

**JAHRBUCH 2004  
SCHULBEGLEITFORSCHUNG  
IN BREMEN**

**Landesinstitut für Schule  
Bremen**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der  
Deutschen Bibliothek erhältlich.

# Inhalt

	Seite
Wolfram Sailer <b>Vorwort</b>	5
Wolfram Sailer <b>Einleitung</b>	6
Ingrid Kemnade <b>Schulbegleitforschung und ihre Kooperationsstrukturen</b>	9
Dietmar Kirchhoff <b>Schulentwicklung im Netzwerk ist auch Schulbegleitforschung</b>	12
Wolfram Sailer <b>Mit Schulbegleitforschung durch ein Kooperationsjahr</b>	15
Gabriele Spross, Jochen Behrendt <b>Feiern zwischen Forschen und Lernen</b>	17
Karin Behring, Wolfram Sailer <b>Innovation durch Kooperation – ein Interview mit Cornelia von Ilsemann</b>	19
Ulli Sittermann <b>Ein Plädoyer gegen Ausgrenzung und Vernachlässigung. Projekt 91</b>	24
Ulli Sittermann <b>„Fortschritte verdanken die Menschen den Unzufriedenen“ (Aldous Huxley). Projekt 121</b>	28
Karin Behring <b>SPATZ - Sprachheilförderung in der Grundschule. Projekt 141</b>	32
Renate-Berenike Schmidt <b>Erfolgreiches Lernen in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I. Projekt 140</b>	34
Uwe Wiest <b>Personenzentriertes Beratungstraining in der Gymnasialen Oberstufe I. Projekt 112</b>	37
Wilhelm Dittschar <b>Naikan in der Schule. Projekt 151</b>	40
Renate Albler, Hildtraut Schmidt, Godehard Tietze <b>Vernetztes Sprachenlernen in Englisch, Französisch und Latein. Projekt 155</b>	43
Bernd König, Heimo Schulte <b>Bedingungen und Perspektiven von E-Learning. Projekt 162</b>	45
Christa Brokate-Golinski <b>Gestaltung des Raumes Schule nach Friedensreich Hundertwasser. Projekt 166</b>	48
Heino Reimers <b>Zur Forschungsfrage im Projekt 'Open It!' Projekt 147</b>	50

Hannelore Schwedes <b>Halbjahrespraktikum als Chance für Schulentwicklung. Projekt 158</b>	58
Thomas Haefker, Ulf Glade <b>Das Halbjahrespraktikum – Ein Blick zurück aus studentischer Sicht</b>	62
Wolfram Sailer <b>„Rin in de Kartüffel, rut ut de Kartüffel“ – über das vorzeitige Schlachten eines pädagogisch wertvollen Modells</b>	64
Ulli Sittermann, Ingrid Kernade <b>Workshops aus Schulbegleitforschungsprojekten. Wir präsentieren Ergebnisse</b>	66
Frieder Nake <b>Begegnung und Begleitung</b>	69
Jürgen Linke <b>Eine Rückschau auf die Ringvorlesung</b>	72
Wolfram Sailer <b>„Vive la difference“ – Heterogenität macht Schule. Bericht vom 10. FORUM 2003</b>	75
Susanne Thurn <b>Verschiedenheit ist Reichtum. Vortrag vom Forum 2003</b>	78
Susanne Prediger <b>Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen</b>	90
Dietmar Kirchhoff <b>Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen</b>	98
Wolfgang Fichten/Uta Wagener <b>Wirksamkeit von Forschung in großen Systemen: Skizze zu einem Implementationsmodell</b>	101
<b>Rezensionen:</b>	
Wolfram Sailer: <b>Obolenski/Meyer (2003). Forschendes Lernen.</b>	107
Wolfram Sailer: <b>Herwig-Lempp, Johannes (2004). Ressourcenorientierte Teamarbeit</b>	110
<b>Lektürehinweise</b>	112
Karin Behring <b>Begrüßung der Neuteams</b>	113
<b>Leserbriefe</b>	115
<b>Die Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung</b>	117
<b>Die Autorinnen und Autoren des Jahrbuchs 2003 Schulbegleitforschung</b>	118
<b>Bestellbare Endberichte von Schulbegleitforschung</b>	120
<b>Internetlinks zum Thema Schulbegleitforschung</b>	125

# VORWORT

Das Bremer FORUM Schulbegleitforschung des Jahres 2003 stand unter dem Motto: „Verschiedenheit ist Reichtum – Plädoyer für eine kindgerechte Schule“. Dass Heterogenität bereichert, gilt nicht nur für pädagogische Zusammenhänge – es gilt auch für dieses Jahrbuch Schulbegleitforschung. Wir publizieren darin die von vielen Lehrkräften interessiert nachgefragten Vorträge von Susanne Thurn und Susanne Prediger vom FORUM Schulbegleitforschung 2003, die sich mit Heterogenität auseinander setzten – der erste mit Blick auf eine kindgerechte Schule, der zweite mit Blick auf die in Projekten von Schulbegleitforschung vorhandene Vielfalt.

Artikel aus dem Nordverbund Schulbegleitforschung, in dem verschiedene Standorte zusammen arbeiten, setzen die begonnene Debatte in diesem Rahmen fort. Wir würden es begrüßen, wenn das Jahrbuch weiter dafür genutzt würde.

Mehrere Artikel beschäftigen sich mit dem Halbjahrespraktikum von Studierenden an Bremer Schulen – aus Sicht von Lehrkräften wie von Studierenden ein ermutigender Versuch. Durch veränderte Studienordnungen (Bachelor/Master) wird er nun leider vorschnell wieder zum Abbruch gebracht.

Einige Artikel weisen voraus auf das Thema des diesjährigen FORUMS Schulbegleitforschung: Gemeinsam forschen und lernen.

Wie immer stehen jedoch im Mittelpunkt die Forschungswirklichkeit und die Forschungsergebnisse der Teams von Schulbegleitforschung – und damit deren Schul- und Unterrichtswirklichkeit. Mit Rezensionen einiger Endberichte und zahlreichen Berichten aus laufenden Projekten wird dargestellt, wie vielfältig und entwicklungssträchtig ihre Arbeit verläuft.

Die Mitglieder der AG Jahrbuch danken allen, die dieses Jahrbuch ermöglicht haben, den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und Roland Bühs für die bewährte Unterstützung durch Layout und Gestaltung des Jahrbuchs. Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern Einsicht und Freude bei der Lektüre, Anregungen für die eigenen Forschungstätigkeiten und viele neue Einblicke in Schulbegleitforschung.

Wolfram Sailer – verantwortlicher Redakteur – und Karin Behring, Ingrid Kemnade, Dietmar Kirchoff sowie Ulli Sittermann

Bremen, im September 2004

# EINLEITUNG ZUM JAHRBUCH 2004

Wolfram Sailer

Das fünfte Jahrbuch Schulbegleitforschung blickt zurück auf das letzte FORUM SCHULBEGLEITFORSCHUNG und präsentiert Beiträge zum Thema „Heterogenität macht Schule – Herausforderung und Chance“ - zum anderen weist es voraus auf das FORUM des Jahres 2004, das unter dem Titel „Gemeinsam forschen und lernen“ steht und Kooperation zum Thema hat.

Im ersten allgemeinen Teil erläutert – nach Vorwort und dieser Einleitung - Ingrid Kemnade Schulbegleitforschung und ihre Kooperationsstrukturen. Dabei werden die verlässlichen Kooperationen mit der Universität, dem Landesinstitut für Schule, der Bildungsbehörde, dem Zentralelternbeirat, vor allem aber mit und zwischen den Lehrerinnen und Lehrern in Schulbegleitforschungsteams dargestellt und erläutert. Dietmar Kirchhoff berichtet von Schulentwicklung in Netzwerken wie NIS und SINET und gibt zugleich Anregungen für das Netzwerk Schulbegleitforschung. Der oft isolierten Arbeit von Lehrkräften an Schulen stellt Wolfram Sailer die Zusammenwirkungsrealität von Schulbegleitforschung entgegen – als großes und wirksames Mittel zur wechselseitigen Bildung (Goethe).

Gabriele Spross und Jochen Behrendt berichten vom „Feiern zwischen Forschen und Lernen“, dem ersten Sommerfest von Schulbegleitforschung, auf dem deutlich wurde, dass zu gelungener Kooperation auch die Fähigkeit gehört, sich und seine Arbeit zu feiern. Das Interview, das Karin Behring und Wolfram Sailer mit Cornelia von Ilsemann geführt haben, belegt, dass Innovation als eine wichtige Vorbedingung die Kooperation der Lehrkräfte, der Schulen, der Bildungsbehörde, der Universität und aller an Innovation Interessierter hat. Deutlich wird auch, dass Frau von Ilsemann eine stärkere strategische Ausrichtung sowohl der Behörde als auch aller Unterstützungssysteme im Blick hat – lassen wir uns überraschen, wie dies tatsächlich umgesetzt wird.

Im Folgenden werden Endberichte von Schulbegleitforschung in kurzen Beiträgen rezensiert – hier kann man sich einen schnellen Überblick über die Ergebnisse schulbegleitforschender Arbeit verschaffen. Ulli Sittermann rezensiert den Endbericht des Projekts 91, in dem Schülerinnen und Schüler der Berufseingangsstufe/Berufsfachschule im Berufsfeld Ernährung/Hauswirtschaft eine sinnvolle Perspektive in der Versorgung und Betreuung älterer Menschen entwickeln konnten. Im vom selben Autor rezensierten Projektendbericht 121 wird ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, entwickelt am Schulzentrum der Sekundarstufe II Alwin-Lonke-Straße, dargestellt. Dabei wurde auf selbstständiges Lernen ebenso Wert gelegt wie auf fächerübergreifendes Arbeiten.

Karin Behring rezensiert das Schulbegleitforschungsprojekt 141, in dem die Sprachheilpädagogische Arbeitsstelle (SPATZ) ihre Forschungsarbeit dokumentiert. Zugleich wird ein aufschlussreiches Bild über Bedingungen und Stand der Zusammenarbeit als Voraussetzung für eine gelingende sonderpädagogische Förderung gezeichnet. Renate-Berenike Schmidt fasst den Endbericht des Schulbegleitforschungsprojekts 140 zusammen, der erfolgreiches Lernen in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I untersucht. Die Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Ausbildungen ist in diesem Projekt gut gelungen. Projektarbeit erwies sich dabei als Königsweg. Uwe Wiest berichtet von einem personenzentrierten Beratungstraining in der Gymnasialen Oberstufe, bei dem im Projekt 112 die sozial-emotionale Kompetenz von Oberstufenschülerinnen und -schülern erweitert wurde.

In Berichten aus laufenden Projekten stellt zunächst Wilhelm Dittschar „Naikan in der Schule“ vor. Diese japanische Methode der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion soll am Schulzentrum Habenhausen dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern einen anderen Blick auf sich selbst zu ermöglichen. Drei Lehrkräfte vom Alten Gymnasium erforschen in einem weiteren Bericht vernetztes Sprachenlernen in drei Fremdsprachen. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Spracherwerbsstrategien die Lernenden anwenden. Bernd König und Heimo Schulte stellen ihr Projekt 162 vor, das die Bedingungen und Perspektiven von E-Learning erforscht. Dabei brauchen Schülerinnen und Schüler nicht einmal mehr an der Schule anwesend sein – für viele sicher eine lockende Perspektive. An der Grundschule Burgdamm gestalten Lehrerinnen mit Unterstützung der benachbarten Sekundarstufe II Alwin-Loncke-Straße und des benachbarten Horts ihre Schule mit Elementen von Friedensreich Hundertwasser. Der wissenschaftliche Begleiter des Projekts 147, Heino Reimers von der Universität Kiel, stellt Überlegungen zur Forschungsfrage in diesem kulturell ausgerichteten Projekt an. Im Mittelpunkt von ‚Open It!‘, so der vieldeutige Titel des Projektes, steht die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch die Förderung selbstgesteuerten Lernens.

Als kleiner Schwerpunkt dieses Jahrbuchs kann die Berichterstattung über das Halbjahrespraktikum angesehen werden. Hannelore Schwedes und die anderen Mitglieder des Projektes berichten aus der Praxis ihrer Arbeit und benennen wichtige Randbedingungen. Thomas Häfker und Ulf Glade werfen einen Blick als studentische Halbjahrespraktikanten auf das vergangene Praktikum – Kritik äußern sie vor allem an den theoretischen Begleitveranstaltungen.

Wolfram Sailer schließlich informiert über die geplante Abschaffung des Halbjahrespraktikums aufgrund der Umstellung der Lehrerausbildung auf Bachelor/Magister.

Die Präsentation der Ergebnisse der abgeschlossenen Projekte auf schulöffentlichen Workshops, mit der Schulbegleitforschung im vergangenen Jahr begonnen hat, ist Anlass für einen Rückblick. Anhand beispielhafter Projektpräsentationen machen Ulli Sittermann und Ingrid Kemnade deutlich, wie erfolgreiche Workshops gestaltet werden können.

In der ihm eigenen Bescheidenheit und lakonischen Erzählweise wirft Frieder Nake einen anderen Blick auf den Begriff der Begleitung, die ihm als wissenschaftlichem Begleiter in Schulbegleitforschung wohl vertraut ist: Begegnung und Begleitung ist sein kurzer Erfahrungsblick überschrieben. Er lässt darin erahnen, dass jede Begleitung auch überraschende Begegnung ist und jeder, der begleitet, auch begleitet wird.

Jürgen Linke blickt zurück auf die zweite Ringvorlesung an der Universität Bremen, die unter dem Motto „Heterogenität macht Schule“ viele Studierende an Schulbegleitforschung heranführen konnte. Eingebettet in eine Seminarveranstaltung haben acht Vortragende aus Behörde, Landesinstitut und Universitäten verschiedene Aspekte des Themas Heterogenität eröffnet. Die Vorträge werden im kommenden Frühjahr in einem Reader veröffentlicht.

Der folgende Teil gibt Gelegenheit, sich an das FORUM Schulbegleitforschung 2003 zu erinnern. Der Vortrag von Susanne Thurn mit dem Titel „Verschiedenheit ist Reichtum“ ist ein Plädoyer für eine Schule, die allen Kindern gerecht wird. Mit Beispielen, in denen der Vielfalt der Kinder mit einem vielfältigen Angebot des Lehrens und Lernens begegnet und sie mit einer Vielfalt des Leistens sichtbar gemacht wird, entwickelt Susanne Thurn eine konkrete Utopie – konkret nicht nur, weil es Schulen in anderen Ländern, aber auch bei uns gibt, an denen viele ihrer Gedanken schon Realität sind; konkret auch, weil sie Bedingungen angibt, wie wir es besser machen können. Dazu gehört zentral aus unserer „Kultur der Demütigung“ eine „Kultur der Ermutigung“ zu machen. In ihrem Vortrag ist ihr zumindest die Ermutigung der anwesenden Lehrkräfte gelungen.

Susanne Prediger verdeutlicht im folgenden Impulsreferat, dass es nicht des Blickes nach Skandinavien oder an die Bielefelder Laborschule bedarf, um Heterogenität als Chance wahrgenommen zu sehen. An zwei Projekten der Schulbegleitforschung begründet sie fachdidaktisch und unterrichtsnah, worin der Reichtum der Verschiedenheit liegt. Ihr sys-

tematisierender Blick auf die durchgeführten und laufenden Projekte von Schulbegleitforschung haben es allen Anwesenden erlaubt zu erkennen, dass eine strategische Gesamtausrichtung hinter den vielen verschiedenen Forschungsfragen liegt.

Danach verlassen wir die Grenzen Bremens. Da die diesjährige Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung erst nach Redaktionsschluss stattfindet, informiert Dietmar Kirchhoff über die geplanten Beiträge – einen Bericht über die erfolgte Tagung werden wir in der kommenden Ausgabe veröffentlichen.

Wolfgang Fichten und Uta Wagener stellen ein Implementationsmodell vor, das die Oldenburger Teamforschung im Kontext des BLK-Modellversuchs „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“ entwickelt hat. Dabei gehen sie den Wirkungen von Teamforschung aus systemischer Sicht nach und entwickeln drei Faktoren, die für die Kopplung von Forschung und Schulentwicklung bedeutsam sind. Dazu gehören die Verankerung von Forschungsanliegen und Erkenntnisinteresse in einem möglichst breiten kollegialen Konsens (Legitimation), Transparenz und Einflussmöglichkeit für die Betroffenen (Partizipation) und die Bewertung der Forschungsergebnisse unter den Aspekten von Prozess- und Produktnutzen (Utilität).

Dann rezensiert Wolfram Sailer das von den Oldenburger Teamforschern Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer herausgegebene Buch „Forchendes Lernen“, in dem diese theoretische Grundlagen und praktische Ausgestaltung einer professionellen Lehrerbildung entwickeln. Ressourcenorientierte Teamarbeit ist der Inhalt des zweiten rezensierten Buches von Johannes Herwig-Lempp, das die systemische Praxis kollegialer Beratung zum Thema hat: ein hilfreiches Lern- und Übungsbuch auch für die Praxis von Schulbegleitforschungsteams. Es folgen weitere Lektürehinweise auf Bücher, die wir im nächsten Jahr noch rezensieren werden.

Einen Überblick über die neuen Projekte von Schulbegleitforschung erhalten Sie durch die anschließende Begrüßung und Kurzdarstellung der Neuteams. Der kritische Bericht über das Projekt 92 Schulbegleitforschung „Waldorfpädagogik in der Regelschule“ im letzten Jahrbuch hat bei den Autoren Widerspruch hervorgerufen, den sie mit einem Leserbrief artikulieren.

Abschließend finden Sie Serviceangebote: Die Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung, die Autorinnen und Autoren des Jahrbuches, eine schulstufenbezogene Übersicht der Endberichte seit 1999 und einige Hinweise auf Internetseiten zum Thema Schulbegleitforschung.





# SCHULBEGLEITFORSCHUNG UND IHRE KOOPERATIONS- STRUKTUREN

Ingrid Kemnade

„Gemeinsam forschen und lernen“ ist in diesem Jahr der inhaltliche ‚Rote Faden‘ für alle Veranstaltungen im Rahmen von Schulbegleitforschung und meint damit Kooperation und ihre Partnerinnen und Partner.

Einige Erläuterungen sollen das verdeutlichen:

## **Die Kooperation in Schulbegleitforschung ist institutionalisiert**

Schulbegleitforschung ist als Kooperationsprojekt und -instrument angelegt und sieht in allen ihren Arbeitszusammenhängen Kooperation als eine der originären Aufgaben und Verpflichtungen an.

Bereits 1992 sind während der konstituierenden Sitzung des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung grundlegende Vereinbarungen getroffen worden, die heute noch gültig sind. Neben einer möglichst hohen Partizipation der Beteiligten gilt die Verpflichtung zu Transparenz und die Forderung nach Transfer vom Projektstart an.

Eine gelungene Kooperation zwischen Universität, Schulen, Behörde und Landesinstitut für Schule ist eine Voraussetzung für die Entwicklung von guter Schule.

Aktuell sind im Informationsblatt Schulbegleitforschung (siehe 15. Auflage, Oktober 2003) Ansprüche und Grundlagen hinsichtlich der Kooperation in Schulbegleitforschung so formuliert:

„Die Forschungsvorhaben werden in enger Kooperation von den Schulen, der Universität, der Schulbehörde und dem Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert und evaluiert. (...) Kooperative Teams mit stabilen Arbeitsbeziehungen sind eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Forschungsarbeit.“

## **Das Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung sichert die Kooperation**

Im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung vereinen sich Schulpraxis, Wissenschaft, Fortbildung und Verwaltung. Dem Gremium gehören an: Vertreterinnen und Vertreter der Universität Bremen und des Zentralelternbeirats (ZEB), Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schulstufen, Mitglieder der Schulbehörde sowie Mitglieder des Landesinstituts für Schule (LIS). Die Zusammensetzung ergibt sich einerseits aus der Aufgabenbeschreibung und Zielsetzung von Schulbegleitforschung, andererseits aus den jeweiligen bremischen strukturellen

und organisatorischen Gegebenheiten.<sup>1</sup> Das Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung ist eingerichtet worden, um die Ziele von Schulbegleitforschung kontinuierlich umzusetzen. Die Mitglieder sorgen für eine kooperative Team-Landschaft, für größere Transparenz und Offenheit bei allen Belangen von Schulbegleitforschung, für Partizipation und Koordinierung bei der Festlegung, der Gestaltung, der Auswahl, der Begleitung und der Beratung von Forschungsvorhaben. Sie gewährleisten darüber hinaus die Rückkopplung der Forschungsprozesse und Forschungsergebnisse.

## **Ständige Kooperationen bilden verlässliche Vernetzungen**

### **... mit der Universität**

Die Universität ist der wichtigste Kooperationspartner für Schulbegleitforschung. Diese Kooperation wird beständig ausgebaut und gepflegt:

Hochschullehrende gewährleisten die wissenschaftliche Begleitung für Schulbegleitforschungsprojekte.

Die Universität ist durch vier Mitglieder im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung vertreten.

Im WS 2001/2002 fand eine gemeinsame Ringvorlesung zum Thema: ‚Schulbegleitforschung – forschend lernen in der Praxis‘ statt<sup>2</sup>.

Im WS 2003/ 2004 wurde an der Universität eine Veranstaltungsreihe unter dem Titel ‚Heterogenität macht Schule: Interkulturalität – Differenzierung – Altersmischung‘ durchgeführt.

Neue Mitglieder im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung (Juniorprofessorin, wissenschaftliche Mitarbeitende) wurden gewonnen.

Die Universität wird bei der inhaltlichen Gestaltung der ersten Phase der Lehrerbildung (z. B. Studierende in Schulbegleitforschungsprojekten, Halbjahrespraktikum, Examensarbeiten) unterstützt.

Lehrveranstaltungen zum Thema Schulbegleitforschung wurden von Mitgliedern des Koordinierungsgremiums durchgeführt (z. B. Sommersemester 2003: Schulbegleitforschung – Zentren der Innovation an Bremer Schulen);

### **... mit dem Landesinstitut für Schule (LIS)**

Das LIS ist ebenfalls ein wichtiger Kooperationspartner für Schulbegleitforschung. Die Fachleiterinnen und Fachleiter sichern die wissenschaftliche Begleitung für eine Reihe von Projekten und ergänzen damit die wissenschaftlichen Begleitungen durch die Universität. Weitere Mitarbeitende des LIS beraten die Teams in den Bereichen Medien und Schulpsychologie.

Die Fortbildungsabteilung unterstützt die Arbeit des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung bei der Qualifizierung der Teams.

Die Verbindung zur Ausbildung der Referendarinnen und Referendare wird durch Fachleitungen geleistet.

Aus Schulbegleitforschungsprojekten erwachsen Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte.

### **... mit der Bildungsbehörde**

Alle Weiterentwicklungen, Produkte und Ergebnisse von Schulbegleitforschung, Einladungen zu Veranstaltungen, zum FORUM SBF u.a. werden – mündlich wie schriftlich - regelmäßig in die Bildungsbehörde vermittelt; Forschungsschwerpunkte werden weit gehend miteinander abgestimmt; Neuansätze werden beraten und Unterstützungsmöglichkeiten für den Transfer der Ergebnisse in die Schulen gemeinsam gesucht.

### **... mit dem Zentralelternbeirat (ZEB)**

Zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003 ist es gelungen, den ZEB als ständiges Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung zu gewinnen. Die Vertreterinnen nehmen regelmäßig an den Sitzungen teil und bringen die Elternposition in Fragen von Schulbegleitforschung ein.

### **... mit Lehrerinnen und Lehrern**

Seit Bestehen von Schulbegleitforschung arbeiten im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung Lehrkräfte aus den Schulen aktiv mit. Jede Schulstufe und jede Schulart ist durch sie kompetent vertreten. Mit ihren Erfahrungen, ihrem Wissen und ihren Kenntnissen aus den einzelnen Bereichen tragen sie zur Innovation von Unterricht und Schule bei.

## **Zusammenarbeit in Schulbegleitforschungsteams**

In einem Schulbegleitforschungsteam forschen gemeinsam Lehrerinnen und Lehrer, Hochschullehrende

<sup>1</sup> Einen ausführlichen Bericht über die Arbeiten des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung finden Sie u.a. im Jahrbuch 2001, S. 11 ff (Ingrid Kemnade: Was ist das Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung?) und in den jährlich erscheinenden WEGWEISERN.

<sup>2</sup> vgl. hierzu die Dokumentation von Jürgen Linke „Schulbegleitforschung – forschend lernen in der Praxis“, LIS 2002.

rinnen und Hochschullehrer. Hinzu kommen häufig Fachleiterinnen und Fachleiter sowohl für didaktische Fragen als auch für die wissenschaftliche Beratung. Regelmäßig gibt es Ansätze, Studierende, Referendarinnen und Referendare, genauso wie Schülerinnen und Schüler und Eltern in die Projektarbeit einzubinden.

Für Schulbegleitforschungsteams gelten alle überzeugenden Argumente für Teamarbeit: Die Vielfalt der Kompetenzen (Eine Gruppe weiß mehr!), die Vielfalt der Begabungen und Interessen (Eine Gruppe regt an!) und die Vielfalt der Charaktere (Eine Gruppe gleicht aus!) werden berücksichtigt. Die Teams sind durch eine gemeinsame Aufgabe und ein gemeinsames Ziel gekennzeichnet. Jedes Teammitglied zeichnet für seinen Teilbereich verantwortlich, jeweils gebunden an Absprachen und Zielvorgaben. Sie sind zugleich in einen größeren Organisationsrahmen eingebunden und legen über ihre Tätigkeiten Rechenschaft ab.

Die Teams planen kooperativ den gesamten Forschungsverlauf, beginnend mit der Formulierung der Forschungsfragen, weiter führend über die Antragstellung, die Bestimmung der Evaluationsziele, die Auswertung der Daten bis hin zur Präsentation der Forschungsprozesse und dem Transfer der Forschungsergebnisse.

### **Zusammenarbeit der Schulbegleitforschungsteams mit anderen**

Verschiedene Kooperationen werden beispielhaft herausgestellt:

Die Teams suchen sich die Kooperationspartner entsprechend ihrer Fragestellung und Aufgaben; ob Arbeits- oder Handelskammer; ob Krankenhausmuseum oder Botanika/ Rhododendronpark; ob ein Kleinbetrieb oder Daimler Benz; ob Hochschule oder Schulen der Umgebung; ob Landesinstitut für Schule oder den Nordverbund Schulbegleitforschung; usw.

Projekte zum Thema Kooperation wurden exemplarisch durchgeführt<sup>3</sup> und bringen wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung für gemeinsames Handeln, Lernen und Forschen.

### **Unterstützungsangebote des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung**

Folgende Angebote des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung sollen die Kooperationsbe-

reitschaft der Teams stärken und u.a. dabei helfen, passende Partnerinnen und Partner sowie Interessenten für ihre Forschungsthemen zu finden:

Gemeinsame Auftaktveranstaltung aller Neuteams → Kennen lernen und erste Kontakte knüpfen;

Regelmäßige Treffen der Sprecherinnen und Sprecher → Austauschen von Erfahrungen über Forschungsprozesse, Konflikt – und Problembewältigung;

Gemeinsame Abschlussveranstaltung für die Endteams → Reflektieren der eigenen Forschungsarbeiten und Feedback für andere;

Verpflichtende öffentliche Workshops → Präsentieren der Zwischen- und Endergebnisse;

Qualifizierungsangebote → Gemeinsames Lernen und Reflektieren von wichtigen Forschungsbausteinen;

Regelmäßige Jour fixe der Ehemaligen → Berichten über gelungene und weniger erfolgreiche Transferleistungen;

Jährlich statt findendes FORUM Schulbegleitforschung → Öffentlich machen und Kontakte knüpfen und pflegen;

Forum von Schulbegleitforschung im Internet → Austausch von Kenntnissen und Erfahrung;

Jahrbuch und WEGWEISER → Veröffentlichen der eigenen Produkte; Informationen rund um Schulbegleitforschung.

Daraus folgte letztlich als Forschungsschwerpunkt im Jahre 2004: „Kooperation: Gemeinsam in der Schule – Gemeinsam für die Schule“ → Unterstützungsangebot für Schulen.

### **Kooperation mit überregionalen Partnern im Nordverbund Schulbegleitforschung**

Bremen, Hamburg, Hildesheim, Kiel, Oldenburg und Vechta sind ständige Mitglieder im Nordverbund Schulbegleitforschung, der 1996 auf Initiative von Oldenburg und Bremen mit dem Ziel begründet wurde, den Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Standorten zu intensivieren und eine engere personelle, inhaltliche und konzeptionelle Zusammenarbeit zu fördern.

Die diesjährige – gemeinsam vorbereitete Tagung - findet im Oktober 2004 in Oldenburg zum Thema „Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen“ statt.

<sup>3</sup> Projekt 47 ‚Kooperation‘; Projekt 50 ‚Kollegiale Beratung und Supervision‘.

# SCHULENTWICKLUNG IM NETZWERK IST AUCH SCHULBEGLEITFORSCHUNG

Dietmar Kirchhoff

2003 hat die Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ die Ergebnisse ihrer Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnahmestaaten“<sup>4</sup> in Berlin vorgestellt. Zu den wichtigsten Befunden dieser Untersuchung gehört „die Einheitlichkeit mancher Prozessmerkmale in den sechs Vergleichsländern: Schulen haben mehr Eigenverantwortung, zugleich werden mehr zentrale Prüfungen als in Deutschland durchgeführt. Es wird früher eingeschult (Ausnahme: Finnland und Schweden) und eine Differenzierung auf unterschiedliche Schulformen wird später vorgenommen als in Deutschland. Die Schüler dieser Länder berichten von mehr Unterstützung durch ihre Lehrer und besuchen seltener Nachhilfeunterricht als deutsche Jugendliche.“ (S. 10) Als kontrastierende Bereiche werden ausgewählt:

Die soziokulturellen Rahmenbedingungen und die Strategie, mit denen Bildungssysteme bzw. Schulen darauf reagieren können. Hier geht es vor allem um Umgang mit sozialen, regionalen und migrationsbedingten Disparitäten.

Der Aufbau des Schulsystems und der Unterstützungsbereiche (Lehrerbildung, Schulaufsicht und –beratung).

Strategien und Instrumente der Systemsteuerung und der Steuerung der Einzelschule im Blick von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

„Als Konsequenz lässt sich festhalten: In PISA erfolgreichere Staaten haben frühzeitig, systematisch und mit langem Atem Bildungsreformen in Angriff genommen und neue Modelle der Steuerung des Schulsystems eingeführt. Deren Komponenten sind die Vorgabe von Bildungsstandards (zum Teil in Verbindung mit einem nationalen Curriculum), die Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen und der Ausbau schulintern differenzierter Bildungsangebote, die Einrichtung von hoch professionellen nationalen Evaluationsagenturen, die regelmäßige Durchführung von zentralen Vergleichsstudien und Schulevaluationen, sowie als Konsequenz der Evaluation eine differenzierte Ressourcenzuweisung in Verbindung mit einer gezielten Unterstützung der Akteure im Bildungsprozess. (...) Aus diesem Vergleich zeichnet sich daher das Modell eines flexiblen Schulsystems ab, das durch Eigenverantwortung der Schulen, output-orientierte externe Prüfung und gezielte, intensive Intervention in Problemfällen charakterisiert ist.“ (S. 14)

Nun darf keineswegs davon ausgegangen werden, dass die hier identifizierten „Problembereiche“ für die deutsche Bildungslandschaft völliges Neuland darstellen hinsichtlich der skizzierten und erforderli-

---

<sup>4</sup> Download unter: [www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf](http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf)

chen Schulentwicklungsarbeit – in den Bereichen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Bereits durch das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei TIMSS wurden erste Lösungsstrategien und –konzepte zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts in Form länderübergreifender Projekte entwickelt.<sup>5</sup>

Gleichzeitig sind 1998 mehr als 60 Schulen im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland - NIS“ unter der Schirmherrschaft der Bertelsmann Stiftung Kooperationen eingegangen, um ihre Ansätze und Erfahrungen der schulischen Innovationsarbeit mit anderen Schulen im Sinne von „best practice“-Lösungen zu bündeln und in die Breite zu tragen.

Mit dem Band „Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit“ (Annette Czerwanski (Hrsg.). 289 Seiten. ISBN: 3-89204-528-3) hat die Bertelsmann Stiftung jetzt eine Zusammenfassung dieser Erkenntnisse aus den Lernnetzwerken veröffentlicht und beschreibt: wie Netzwerke zwischen Schulen konkret funktionieren und für die innerschulische Entwicklungsarbeit fruchtbar gemacht werden können, wo die Chancen und wo die Schwierigkeiten dieses Prozesses liegen.

Ausgangspunkt ist der konzeptionelle Hintergrund der Projektarbeit. „Netzwerke sind Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander.“ (S. 14) Das NIS ist in dreizehn Lernnetzwerke unterteilt, die sich u.a. mit den folgenden zentralen Themen der Schulentwicklung bzw. Schulbegleitforschung auseinandersetzen: Förderung von Lernkompetenzen, Förderung schulumüder und besonders begabter Schülerinnen und Schüler, Personalentwicklung als Aufgabe von Schulleitung sowie Kommunikations- und Organisationsformen in der Schule als Wegbereiter innovativer Gesamtentwicklung. Die Schulen der Lernnetzwerke arbeiten nach drei Arbeitsprinzipien: Selbstorganisation, Repräsentativität und Ergebnis- und Prozessverantwortung (Evaluation). Die dem Netzwerk zugehörigen dreizehn Lernnetzwerke, die beteiligten Schulen und ihre jeweils spezifische Thematik werden anschließend vorgestellt. Abschließend werden die Ergeb-

nisse der Evaluation des Netzwerkes aus der Teilnehmersicht genutzt, um Antworten auf die wichtige Frage, wie Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden kann, in Form von acht Thesen aus der Praxis für die Praxis zu gewinnen.

Die Darstellung konkreter Netzwerkarbeit<sup>6</sup> sensibilisiert Schulpraktiker und Schulbehörden in eindrucksvoller Weise dafür, sich mit den o.a. Problembereichen in Form von Arbeitsbündnissen intensiv auseinander zu setzen, u.a. um den festgestellten Qualitätsmängeln in den Schulen entgegen wirken zu können.

2003 hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) die Ergebnisse der SINET-Netzwerkarbeit unter dem Titel „Schulentwicklung im Netzwerk – Orientierungen für die Praxis“ der Öffentlichkeit vorgestellt.<sup>7</sup>

„Vielfältigkeit in Gemeinsamkeit – nicht der Einzelkämpfer, sondern das Team der Schule, nicht die Einzelschule, sondern Schulen in kooperierenden Netzwerken werden die Herausforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft an das System Schule bewältigen. Sie alle haben sich entschieden, Kompetenzen an Schulen miteinander und füreinander zu nutzen. Das ist Sinn und Zweck von Netzwerkarbeit. Hier bietet SINET wegweisende Ansätze: Netzwerkarbeit ist eine notwendige Grundlage zukünftiger Schulentwicklung.“ Mit diesen Worten begrüßt die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein die Leserinnen und Leser und bestimmt damit gleichzeitig die übergeordneten Ziele des Projekts SINET. Die 126 Seiten umfassende Broschüre bietet einen Einblick in die Netzwerkarbeit von zeitweise über 50 beteiligten Schulen, die in diesem Schulentwicklungsprojekt kooperiert haben. Die Zusammenarbeit erfolgte innerhalb von verschiedenen Teilnetzen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten der Schulentwicklungsarbeit, die denen des Netzwerkes Innovativer Schulen (NIS) sehr ähnlich sind:

Neue Unterrichtsstrukturen durch internationale Zusammenarbeit

Yagdrasil – Schulen im Deutsch-Dänischen Grenzgebiet

Evaluation von Schulprogrammarbeit

<sup>5</sup> Zu nennen sind hier vor allem: SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) s.a.: <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/index.html> und der Projektverbund BIQUA (DFG-Schwerpunktprogramm ‚Bildungsqualität von Schule‘) s.a.: [www.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/biqua.htm](http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/biqua.htm)

<sup>6</sup> Die entstandenen Materialien können über einen Werkzeugkasten kostenfrei genutzt werden: <http://toolbox.netzwerk-innovativer-schulen.de>.

<sup>7</sup> Bezug über das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Brunswiker Straße 16 – 22, D-24105 Kiel oder als download unter <http://sinet.lernnetz.de/pdf/netzwerk.pdf>

Sicherung von Unterrichtsqualität durch Verbesserung des Lernklimas

Sicherung von Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Mathematik

Zusammenarbeit von Schulen in der Region

Evaluation durch Kritische Freunde

„Schools around the World“

In Form einer Reise durch die „SINET-Landschaft“ werden dem Leser Orientierungen aus der Praxis für die Praxis vermittelt. Leitfragen sind hierbei: Was macht die Netzwerkarbeit aus? Welche Vorbereitungen sind für Netzwerkarbeit notwendig? Was verspricht und bringt sie? Welche Entwicklungs- und Rückkopplungsprozesse sind wichtig, wo sind Fallen oder Widerstände zu erwarten? Und: Worin liegt der Qualitätszuwachs durch Netzwerkarbeit in der Praxis?

Der vorliegende „Reisebericht“ ist für Schulleitungen oder Lehrkräfte gedacht, die sich mit ihrer Schule an ein bestehendes Netzwerk anschließen und von anderen lernen wollen. Netzwerke bestehen bereits in den meisten Bundesländern sowie in der Schweiz und Österreich<sup>8</sup>.

Dieser Reisebericht beschreibt die Strukturen und Gelingensbedingungen von schulischen Netzwerken und in einem „Fahrplan“ auch die zugrunde liegenden Ziele und Stationen der Entwicklungsarbeit. Er will „keine gefilterte, stromlinienförmige Erzählung aller guten Taten und Erfolgsmeldungen sein. Er wendet sich insgesamt an kritische Leserinnen und Leser aus Schulen, Lehrerbildungsstätten, Unterstützungssystemen und Schulaufsicht. Sie wollen keine geschönten Darstellungen, sondern wissen, wie Netzwerke wirklich funktionieren, wo es knirscht, welche Hindernisse auftreten können und wie man sie überwindet – ungeschminkt und authentisch.“ (S. 7) Die hierfür notwendigen Infor-

mationen sind in dieser lesenswerten Broschüre enthalten.

Abschließend bleibt anzumerken: In einer bundesweit ersten empirischen Netzwerkanalyse hat eine externe Evaluation stattgefunden, in der SINET und das vorgestellte NIS Netzwerk von Bertelsmann verglichen wurden. Diese liefert „Anhaltspunkte dafür, dass es sich bei der Lernnetzwerkarbeit unter bestimmten Voraussetzungen um eine sehr lohnenswerte Anstrengung ‚aus der Praxis für die Praxis‘ handelt, die bei den Beteiligten nachweislich ein Schulentwicklungspotenzial freisetzt, zu deren Professionalisierung beiträgt und Impulse gibt, die eigene Schule zu verändern.“<sup>9</sup> Viele der in den Veröffentlichungen dargestellten Erfahrungen aus Lernnetzwerken sind gleichzeitig sinnvolle Hinweise für die Arbeit in teilvernetzten pädagogischen Projekten wie beispielsweise Schulbegleitforschung. Auch hier gilt die Zielsetzung: In Schule, für Schule, mit Schule.

---

<sup>8</sup> Beispiele bestehender Lern- bzw. Qualitäts-Netzwerke: „Qualitätsverbesserungsprozess in Schulen – QVP“ (Bildungsministerien der Länder Baden-Württemberg und Bremen in Zusammenarbeit mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Unternehmerverbänden); „Lehrer im Team – LiT“ (Bildungsministerien der Länder Bremen und Mecklenburg-Vorpommern in Zusammenarbeit mit der Robert-Bosch-Stiftung); „Bildungspakt Bayern“ ([www.bildungspakt-bayern.de/bildungsstadt.html](http://www.bildungspakt-bayern.de/bildungsstadt.html)); Angebot des Schweizer Bildungsservers ist die interaktive Arbeitsplattform [www.educanet.ch](http://www.educanet.ch) zur Kooperation und Realisierung von Ideen und Projekten von Schweizer Schulen und ihren Lehrkräften; „European Schoolnet“ (<http://eunbrux02.eun.org/portal/index-de.cfm>) ist ein internationale Netz zwischen mehr als 20 europäischen Unterrichtsministerien, die Lernmöglichkeiten für Schulen, Lehrer und Schüler in ganz Europa bietet.

---

<sup>9</sup> Czerwanski, A.; Hameyer, U.; Rolff, H.G.: Schulentwicklung im Netzwerk. In: Rolff, H.G. u.a., Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12, 2002, S. 99f.

# MIT SCHULBEGLEIT- FORSCHUNG DURCH EIN KOOPERATIONSAHR

Wolfram Sailer

Schulbegleitforschung ist ein schulisches Innovationsprogramm, das die Förderung von Kooperation als einen Schwerpunkt hat. Wenn es etwas gibt, was die deutschen Lehrkräfte dringend nötig haben, dann ist es dies: Kooperation. Unterricht findet häufig noch geheim statt: die Türen sind geschlossen, jeder Lehrer und jede Lehrerin ist für sich, und die Schülerinnen und Schüler zählen so wenig als Partner wie die Eltern.

Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften wird zwar erwartet, aber selten gefördert. Betrachten wir die Architektur und Inneneinrichtung der gemeinsamen Räume von Lehrerinnen und Lehrern, der Lehrerzimmer und Teamräume, so zeichnen sie sich häufig durch ungemütliche Sitzmöbel, zahlreiche Ablageflächen, klar zugewiesene Reviere für einzelne Rudel und insgesamt eine eher abweisende Atmosphäre aus – alles ist eher darauf angelegt, den Ort zu meiden oder wenigstens möglichst bald zu verlassen. Ein am gemeinsamen Ort Schule stattfindender „Arbeitstag“ von acht bis halb zwei lässt kaum die Zeit für Kooperation am Arbeitsort. Der eigentliche Arbeitsplatz der Lehrkraft ist zu Hause. Und sich mit Kollegen und Kolleginnen dort zum Arbeiten zu treffen, ist eher die Ausnahme als die Regel.

Die Kooperationsunfähigkeit setzt sich auf Schülerseite oft fort. Wie sollten Schülerinnen und Schüler, die sich durch ein notenorientiertes Leistungsbewertungssystem in Konkurrenz zueinander wahrnehmen, auf den Gedanken kommen, den anderen durch Kooperation Vorteile zu verschaffen? Lehrkräfte, die nicht zusammenarbeiten, sind schlechte Instruktoren für Gruppenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern. Wie wohlthuend hebt sich dagegen Schulbegleitforschung ab. Das in der Regel auf drei Jahre angelegte Forschungsprogramm zielt darauf ab, dass sich Gruppen von Lehrkräften gemeinsam organisieren und Forschungsfragen entwickeln, die sie zusammen untersuchen wollen. Dabei werden sie zunächst durch Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung unterstützt, die sie dabei und bei vielen anderen Fragen beraten, die bei der Konstituierung eines Forschungsteams bedeutsam sind. Oft unterstützen diese sie auch bei der Kontaktaufnahme mit einem wissenschaftlichen Begleiter oder einer Begleiterin. Einige Teams haben aber auch bereits früher Kontakte geknüpft.

Die so entstehende Kooperation zwischen Universität und Schule wird von beiden Seiten sehr geschätzt. Wissenschaftler, häufig Fachdidaktiker oder Erziehungswissenschaftler, oft aber auch der Fachvertreter, und deren schulischen Vermittler und Vermittlerinnen arbeiten am selben Gegenstand.

Lehrkräften eröffnet dies die Möglichkeit, an oft verschüttete biographische Traditionen anzuknüpfen und endlich wieder wissenschaftlich zu arbeiten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eröffnet sie dagegen die Gelegenheit, wieder Bodenhaftung zu finden. Dabei bleibt oft unklar, welcher Seite dieser Kontakt mehr Nutzen bringt.<sup>10</sup>

Wichtiger für die weitere Arbeit in den Schulen, auch wenn das Schulbegleitforschungsprojekt zu einem Abschluss gekommen ist, ist die Kooperation zwischen den Lehrkräften. Nach der Konstituierung des Teams bilden die regelmäßigen und dokumentierten Treffen – mal mit, mal ohne wissenschaftliche Begleitung – den Rahmen für vielfältige Aktivitäten: für die Vorbereitung von Ausstellungen, das Verfassen von Artikeln und Berichten, für die Auseinandersetzungen im Schulkollegium, für die Konfrontation mit schulischer oder anderer Öffentlichkeit. Die Lehrkräfte arbeiten gemeinsam an der Erforschung, Gestaltung oder Vertretung ihres Projektes. Fast immer bleibt der aus den Forschungsprojekten entstandene Kooperationszusammenhang auch in anderen Arbeitskontexten lebendig.

Zusammenarbeit gibt es aber auch mit den Lehrkräften, die in anderen Teams von Schulbegleitforschung aktiv sind. Sei es in Workshops auf dem FORUM Schulbegleitforschung, sei es auf Treffen der Neuteams zum Austausch erster Erfahrungen, sei es auf Treffen der Endteams, mit denen die Einzelheiten der Erstellung der Endberichte und der Gestaltung der Abschlussworkshops erörtert werden – es findet regelmäßige und anhaltende Zusammenarbeit statt.

Wenn Kooperation scheitert, bietet ein Team von Schulbegleitforschung ‚Kollegiale Beratung und Supervision‘ an, um die entzweiten Partner wieder zusammen zu führen oder gegebenenfalls die Trennung rational zu gestalten.

Die Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung, allen voran die zuständige Referentin, unterstützen und beraten die Teams im Sinne von „kritischer Freundschaft“. Dabei ist der Gewinn sicherlich auf beiden Seiten zu finden, ganz im Sinne Johann Wolfgang von Goethes, der zurecht formulierte:

„Nach unserer Überzeugung gibt es kein größeres und wirksameres Mittel zu wechselseitiger Bildung als das Zusammenarbeiten.“

---

<sup>10</sup> Vergleiche den Beitrag des Universitätsprofessors Frieder Nake in diesem Bande, *Begegnung und Begleitung* betitelt und damit schon die unerwartete Erweiterung und den erfreulichen Erfahrungszuwachs andeutend.



# FEIERN ZWISCHEN FORSCHEN UND LERNEN

Gabriele Spross, Jochen Behrendt

Am Abend des 13. Mai 2004 war es soweit – unter dem Motto „Gemeinsam feiern und forschen“ trafen sich Mitglieder von 18 Schulbegleitforschungsteams zum ersten Mal unter ganz anderem Vorzeichen. Unter den insgesamt etwas 50 Gästen begrüßten die verantwortlichen Gremiumsmitglieder außerdem zahlreiche Freundinnen und Freunde der Schulbegleitforschung. Vergnügliches Beisammensein war angesagt.

Ein eigens dafür eingerichteter Festausschuss hatte ein abwechslungsreiches kleines Programm zusammengestellt. Roswitha Kremin moderierte souverän den Abend.

Senta Bonneval und Ulrich Mückenberger berichteten über bedeutsame historische Taten und Vorgängen und führten alle Anwesenden in die Vergangenheit Karls des Großen ein. Sie brachten dem aufmerksamen Publikum die dramatischen zehn Teile des Rolandsliedes dar, wobei Klarinette und szenisch-schauspielerische Improvisation sich abwechselten. Dabei rezitierte Senta Bonneval ausdrucksstark die Ereignisse um die Rolandschlacht, in deren Mittelpunkt die Träume Karls des Großen stehen. Virtuos unterstützte Ulrich Mückenberger ihre Worte mit dem Klang der Klarinette. Die tief beeindruckten Zuhörerinnen und Zuhörer applau-



dierten nachdenklich, aber herzlich und wollten schon ins Grübeln kommen ob der überwältigenden Kulturträchtigkeit ... als eine leicht sportlich anmutende Ablenkung durchs Megaphon verkündet wurde. Der überregional als Gruppenbildfotograf bekannte Thomas Hoppensack war wieder einmal mit dabei und wie immer gelang es ihm auch dieses Mal – aus erhöhter Position – freundlich, aber bestimmt eine Gesellschaft in Bewegung zu bringen. Professionell auf- und zusammengestellt, endlich einmal mit einem schnell einstudierten Lächeln auf den Lippen, strahlten dann bald auch alle in seine Kamera und freuten sich auf das später so heiß begehrte Schulbegleitforschungs-Erinnerungsfoto.



An der Bar kam jetzt Jürgen Linke wieder ins Geschäft mit seinem Angebot an ausgewählten trinkbaren Köstlichkeiten. Die Gäste fanden sich zu aufgelockerten Gesprächen zusammen, trafen alte Freunde und machten neue Bekanntschaften.

Wem dann irgendwann trotz der angeregten guten Stimmung langsam der Stoff für eine Unterhaltung auszugehen drohte, der fand rasche Abhilfe in den vorgeschlagenen Fragestellungen zu dem Thema, das doch alle an diesem Ort zusammen geführt hatte: die Schulbegleitforschung.

Visuelle Unterstützung lieferte die Präsentation von Wolfgang Vogel mit Bildern vom FORUM 2003, auf denen sich die Eine oder der Andere wieder erkannte.

Unerwartet stark war der Andrang an der Losbude,

die schon bald „ausverkauft“ melden musste. Noch größer aber waren die Vorfreude und die Spannung, die sich während des Abends aufbauten. Wer sich nämlich beim Eintritt gleich mit Losen hatte versorgen können, der durfte sich schließlich auf attraktive Preise freuen. Und so wurde die Preisverteilung selbst zu einem weiteren, mit jubelndem Beifall beklatschten Höhepunkt. Den Hauptgewinnern winkten immerhin Karten für Botanika/ Rhododendronpark, das Bremer Theater und die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, eine Führung durch Beck's, das Space Center Bremen und das Universum Science Center. Aber auch die kleineren Preise machten ihre Gewinner froh und werden sie noch hoffentlich lange an ein paar fröhliche Stunden erinnern.



Alles geht einmal zu Ende und so gehörte der letzte Auftritt dem tüchtigen Hausmeister Herrn Wilke, der den Zapfenstreich einläutete und für die Wiederherstellung einer eher zum Arbeiten angebrachten Ordnung sorgte. Viele intensive Gespräche wurden abgebrochen, doch schließlich sollte ja bereits am nächsten Tag wieder über ein gemeinsames „Forschen und Lernen“ nachgedacht werden. Vielleicht dürfen die begeisterten Gäste auf eine Fortsetzung im kommenden Jahr hoffen.

# INNOVATION DURCH KOOPERATION – EIN INTERVIEW MIT CORNELIA VON ILSEMANN

Karin Behring, Wolfram Sailer

Seit etwa einem Jahr ist Cornelia von Ilseman beim Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen zuständig für Innovations- und Qualitätsentwicklung. Da Schulbegleitforschung sich als Zentrum für Innovation an Bremer Schulen versteht, befragten wir sie nach ihren konzeptionellen Vorstellungen sowie den Perspektiven der Weiterentwicklung des Landesinstituts für Schule und der verschiedenen mit Schulentwicklung befassten Organisationen. Wir führten das Interview am 13.7.2004.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Als Leiterin eines Projekts für Innovations- und Qualitätsentwicklung sind Sie in der Bildungsbehörde für Innovationen zuständig. Wie sind Ihre konzeptionellen Vorstellungen?**

Cornelia von Ilseman: Zu dem Projekt gehört die Arbeit an den curricularen Standards, die Stärkung der Eigenverantwortung der Schule und die Entwicklung von Schulprogrammen bzw. – als erster Schritt – Jahresplanungen, die Entwicklung von Konzepten interner und externer Evaluation von Schulen, Fragen der Personalentwicklung, des Informationsmanagements und schließlich der Budgetierung von Schulen. All diese Teilaspekte sollen zu einer umfassenden und langfristig angelegten Strategie systematischer Innovations- und Qualitätsentwicklung gebündelt werden.

Mein Eindruck ist, dass Schulen in Bremen nach dem Gesetz eine große Eigenständigkeit haben, die sie aber nur in seltenen Fällen ausschöpfen. Andererseits erfolgen von Seiten der Behörde viele kleine Einzeleingriffe in Form von Verfügungen, Erlassen und Briefen. Schulleiter haben mir gesagt, die gucken sie z.T. gar nicht mehr an. Einerseits also viel Detailsteuerung – andererseits werden entscheidende Vorgaben nicht wirklich eingehalten. Mein Konzept lautet dagegen: Lasst uns weniger regeln, lasst uns den Schulen mehr Verantwortung und Gestaltungsfreiheit geben. Diese Freiheit bewegt sich in einem verlässlich vorgegebenen Rahmen unter verbindlichen Bedingungen, deren Einhaltung dann von der Behörde systematisch kontrolliert wird.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Wie setzt man Ihrer Meinung nach Innovationen am besten in Gang, welche Unterstützungsmaßnahmen, Organisationsformen oder Einrichtungen sind notwendig?**

Cornelia von Ilseman: Die genannten Überlegungen gelten ähnlich auch für Innovationsförderung. Ich habe z.B. versucht, einen Überblick darüber zu

bekommen, welche Schulen in Bremen an welchen Projekten beteiligt sind. Bremen hat überproportional viele Modellversuche die von der Bund-Länder-Kommission gefördert werden. Daneben viele EU-Projekte, nicht nur zur Förderung von Fremdsprachen und Schüleraustausch sondern auch zur Berufsorientierung und Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen. Im Projekt REBIZ wird die Eigenständigkeit beruflicher Schulen erprobt, bei „Schule und Partner“ steht die Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt, das Projekt „Lernen im Team“ fördert die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, bei „QVP“ lernen Schulen von Betrieben, was Qualitätsmanagement bedeutet, und „Schule macht sich stark“ unterstützt systematisch Schulen in kritischer Lage. In einem weiteren Projekt kooperieren Grundschulen mit Kindergärten. All dies sind nur die großen Projekte, an denen jeweils mehrere Schulen teilnehmen, daneben gibt es all die Schulbegleitforschungsmodelle und viele kleinere Projekte. Fast alle diese Projekte werden wissenschaftlich begleitet oder evaluiert. Aber: bisher hat kaum jemand den Überblick über alle Projekte, es wissen nur einige Experten, welche interessanten Ideen in den Schulen erprobt werden. Innovationsförderung bedeutet, dass dieses Wissen allen Interessierten zugänglich gemacht wird. Es geht also darum, sich auf Schatzsuche zu begeben, nicht alles neu erfinden zu müssen, sondern auch möglicherweise verschüttete Schätze auszubuddeln und zu prüfen, in wie weit sie noch brauchbar für andere sind.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Es ist ja so, dass viele Lehrkräfte selbst nicht wissen, was sie an Schätzen haben. Nun ist es bei der Schatzsuche oft so, dass die meisten Schatzsuchen ergebnislos verlaufen. Mit welchen Instrumenten gehen Sie vor, um den Erfolg zu garantieren?**

Cornelia von Ilsemann: In dieser Frage sind wir alle Lernende, deshalb kann man Erfolg nicht garantieren, wohl aber sichern, dass man auf dem richtigen Weg ist. Die notwendigen Instrumente sind ähnlich wie die Bausteine, die alle Schulen jetzt im Rahmen einer Jahresplanung bearbeiten sollen:

Nach einer Bestandsaufnahme und Bilanz (das Ausbuddeln und Prüfen) folgt eine Verständigung auf das gemeinsame Ziel und beabsichtigte Schwerpunkte. Je knapper die Ressourcen sind, desto zielgerichteter müssen sie ausgegeben werden. Schließlich ist zu überlegen, in welchen Schritten und mit welchen Maßnahmen das Ziel – eine bestimmte Innovation – erreicht werden kann. Schließlich gibt es ein weiteres Problem: wir wissen sehr wenig über die Wirkung all der genannten

Projekte. Oft mögen sie hilfreich sein für die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer. Schon die Ausstrahlung innerhalb der Schule ist aber nicht immer belegt. Und in aller Regel ist die Frage nicht beantwortet, ob das Projekt einer Schule auch nachhaltig auf andere Schulen wirkt. Der Transfer eines Modellprojekts auf andere Schulen wird bundesweit als Problem diskutiert. Man weiß inzwischen, dass man solch einen Transfer sehr frühzeitig mitbedenken muss. Bei der Beachtung dieser Rahmenbedingungen kann die Wissenschaft sicherlich hilfreich sein.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Zum Konzept von Schulbegleitforschung gehört, dass möglichst an jedem Projekt Hochschullehrerinnen und -lehrer als wissenschaftlich Begleitende beteiligt sind.**

Cornelia von Ilsemann: Ich bin mir nicht sicher, ob es immer Schulbegleitforschung ist, die in Ihren Projekten gemacht wurde, oder ob es nicht oft eher Unterrichts- und Schulentwicklung ist, auf die ein Forscher dann noch einmal einen prüfenden Blick wirft.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: ... Schulentwicklung gehört bei unserem Ansatz dazu. Unterrichtsentwicklung – es sollte mehr sein. Es geht eben auch um Erforschung des Unterrichts!**

**Zur Frage der Nachhaltigkeit und des Transfers können wir berichten, dass in Schulbegleitforschung schon bei der schriftlichen Beantragung des Projektes Überlegungen zum Transfer aufgezeigt werden müssen.**

Cornelia von Ilsemann: Das ist gut. Hilfreich für den Transfer kann darüber hinaus ein „Innovationsnetzwerk“ sein. Ich stelle mir vor, dass z.B. ein Physiklehrer der seit Jahren erstmalig in einer 5. oder 6. Klasse integrierte Naturwissenschaften unterrichten soll, in solch einem „Best Practice“ Netzwerk erfährt, an welchen Schulen welche gut ausgearbeiteten Unterrichtsmodelle praktiziert wurden und mit welchem Ergebnis die beteiligten Kolleginnen und Kollegen diesen Unterricht evaluiert haben. Das wäre eine praktische Unterstützung und Arbeitserleichterung.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Das machen wir ja bei Schulbegleitforschung auch: Wir haben eine Homepage, auf der die abrufbaren Endberichte mit abstracts dargestellt werden und auch das Jahrbuch.**

Cornelia von Ilsemann: Das ist ein guter Anfang,

der weiterentwickelt werden kann. Im beruflichen Bereich gibt es als Ergebnis eines BLK-Modellversuchs ein Netzwerk, das das bestehende Curriculum mit gelungenen Unterrichtsbeispielen aus Schulen verbindet. Dies sollte man auch für den allgemeinbildenden Bereich entwickeln und kann das dann mit den Ergebnissen von Modellversuchen, von Schulbegleitforschung, von Produkten aus anderen Bundesländern (wie z.B. „Learn Line“ in NRW) verlinken. Und solch ein Wissensmanagement kann man mit den heute möglichen Kommunikationsformen im Netz, aber auch mit Fachtagungen und praktischem Erfahrungsaustausch im Landesinstitut ergänzen.

Wir müssen noch gemeinsam darüber nachdenken, wie man Lehrerinnen und Lehrer gewinnen kann, eine erfolgreiche Unterrichtseinheit so zu bearbeiten, dass sie für andere verständlich wird und ins Netz gestellt werden kann. Dazu müssen wir noch Anreizsysteme erfinden.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Wir haben ja nun die Präsenztage, die durch die Schulen sinnvoll gefüllt werden sollten. Aber es wird selten evaluiert, was an diesen Tagen geschieht, was eigentlich angeboten wird, wie das angeboten wird oder wie man zu einem Thema und zu einer schulinternen Fortbildung gelangt.**

Cornelia von Ilsemann: Auch dazu gibt es in einigen Bremer Schulen bereits Erfahrungen, z.B. in der Grundschule Borchshöhe, die seit längerem mit einem Präsenzzeitmodell arbeitet. Alle Schulen, die ein Fortbildungsbudget bekommen haben, waren aufgefordert, über ihre schulinterne Fortbildung zu berichten. Das Landesinstitut hat daraus einen hochinteressanten Gesamtbericht gemacht. Schließlich sollen am Ende dieses Schuljahres die Erfahrungen mit Präsenzzeiten von der Behörde ausgewertet werden. Untersuchungen und externe Experten haben den Bremer Schulen attestiert, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht in ausreichendem Maße kooperieren und sich fortbilden. Dazu sind eben neue „Zeitgefäße“ notwendig. Daneben brauchen Schulen für eine wirkungsvolle schulinterne Fortbildung auch professionelle Berater oder Unterstützer bei der Schulentwicklung oder didaktische Trainer, die Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, in ihrer Klasse die Heterogenität als eine Chance statt als Belastung zu sehen. Professionelle Unterstützung, die auf den innovativen Ideen anderer basiert, kann Schulen bei ihrer Entwicklung helfen.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Nun ist Kooperation der Arbeitsschwerpunkt von Schulbegleitfor-**

**schung in diesem Jahr. Wir versuchen uns jedes Jahr auszurichten nach einem Thema oder nach Themen, die bildungspolitisch anstehen. Letztes Jahr war es zum Beispiel das Thema Heterogenität, von dem Sie vorhin auch gesprochen haben. Mich würde interessieren, in wie weit Schulbegleitforschung in ihrer Innovationsstrategie eine Rolle spielt und welche Rolle sie spielt?**

Cornelia von Ilsemann: Dazu müsste ich über die Wirksamkeit von Schulbegleitforschung mehr wissen. Wenn man sich die Themen und die Kosten im Überblick anguckt, so habe ich dazu durchaus Fragen. So wurde z.B. über drei Jahre lang an einer gymnasialen Oberstufe die Entwicklung eines Unterrichtsmodells für Klasse 11 für die Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern mit 14 Anrechnungsstunden gefördert. Wenn man bedenkt, dass eine Schule, die bei „Schule und Partner“ oder in einem BLK-Modellversuch mitarbeitet, 4 Anrechnungsstunden Entlastung bekommt und damit ihr gesamtes System erneuern soll, so ist dieses Zahlenverhältnis mindestens sehr kritisch zu hinterfragen. Die Auswahl von Themen für Schulbegleitforschung sollte an einem gemeinsamen Ziel orientieren. Um ein vorhin diskutiertes Beispiel aufzugreifen: Die Schulen sollen Präsenznachmittage erproben. Man könnte also besonders interessante Modelle mit Schulbegleitforschung analysieren, um damit anschließend andere Schulen zu unterstützen. D.h.: Die knappen Ressourcen würden dort genutzt, wo es entwicklungsfähige Modelle zu Fragen gibt, die für alle relevant sind.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Bei dem erwähnten Projekt ist zu bedenken, dass die wissenschaftliche Begleitung, die von einer dafür qualifizierten Lehrerin durchgeführt wurde, ebenfalls aus den genannten Stunden gesichert wurde und zudem acht Lehrkräfte an dem Projekt beteiligt waren.**

**Aber das Modell von Schulbegleitforschung ist ja ein anderes. Das Modell ist, dass ein Lehrerteam einen Antrag stellt.**

**Wir achten in Schulbegleitforschung sehr genau drauf, dass ein Problem oder eine Forschungsfrage auch eine Bedeutung hat für andere Schulen oder dass eine Idee ausgereift genug ist, zum Forschungsgegenstand zu werden. Aber der Wunsch, durch intensive Beschäftigung oder Bearbeitung ein Problem zu lösen oder etwas in der Schule zu verbessern, kommt von den Lehrkräften aus der Schulpraxis.**

Cornelia von Ilsemann: Was genau ist der Unterschied?

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Wir empfinden, was Sie sagen, eher als Auftragsforschung. Damit würden wir in eine ganz andere Richtung gehen. Wir ringen seit Jahren darum, ob sich eine Auftragsforschung, z. B. ein spezifisches Forschungsprojekt, initiiert durch einen Auftrag der Schulbehörde, sich mit unserem Konzept von Schulbegleitforschung vereinbaren lässt. Das würde von Lehrerinnen und Lehrern als Top-Down-Modell begriffen werden.**

Cornelia von Ilseman: Gute Schulentwicklung entsteht aus einem klugen Zusammenwirken von Rahmenvorgaben (Top Down) und Initiativen der Schulen (Bottom up) mit allen dort zur Verfügung stehenden Kompetenzen und der Phantasie bei der Umsetzung. Es ist nicht hilfreich, „Top Down“ und „Bottom Up“-Maßnahmen gegeneinander auszuspielen, in aller Regel bedingen sie einander. Aber man mag über die Akzentsetzung streiten. Das Koordinationsgremium der Schulbegleitforschung macht – wie Sie selbst beschrieben haben- ja auch Vorgaben zu Forschungsschwerpunkten und Qualitätsstandards. Das ist für die Beteiligten natürlich auch Top Down.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Der Reiz und die Wirksamkeit von Schulbegleitforschung ist das Vertrauen in die Schulen, in die Lehrerinnen und Lehrer, ist die charmante Mischung und gelungene Kooperation von Lehrkräften in Schulen mit Hochschullehrern.**

Cornelia von Ilseman: Wir sind uns einig darüber, dass Vertrauen eine wichtige Grundlage von Zusammenarbeit ist. Wir, die Behörde müssen Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrern erst einmal zutrauen, dass sie auch ein Interesse haben an der Qualität ihrer Schule und daran, einen guten Unterricht zu machen und diesen weiter zu verbessern. Wir haben aber vermutlich einen Dissens darüber, wer über Modellversuche, Forschungsschwerpunkte und Rahmenbedingungen entscheidet. Ich meine, dass öffentliche Mittelvergabe sich auch öffentlich zu verantworten hat. Jede Ressourcenvergabe muss sich legitimieren im Rahmen einer Gesamtstrategie von Qualitätsverbesserung. Bremen hat viel zu viele interessante, aber beliebig additiv nebeneinander gesetzte Maßnahmen. An deren Wirksamkeit habe ich Zweifel.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Wir haben eine ganze Reihe von Projekten, wo Schulen sich gezielt und stark verändert und weiter entwickelt haben.**

**Zumindest den Anstoß dazu haben Schulbegleitforschungsprojekte gegeben und Wesentliches dazu beigetragen. Da stehen wir in Schulbegleitforschung in ganz, ganz guten Schuhen. Daraus sind zum Beispiel Modellversuche erwachsen oder im LIS Fortbildungsveranstaltungen gelaufen. Oder nehmen Sie die Sprachstandstests oder die Überprüfung des Halbjahrespraktikums.**

Cornelia von Ilseman: Ich respektiere die Impulse durch Schulbegleitforschung sehr. Wer die eigene Arbeit so positiv einschätzt wie Sie, wird sicher auch selbstbewusst einer Überprüfung der Wirkungen entgegensehen

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Wie können die Kooperationsstrukturen zwischen Schule und den Wissenschaften Ihrer Meinung nach weiter optimiert werden? Welche Rolle soll die Bildungsbehörde dabei spielen?**

Cornelia von Ilseman: Ich halte es für eine selbstverständliche Aufgabe der Universität, in Schule zu forschen. Ich halte den Praxisbezug für ein notwendiges systematisches Element von Theorie. Lehrerbildung kann ohne theoriegeleiteten Praxisbezug oder praxisgesättigte Theorie nicht auskommen. Auch Behörde ist bei ihren Steuerungsmaßnahmen auf wissenschaftliche Rückmeldung angewiesen. Allerdings meine ich, dass die empirische Schulforschung an der Bremer Universität zu kurz kommt.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Zurzeit findet eine Organisationsanalyse am LIS statt. Sind Einsparungen geplant und wo findet sich die Schulbegleitforschung wieder?**

Cornelia von Ilseman: Fast alle Landesinstitute in anderen Bundesländern sind auf den Prüfstand gestellt worden, oft verbunden mit Sparvorgaben. Wir haben im Augenblick das Privileg, dass es im Zusammenhang mit der LIS-Analyse keine Sparvorgaben gibt. Allerdings kommen neue Aufgaben auf das LIS zu. Insbesondere sind das die Aufgaben, die mit Qualitätsentwicklung zu tun haben wie Standardsicherung, Einrichtung diagnostischer Pools und Testplanung. In eine solche Qualitätssäule gehört meiner Meinung auch die Innovationsförderung, z.B. die Entwicklung eines Innovationsnetzes.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Nun hört man, dass kultusministerielle Aufgaben an die Behörde zurückgeführt werden sollen – einige sind ja vor wenigen Jahren erst ans LIS verlagert worden. Was geschieht mit Schulbegleitforschung?**

Cornelia von Ilseman: Man muss das Gutachten der Firma Tormin abwarten. Aber ich gehe davon aus, dass ministerielle, also normsetzende Aufgaben zurück an die Behörde gehen. Die direkte Unterstützung für Schulen bleibt beim LIS. Schulbegleitforschung – oder ich nenne es einmal Schulforschung – zu beauftragen ist eine ministerielle Aufgabe. Sie mit Schulen abzusprechen, zu begleiten, und zu unterstützen, ist nicht ministeriell. Die Einzelheiten müssen nach Erscheinen des Gutachtens geklärt werden.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Sie kennen das Bremer Bildungswesen seit mehr als zehn Jahren, als Sie als Mitglied der Schulreformkommission, der sogenannten Klafki Kommission, das Bremer Schulwesen begutachtet haben und Empfehlungen für dessen Weiterentwicklung gegeben haben. Wie stehen Sie heute zu diesen Empfehlungen?**

Cornelia von Ilseman: Ich habe den Bericht natürlich noch einmal durchgelesen, bevor ich mich entschieden habe, nach Bremen zu kommen.

Ich finde viele Ergebnisse nach wie vor sehr tragfähig. Und man kann an viele dieser Entscheidungen gut anknüpfen. Vielleicht haben wir damals mehr, als ich es heute tun würde, auf die Hoffnung gesetzt, wenn man die richtigen Dinge sagt in dem Gutachten und dies glaubwürdig vertritt, dann würden sich die Schulen und die Behörde sowie das LIS schon aus Einsicht so entwickeln. Das ist aber nur zum Teil geschehen.

**Jahrbuch Schulbegleitforschung: Ich höre Enttäuschung über den Freiwilligkeitsaspekt heraus.**

Cornelia von Ilseman: Enttäuschung ist vielleicht zu scharf gesagt. Ich würde nicht daraus lernen, dass man statt dessen in die Detailsteuerung geht, und die Schulen zu lauter Einzelmaßnahmen zwingt, aber ich habe gelernt, dass man einige wenige klare Rahmenbedingungen setzen muss, an die sich dann alle zu halten haben, und zwar sowohl die Behörde und das LIS – hier hat es auch ein Steuerungsdefizit in der Behörde gegeben - als auch die Schulen.

# EIN PLÄDOYER GEGEN AUSGRENZUNG UND VERNACHLÄSSIGUNG

Ulli Sittermann

Schulbegleitforschungsprojekt Nr. 91 „Fachpraktischer Unterricht mit B/BFS im Betrieb – am Beispiel der Versorgung und Betreuung älterer Menschen in dem Berufsfeld Ernährung/Hauswirtschaft“.

Gertrud Fiege; Christiane Mawick; Dr. Fritz Quenstedt; Bernhard Vähning (Alle SZ des Sekundarbereichs II Neustadt); Prof. Dr. Reiner Drechsel; Dr. Wolfram Grams (Uni Bremen)

In der bremischen Schulgeschichte der letzten 30 Jahre hat es vielfache bildungspolitische Versuche gegeben, benachteiligte Jugendliche, die ohne Hauptschulabschluss geblieben sind, besonders zu fördern. Stellvertretend seien die Förderkonzepte in den 1980er Jahren zunächst an der Allgemeinen Berufsschule (ABS), danach in der Form des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitungs-/Berufsgrundbildungsjahr (AVJ/BGJ) und dem 1990 folgenden Bildungsgang Hauptschule/Berufsfachschule (H/BFS) genannt. Im Bremischen Schulgesetz von 1994 hat dieser Bildungsgang die bis heute gültige Bezeichnung Berufseingangsstufe/Berufsfachschule (B/BFS) erhalten. Aus den gesetzlichen Bestimmungen geht hervor, dass dieser Bildungsgang in der Verantwortung einer Berufsschule liegt, dass darin eine inhaltlich engere Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung anzustreben ist und dass andersartige Wege der Unterrichtsgestaltung beschränkt werden können. Damit sind u.a. spezifische Arbeitsvorhaben, Projekte, Projektwochen, Praktika und insbesondere das Lernen außerhalb der Schule gemeint. Vor diesem Hintergrund haben Lehrkräfte am Schulzentrum der Sekundarstufe II Neustadt im Berufsfeld „Ernährung/Hauswirtschaft“ das Schulbegleitforschungsprojekt „Fachpraktischer Unterricht mit B/BFS im Betrieb“ durchgeführt.

## **Besonderheiten des Berufsfeldes Ernährung/Hauswirtschaft**

Dieses Berufsfeld weist zwei Schwerpunkte auf. Im Bereich Ernährung findet die Ausbildung für Berufe des Nahrungsgewerbes statt, im zweiten Bereich für hauswirtschaftliche Berufe, in denen vorrangig am Schulzentrum Neustadt ausgebildet wird. Dieser hauswirtschaftliche Ausbildungsbereich sieht sich durchgängig mit der Problematik konfrontiert, dass die entsprechenden Berufe gesellschaftlich nicht besonders anerkannt sind und traditionsgemäß typische Frauenberufe sind. Die Nähe zum privaten Haushalt erweist sich vor allem bei Jungen als Sperre im Kopf, in diesem Bereich eine berufliche und fachliche Qualifizierung zu erkennen, geschweige denn eine spätere Berufsperspektive. Die klassi-



schen Inhalte der hauswirtschaftlichen Theorie - und Praxisfächer stehen vielfach im Widerspruch zu den beruflichen Vorstellungen der B/BFS - Schülerinnen und Schüler. Andererseits ist die gesellschaftliche Nachfrage nach hauswirtschaftlich ausgebildeten Kräften steigend - auch aufgrund der demographischen Entwicklung z.B. in Senioreneinrichtungen und Altenpflegeheimen. Zur Eröffnung neuer Wege in der Ausbildung und für eine erweiterte Berufsperspektive ist daher am Schulzentrum Neustadt der Schwerpunkt Altenversorgung in den hauswirtschaftlichen Ausbildungsbereich aufgenommen worden. Diese Hinwendung zu einer stärker auf Dienstleistungen ausgerichteten Tätigkeit in der Hauswirtschaft sowie die damit einhergehende Personenorientierung verlangen nach Öffnung des praxisrelevanten Unterrichts hin zu außerschulischen Lernorten. Naheliegend war die Entscheidung, hierfür Altenpflegeheime auszuwählen.

### **Eine weitere Herausforderung: die B/BFS – Schülerschaft**

Auf jahrelangen Erfahrungen beruht die Einschätzung, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang B/BFS aus hochgradig belasteten Sozialmilieus kommt. Familiäre und soziale Beziehungen sind häufig gestört, finanzielle Probleme, Arbeitslosigkeit und Migrationsprobleme treten vermehrt hinzu. Ein weiteres Merkmal ist das durchgängige Scheitern im allgemein bildenden Schulwesen. Diese Summe sozialer und psychologischer Beeinträchtigungen erlauben kein reguläres Lernen; sie offenbaren extreme Lernprobleme und Verhaltensauffälligkeiten bei den Schülerinnen und Schülern. Die erlebten Misserfolge führen bei ihnen oftmals zu Fluchtreaktionen, Schulvermeidung und Kriminalität. Eigene Wege zur Problemlösung (er)kennen sie kaum. Dass die Lehrkräfte dieser Schule solch eine verdichtete Problemlage nicht aus eigener Kraft bewältigen können, ist allemal ersichtlich. Deshalb arbeiten sie schon länger mit diversen sozialen und psychologischen Beratungsdiensten in einem Netzwerk zusammen.

Vor diesem Hintergrund ist der Schritt als mutig und zukunftsweisend zu bezeichnen, den neuen Ausbildungsschwerpunkt „Altenpflege und -versorgung“ einzurichten. Um einen Erfolg versprechenden Start zu gewährleisten, haben die mit der pädagogischen Konzeption betrauten Lehrkräfte bereits ein Jahr vor Eintritt in den B/BFS - Bildungsgang viele Jugendliche in 9. und 10. Hauptschulklassen sowie aus Förderzentren gezielt beraten und durch Werkstattphasen in der eigenen Schule motiviert.

### **Forschungsfragen und Ziele des Projekts**

Um die psychischen Dispositionen der B/BFS Schülerschaft mit realen Anforderungen der Arbeitswelt im pädagogischen Sinne nutzbringend zu verknüpfen, ist die Praxisstätte Altenpflegeheime ausgewählt worden, damit auch soziale Kompetenzen trainiert werden können: Betroffenheit und Sensibilität im Umgang mit alten Menschen, Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit bei der zuverlässigen Ausübung einer verantwortungsbewussten Tätigkeit. Hierzu hat die wissenschaftliche Begleitung den Forschungsaspekt eingebracht, mit Hilfe der sog. „Dilemma-Methode“<sup>11</sup> das Niveau der moralischen Verantwortung bei den Schülerinnen und Schülern zu ermitteln und im Projektverlauf auch deren Weiterentwicklung zu überprüfen. In der Konsequenz hat sich das Schulbegleitforschungsteam dann auf folgende Zielsetzungen konzentriert:

Entwicklung von Verständnis für die Probleme älterer Menschen und moralische Verantwortung älteren, hilfsbedürftigen Menschen gegenüber;  
Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von sozial benachteiligten Jugendlichen durch sinnstiftendes praktisches Tun in Altenpflegeheimen;  
Entwicklung der Berufsreife von sozial Benachteiligten durch Erlernen und Einüben beruflich bedeutsamer Basisqualifikationen als schulbegleitendes Lernen in der Arbeitswelt;  
Evaluierung des Theorie-Praxis-Transfers im Schwerpunkt Altenversorgung mit benachteiligten Jugendlichen;  
Erarbeitung kriteriengestützter, langfristig anzulegender Kooperationsmöglichkeiten mit Betrieben für einen lehrkraftbegleitenden Unterricht an außerschulischen Orten.

### **Weitere didaktisch-methodische Vorbereitungen des Unterrichts am anderen Ort**

Es gehört ebenfalls zu den Besonderheiten dieses Schulbegleitforschungsprojektes, dass die federführenden Lehrkräfte zur eigenen Fortbildung mehrere Lehrerbetriebspraktika in den Schulferien absolviert haben. Sie wollten Schnittstellen zwischen hauswirtschaftlichen und pflegerisch-personenorientierten Dienstleistungen erfassen und eine Kooperation mit Einrichtungen vorbereiten, um später auch dort die Akzeptanz und Integration von Schülergruppen in den Heimen bei den Leitungen und Mitarbeiterinnen zu erreichen. Auf diese Weise konnten vier Altenpflegeheime für eine zunächst

---

<sup>11</sup> Siehe Kohlberg, Lawrence (1997). Die Psychologie der Moralentwicklung; Suhrkamp Verlag; Frankfurt.

auf zwei Jahre angelegte Kooperation gewonnen werden.

Eine entscheidende Frage betraf das Verhältnis von Fachtheorie und Fachpraxis für eine Konzeptentwicklung des Lernens am anderen Ort. Der traditionelle Hauswirtschaftsunterricht, unterteilt in die Fächer Nahrungsmitteltechnik, Speisenherstellung, Betriebstechnik, Verkauf/Präsentation/Service musste aufgehoben und zu Gunsten neuer Lernfelder verändert werden. Aus der angestrebten und dann erlebten Praxiserfahrung mussten Inhalte und Theoriebeispiele ausgewählt werden. Folglich ist die Fachtheorie bausteinartig auf die fachlichen Fragen/Themen abgestimmt worden, die aus dem Umgang mit alten, versorgungs- und pflegebedürftigen Menschen resultieren: Welche Lebens- und Wohnverhältnisse alter Menschen sind vorzufinden? Welche typischen altersbedingten Beeinträchtigungen/Erkrankungen treten häufiger auf? Welche Hilfen sind in Notfällen geboten? Wie ist der Umgang mit Vorgesetzten der Heimleitung und dem Pflegepersonal zu gestalten?

Handlungsorientierte Unterrichtssequenzen sollten den als lernschwach einzuschätzenden Schülerinnen und Schülern Vorerfahrungen und Sicherheit im Umgang mit pflegebedürftigen alten Menschen vermitteln helfen. Welche Tätigkeiten sie als nicht ausgebildete Personengruppe in Altenheimen ausüben können, auf welche Umgangsformen Wert zu legen ist, das gehörte in der Vermittlung ebenso dazu wie neueste Hygienevorschriften, Auflagen zur Lebensmittelzubereitung oder ein Erste Hilfe Kurs für Notfälle. Auch ein Vorstellungsschreiben der Schülerinnen und Schüler an die kooperationsbereiten Heimleitungen sollte auf reale Anforderung der außerschulischen Arbeitswelt vorbereiten.

## **Einige Aspekte der praktischen**

### **Durchführung und Resultate**

Durch volle Unterstützung der Schulleitung wurden auch die schulorganisatorischen Weichen für ein Gelingen des Forschungsvorhabens gestellt. Über den Stundenplan wurde z. B. die regelmäßige Kooperation der Lehrkräfte gewährleistet und der Praxistag auf einen bestimmten Wochentag für ein gesamtes Schuljahr festgelegt. Die Aussicht, einen regelmäßigen Wochentag im Betrieb verbringen zu können und konkrete Aufgaben zu bewältigen, ließ Schülerinnen und Schüler engagierter als sonst werden. Zusätzlich motiviert waren sie durch eine neue Arbeitskleidung - weiße Schuhe, weiße Hose, grün-weiß gestreifte Kitteljacke mit Namensschild. Die Anerkennung des Schweigepflichtgebots im Altenpflegeheim und selbst Fragen und Inhalte zum

Sozialverhalten wurden von den Schülerinnen und Schülern positiver als im Unterricht angenommen. Sie fühlten sich durch die neuen Herausforderungen aufgewertet.

Die Rolle und Bedeutung der begleitenden Lehrkräfte haben in dem Maße abgenommen, wie die Arbeit der Schülerinnen und Schüler an der Seite des Pflegepersonals akzeptiert und zunehmend mit selbstständigen Aufträgen erweitert worden ist. Es war auffällig, dass Unpünktlichkeit und Fehlzeiten deutlich gegenüber dem früheren Schulalltag zurückgegangen sind.

Nach und nach organisierten die Schülerinnen und Schüler eigene Angebote für die älteren Menschen. So haben sie sich riesig gefreut, dass der ‚Tanz in den Mai‘ oder ‚Spiele und Gedächtnistraining‘ bis hin zur Weihnachtsfeier nicht nur auf freudige Akzeptanz bei den Heimbewohnern stießen, sondern sie auch ihre Aktionen in der örtlichen Presse als besonders lobenswert wiederfinden konnten.

Schließlich haben die schriftlichen Befragungen und weitere Interviews, ausführlich dokumentiert in einem informativen Anhang, sowohl zur moralischen Verantwortung durch die wissenschaftliche Begleitung als auch zu eigenen Abschlussbeurteilungen ergeben, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an und mit den Aufgaben gereift ist und eine persönliche Weiterentwicklung konstatiert werden konnte. Einige von ihnen haben ihr Engagement in der Weise nutzen können, um erfolgreich den erweiterten Hauptschulabschluss nachzuholen. Zu Beginn des Vorhabens bestand noch keine Affinität zum Berufsfeld Ernährung/Hauswirtschaft, weil das alleinige Ziel das Nachholen des Hauptschulabschlusses war. Das Berufsfeld wurde deshalb in Kauf genommen, weil es als ‚einfach‘ galt und die Schule für viele verkehrsgünstig nahe lag. Im Verlauf der neuen Bildungsgangsentwicklung hat sich jedoch die Perspektive der meisten Schülerinnen und Schüler verändert. Zwar betonten sie einerseits die erheblichen Belastungen durch die Tätigkeiten im Altenpflegeheim, auf der anderen Seite wurde die schwierige und unbezahlte Arbeit dennoch als akzeptierte Realität wahrgenommen. Je mehr sie in ihrem Gefühl bestätigt worden sind, gebraucht zu werden, desto deutlicher nahmen sie positive Veränderungen an sich selbst wahr. Der Satz „Ich kann jetzt auf andere Menschen zugehen und mit ihnen reden“ ist eine hervorzuhebende Feststellung, die sich in fast allen Abschlussberichten der Schülerinnen und Schüler wiederfindet.

## **Fazit**

Nach Auffassung der Heimleiterinnen in einer Abschlussbefragung ist der Praxistag in Altenheimen zur Förderung Jugendlicher ohne Schulabschluss nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet und nur wenigen wurde eine Bewerbung um einen pflegerischen Ausbildungsplatz empfohlen. Aber das Projekt „Unterricht am anderen Ort“ hat so wesentliche Auswirkungen - Zuverlässigkeit, Kontinuität, Kommunikationszuwachs und Leistungserbringung - gezeigt, dass eine Fortführung dieses Praxisangebots uneingeschränkt zunächst in der Schule, dann auch vom Senator für Bildung befürwortet worden ist. Neben der festen Verankerung im Schulprogramm und im Lernfeldkonzept ist inzwischen die Kooperation zwischen der Schule und den Altenpflegeheimen für zwei weitere Jahre vereinbart worden.

Das Schulbegleitforschungsteam hat hierzu das entscheidende Fundament gelegt und nach kritischer Reflexion der Praxiserfahrungen für lernschwache Schülerinnen und Schüler ein zukunftsträchtiges Schulangebot kreiert.

# „FORTSCHRITTE VERDANKEN DIE MENSCHEN DEN UNZUFRIEDENEN“ (ALDOUS HUXLEY)

Ulli Sittermann

Schulbegleitforschungsprojekt 121

„Orientieren – Auswählen – Kompensieren – Fordern – ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe“

Barbara Winter (verantwortlich); Ulrike Koch (alle Schulzentrum des Sekundarbereichs II Alwin-Lonke-Straße)

Mit der Einführung der Profiloberstufe zum Schuljahr 2004/05 sollen endlich die seit Jahren beklagten Problemlagen in der Gymnasialen Oberstufe (GyO) angepackt und gelöst werden - so erhoffen es sich die bildungspolitisch Verantwortlichen in Bremen. Ob der Typus „Profiloberstufe“ der problematischen Gemengelage in der GyO wirksam entgegenzutreten vermag, ist keineswegs unumstritten. Unstrittig aber ist die Tatsache, dass sich einige Lehrkräfte in der GyO auf eigene Initiative schon früher auf den Weg gemacht haben, Veränderungen herbeizuführen. Diese wollten Unzufriedenheit auslösende Situationen nicht länger bloß beklagen, sondern den spürbaren Schwierigkeiten auf den Grund gehen und sich diesen praktisch stellen.

Das war ein entscheidendes Motiv für eine Gruppe von Lehrkräften am Schulzentrum Alwin-Lonke-Straße, ein Schulbegleitforschungsprojekt zu beantragen. Nach der Genehmigung des Projekts hat das Forschungsteam 1999/2000 zügig und zielstrebig nach gründlicher Bestandsaufnahme der Lehr- und Lernsituation in der 11. Jahrgangsstufe begonnen, Forschungsfragen zu entwickeln, zu gewichten und einen realistischen Arbeits- und Zeitplan für die dreijährige Projektphase zu verabschieden.

## **Veränderungsbedarf in der Eingangsphase der Gymnasialen Oberstufe**

Zunächst haben sich auf freiwilliger Basis Lehrkräfte aus allen Fachbereichen getroffen, um Stärken und Schwächen in der gymnasialen Abteilung zu analysieren. Als positive Merkmale sind dabei benannt worden: eine besonders große Fächervielfalt mit hoher Akzeptanz in der Schülerschaft; stark anwendungsbezogene und handlungsorientierte Leistungskurse Bautechnik (bundesweit einmaliges Angebot) und Kunst; die Veranstaltungsreihe zur Studien- und Berufsorientierung sowie bereits erprobte, jedoch noch zaghafte Ansätze zu fächerübergreifendem Unterricht in allen drei Aufgabenfeldern der GyO: a.) Kunst, Darstellendes Spiel und Musik; b.) historisch-politische Bildung; c.) Biologie, Chemie und Physik auf der Basis des bundesweit anerkannten Modellversuchs BINGO.

Die Schwachstellenanalyse ergab folgendes Bild:

Die Abwahl bzw. Umwahl von Leistungs- und Grundkursen in der Einführungsphase der GyO hat ein beunruhigendes Ausmaß angenommen. Zugleich dämmert die Einsicht, dass auf Seiten der Lehrkräfte keinerlei gesicherte Erkenntnisse vorliegen, wie das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird.

Die Struktur der gymnasialen Oberstufe (zum Erhebungszeitpunkt) fördert fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben kaum oder gar nicht.

Seit einiger Zeit kommen Schülerinnen und Schüler mit zunehmenden leistungs- und lernmethodischen Defiziten in die 11. Jahrgangsstufe. Auch die unter dem Schlagwort „Schlüsselqualifikationen“ gemeinhin subsumierten Kompetenzen offenbaren ein eher bescheidenes Entwicklungsniveau.

Bereits früher realisierte Angebote zur Förderung lernschwacher und zu qualitativen Forderungen an leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sind zu überdenken und zu verändern.

## **Erste Schlussfolgerungen in Gestalt von Projektschwerpunkten**

Die Herausarbeitung von Stärken und Schwächen hat unter Federführung des Schulbegleitforschungsteams und zugleich mit hoher kollegialer Übereinstimmung zu folgenden Veränderungszielen geführt:

- Gründliche Untersuchung des Wahlverhaltens der Schülerinnen und Schüler,
- Ausweitung des fächerübergreifenden Lernens und Arbeitens in Projekten an fachlich und gesellschaftlich bedeutsamen Schlüsselthemen,
- Gezielte Erweiterung der Basisqualifikationen wie z. B. in den Arbeitstechniken, in der Teamfähigkeit oder für Präsentationsmethoden,
- Modifizierung des Förder- und Erweiterung des Forderangebots.

## **Beispielhaftes Projektmanagement**

Das A und O eines gelingenden Schulbegleitforschungsprojekts ist eine durchdachte und transparente, die Kooperation begünstigende Organisation, um die mitarbeitenden Lehrkräfte und die beschlossenen Arbeitsschwerpunkte zusammenzuhalten. Idealtypisch verläuft ein Projekt in vier Phasen: Vorlauf > Planung > Durchführung > Kontrolle. Der Erfolg eines Projekts ist jedoch von vielen Faktoren abhängig und zur Erfüllung der Projektaufgaben sollten die folgenden fünf Gesichtspunkte stets im Auge behalten werden.

- Projekte sind komplex, innovativ und beinhalten eine einmalige Aufgabenstellung.
- Projekte liegen außerhalb der alltäglichen Routinearbeit.
- Die Bearbeitung von Projektaufgaben erfolgt in einem möglichst konfliktfrei agierenden Team.
- Der Bearbeitungs- und Lösungsweg ist häufig nicht vollständig klar und planbar.
- Projekte sind meistens sehr zeitintensiv und ihr Ausgang ist nicht selten ungewiss.

Im Bewusstsein dieser Projektmerkmale und eingedenk der Bandbreite von zu bearbeitenden Aspekten hat das Schulbegleitforschungsteam an der Alwin-Lonke-Straße ein effektives Organisationsmodell entwickelt. Neben einem federführenden Leitungsteam - voll unterstützt durch die Schulleitung mit einem Teammitglied - sind fünf Teilprojektteams gebildet worden: die Projektteams „Arbeitstechniken“, „Gestaltung“, „Gesellschaftswissenschaften“, „Naturwissenschaften“ sowie „Förder- und Forderkurse“. Diesen wiederum waren bestimmte Fachkonferenzen zugeordnet, um eine wechselseitige und verbindliche Beteiligungs- und Mitentscheidungskultur zu schaffen. Über längere Zeiträume sind mehr als 15 Lehrkräfte regelmäßig in den Projektprozess eingebunden gewesen, und indirekt über die Fachkonferenzen war letztlich das gesamte Kollegium der gymnasialen Oberstufe involviert.

## **Die Konzentration auf relevante**

### **Forschungsfragen**

Für den ersten Aufgabenkomplex zum Anwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler sind folgende Forschungsfragen herausgearbeitet worden:

- Welche Gründe führen zur Wahl der Leistungskurse?
- Woher stammen die Informationen über die Leistungskursfächer?
- Welche Prioritäten setzen Schülerinnen und Schüler: Schule oder bestimmte Fächerkombinationen?
- Welche Motive/Erfahrungen führen zur Umwahl bei Leistungskursen?
- Wie wird rückblickend diese Entscheidung von den Schülerinnen und Schülern beurteilt?

Ein Fragebogen und die Auswertungsübersichten liefern wichtige Einsichten - alles ist übrigens auf einer CD als Anlage zum Projektendbericht vollständig nachlesbar. Die wesentlichen Informationsquellen für die Anwahl von Leistungskursen sind in entsprechender Rangfolge:

- Erfahrungen mit dem Fach und seinen Anforderungen in der Sekundarstufe I.
- Infotag der GyO.
- Schriftliche Informationen über die Fächer und Fächerkombinationen.
- Erfahrungsberichte von älteren GyO-Schülerinnen und -Schülern.
- Eindeutig erlaubt die Erhebung den Schluss: Das Fächerangebot der Schule ist wichtiger als der sogenannte „gute Ruf“ der Schule!

Als Hauptmotive für die Umwahlen haben sich die folgenden herauskristallisiert:

- Das Fach stellt sich inhaltlich anders dar als erwartet.
- Die Erfüllung der Anforderungen im ursprünglich gewählten Fach wird nicht als sicher angesehen.
- Ein anders Fach scheint interessanter und löst den Wechselwunsch aus.

### **Schlussfolgerungen und Realisierung**

Damit die Leistungskurswahl beeinflusst werden kann, müssen nach Auffassung des Schulbegleitforschungsteams die von der Schülerschaft aufgezeigten Informationsquellen und -wege aufgegriffen und ggf. modifiziert werden. In der Folge sind die Kontakte zu den Schulen der Sekundarstufe I in der Region deutlich ausgebaut worden. Beispielhaft sind hier die „Jugend forscht“ - Kooperationen mit dem Schulverbund Lesum zu nennen, deren Schülerinnen und Schüler von den technischen Ressourcen und der fachlichen Betreuung durch Lehrkräfte der Alwin-Lonke-Straße profitieren. Jährliche Aktions- und Projekttag mit Klassen aus der Sekundarstufe I zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkten haben sich als weitere Werbung für den GyO-Standort erwiesen.

Der jährliche Infotag der GyO wird inzwischen intensiver genutzt:

- schriftliche Orientierungshilfen insbesondere zu den Leistungskursen werden kontinuierlich überarbeitet,
- engagierte und motivierte Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Jahrgangsstufen sind stärker in die Beratungen einbezogen.

Im Ergebnis sind die Anmeldezahlen für die GyO an der Alwin-Lonke-Straße wieder angestiegen und die Umwahlen sind deutlich zurückgegangen. Dafür sorgen allerdings auch veränderte Planungsvorgaben des Bildungsressorts zur Einrichtung von Kursen. Die neue Profiloberstufe dürfte für eine individuelle Schullaufbahn nur noch wenig Spielraum lassen.

Allemaal hat die Arbeit des Schulbegleitforschungsteams auf breiter Datenbasis wertvolle Erkenntnisse für die Heranführung von Schülerinnen und Schülern an die Bedingungen und Anforderungen der GyO sowie die Qualität der Beratung geliefert.

### **Ein weiterer Forschungsschwerpunkt - Fächerübergreifendes Arbeiten und Lernen in Projekten**

Erneut hat sich das Schulbegleitforschungsteam mit diesem Schwerpunkt ein anspruchsvolles Ziel gesteckt, das - auf eine Kurzformel gebracht - lautet: Weg vom traditionell orientierten Unterricht, der primär auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichtet ist und selten in Beziehung zu den Inhalten anderer Fächer gesetzt worden ist. Entsprechend begrenzt zeigen sich die angewandten Unterrichtsmethoden, und die Entwicklung von Kompetenzbereichen, die historisch den Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zu ersetzen beginnt, wird vernachlässigt. Eine in die Zukunft weisende (Aus-)Bildung kann ohne die Vermittlung vielfältiger Kompetenzen nicht auskommen. In den Mittelpunkt des Forschungsvorhabens ist deshalb der Erwerb von Handlungskompetenz im Spannungsfeld von Fach-, Methoden-, Lern- und Sozialkompetenz gerückt worden. Folglich sind die Zusammenhänge zwischen wichtigen Kompetenzbereichen und adäquaten Unterrichtsmethoden hergestellt und im weiteren Verlauf auf ihre Eignung überprüft worden. Die folgende Übersicht veranschaulicht diesen auf wechselseitige Wirkung abzielenden Zusammenhang.

Kompetenzbereiche	Unterrichtsmethoden
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	Organisation der Schülerarbeit in Gruppen
Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit	Einführung von Organisationshilfen, z.B. Zeitmanagement
Verantwortungsfähigkeit	Selbstständige Beschaffung von Informationen. Präsentation der Zwischenergebnisse durch alle Gruppenmitglieder im Fachgespräch
Denken in Zusammenhängen	Bearbeitung einer komplexen Fragestellung
Problemlösefähigkeit Begründen und Bewerten	Bearbeitung einer komplexen Fragestellung selbstständig und im Team
Kreativität	Visualisierungstechniken. Präsentation der Arbeitsergebnisse in der (Schul-) Öffentlichkeit

Aus der Vielfalt der Verknüpfungsmöglichkeiten lässt sich unschwer erkennen, dass sowohl die fächerübergreifende Bearbeitung von komplexen Problemen als auch die verantwortliche Arbeit im Team wesentliche Elemente des Kompetenzerwerbs darstellen. Sie sind für den anvisierten Projektunterricht fruchtbar gemacht worden, der für eine spezielle Einführungsphase im 11. Jahrgang wie folgt geplant war:

- Arbeitsweisen und Inhalte der verschiedenen Fächer kennen lernen;
- Die Projektidee und mögliche Projektziele in vorgelagerten Unterrichtsphasen vorbereiten;
- am Ende der projektartigen Arbeitsphase ein Produkt durch Schülerinnen und Schüler herstellen lassen.
- Die Gestaltungselemente basieren unmittelbar auf dazu formulierten Forschungsfragen. Die unterrichtliche Einführungsphase hat folgende Angebote zur Vorbereitung auf die eigentliche Projektarbeit:
  - Basiskompetenzen und berufliche Perspektiven
  - Einführung in die Projektarbeit der drei Aufgabenfelder in der GyO
  - Wie lerne ich?
  - Kreativitätstechniken?
  - Arbeit mit Texten.

Eine anschließende Befragung der Schülerschaft und der Lehrkräfte ergab allerdings in der Auswertung eine deutliche Kritik an dieser Einführungsphase, die insgesamt als verwirrend, zu wenig ernst genommen und in Thematik und Arbeitsweisen als

noch nicht ‚echter‘ Projektunterricht beurteilt worden ist. Auch die Neugier der Schülerinnen und Schüler auf die neuen Lehrkräfte und die ausgewählten Kurse belegte die große Distanz zwischen Planungsabsicht und Realisierung.

Hieraus hat das Schulbegleitforschungsteam in Übereinstimmung mit dem Kollegium gründliche Konsequenzen gezogen. Auf diese Form der Einführungsphase wird künftig verzichtet. Die Gestaltungselemente sind den später ‚in echt‘ entwickelten Projekten und dem zusätzlichen Unterrichtsangebot „Arbeitstechniken“ zugeordnet worden.

### Ausblick auf einige Resultate

Heute sind Projekte zum selbstständigen Lernen und Kompetenzerwerb im Regelangebot dieser GyO fest verankert und von allen Beteiligten weitestgehend getragen - dank der unermüdlichen und ideenreichen Arbeit des Schulbegleitforschungsteams. Im Aufgabenfeld I ist das Projektthema „Statik-Bewegung-Begegnung-Gestaltung“ im Zusammenwirken der drei Fächer Musik, Kunst und Darstellendes Spiel ebenso selbstverständlich akzeptiert wie historisch-politische Biographien im Aufgabenfeld II oder der ‚Renner‘ im Aufgabenfeld III, das Wattenmeer als Kooperationsvorhaben aus den drei Fächern Biologie, Physik und Chemie. Alle Projekte sind umfangreich und höchst anschaulich dokumentiert und auf der dem Projektbericht beige-fügten CD zu betrachten – und zum Erwerb ebenso zu empfehlen wie die breit angelegte Dokumentation von Arbeitstechniken, die für alle Lehrkräfte, die in der Profileroberstufe unterrichten, als Bereicherung für das neu eingeführte „Methodenprogramm“ empfunden werden dürften.

# SPATZ – SPRACHHEILFÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE

Karin Behring

Schulbegleitforschungsprojekt 141  
Sprachheilförderung in der Grundschule  
Elisabeth Biewald, Anita Hoppe, Friederica v. Koerber, Elisabeth Laue (alle SPATZ), Prof. Dr. Ursula Pixa-Kettner (Universität Bremen).

Wussten Sie, dass in Bremen

- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Grundschulen verbleiben und dort integrativ von Grundschullehrkräften, die mit wenigen Stunden von Sonderschullehrkräften unterstützt werden, unterrichtet werden?
- es an den Grundschulen unterschiedliche Organisationsformen in der sonderpädagogischen Förderarbeit gibt und Rahmenkonzepte zur integrativen Förderung fehlen?
- Sonderschullehrkräfte für die Primarstufe an Förderzentren angesiedelt sind und von dort in die Grundschulen entsandt werden?
- die Bremer Sprachheilschule seit Ende des Schuljahres 2000/2001 aufgelöst ist?
- ehemalige Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer wie Sonderpädagogen anderer Schwerpunkte in den integrativen Grundschulen für die gesamte sonderpädagogische Förderung, d.h. für die Förderung lernbehinderter, sprachbehinderter und entwicklungsgestörter Kinder zuständig sind?
- es ein Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum (SPATZ) für Lehrerinnen und Lehrer gibt, das sich um die Sicherung der Sprachheilpädagogischen Kompetenzbündelung bemüht und ein wichtiges Unterstützungsangebot für Grund- und Sonderschullehrkräfte in Fragen der Sprachheilung ist?

Im Schulbegleitforschungsprojekt 141 mit dem Titel „Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren (SPATZ)“ nehmen Elisabeth Biewald, Anita Hoppe, Friederica von Koerber, Elisabeth Laue (Lehrerinnen mit sprachheilpädagogischen Kompetenzen angeschlossen an Förderzentren und tätig in verschiedenen Grundschulen) und Prof. Dr. Ursula Pixa-Kettner (Universität Bremen) die oben genannten Felder genau ins Visier. In ihrem Endbericht legen sie übersichtlich und prägnant ihre Forschungsergebnisse dar. Sie informieren über Quantität und Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung in der Grundschule und den Transfer sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien in den Regelunterricht und machen



bekannt mit ihrer Analyse zur Sicherung der Qualität sprachheilpädagogischer Förderung durch SPATZ.

Mit verschiedenen Erhebungsmethoden erforschte das Team das Terrain. Sie befragten gezielt und strukturiert Sonderschullehrkräfte, die an Grundschulen fördern, sowie Schulleitungen der Förderzentren und der Grundschulen über Umfang und Art der integrativen sprachheilpädagogischen Förderung. Die Ergebnisse wurden gebündelt und sind in ihrem Endbericht zu prägnanten Aussagen zusammengefasst. Sie machen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung und Verbesserung der integrativen sprachheilpädagogischen und sonderpädagogischen Förderung in den Grundschulen sehr deutlich und sollten Anlass zum Nachdenken für Schulbehörde, Schulleitungen und Lehrkräfte geben. Unter den vielen interessanten Aussagen der Auswertung zum weiten Feld der integrativen Förderung an Grundschulen und spezifisch zur sprachheilpädagogischen Förderung seien hier einige herausgegriffen.

Nur die Hälfte der 38 antwortenden Grundschulleitungen ist der Meinung, dass eine ausreichende sonderpädagogische Förderung an ihrer Schule stattfindet (S.14).

Die sprachheilpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Qualität und Quantität verloren (S. 23).

Die Erfassung und Betreuung sprachauffälliger Schülerinnen und Schüler erfolgt nicht durchgängig und nicht immer durch eine Fachkraft. Die Bereitschaft sich fortzubilden, ist bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sehr hoch (S.17).

Die praktizierten Formen des Unterrichts und der Unterrichtsplanung erschweren einen Transfer der sonderpädagogischen Förderarbeit in den Grundschulklassenunterricht. Eine regelmäßige Kooperation zwischen den Lehrkräften bei einer hohen Fachlehreranzahl pro Schüler und bei der gegenwärtigen geringen Stundenzuweisung ist nicht zu erreichen (S.15).

In Kooperation mit dem Schulbegleitforschungsprojekt interviewte eine Lehramtsstudentin im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt Grund- und Sonderschullehrkräfte an drei Bremer Grundschulen über ihre Zusammenarbeit im integrativen Unterricht. Die wesentlichen Ergebnisse dieser Examensarbeit sind knapp und aussagekräftig formuliert in den Endbericht eingegangen. Sie zeichnen ein aufschlussreiches Bild über Bedingungen und Stand der Zusammenarbeit als Voraussetzung für eine gelingende sonderpädagogische Förderung. So werden z.B. von den Lehrkräften als Vor-

teile der Zusammenarbeit wechselseitige Entlastung, Beratung und Unterstützung gesehen. Dagegen beklagen alle Lehrerinnen das Fehlen verbindlicher Rahmenkonzepte, ausreichender organisatorischer Bedingungen wie auch qualifizierender Fortbildung zur integrativen Förderung (S.19).

Abschließend befasst sich der Endbericht mit der Darstellung der Angebote der Sprachheilpädagogischen Arbeitsstelle (SPATZ) und einer Analyse der Nutzung dieser Angebote durch Lehrkräfte, Referendarinnen und Referendare und Studierende. Die quantitative und qualitative Analyse ergibt, dass die Sprachheilpädagogische Arbeitsstelle (Spatz) mit seinen Angeboten wesentlich dazu beiträgt, die Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung zu sichern.

Nicht unerwähnt bleiben soll der informative Anhang, in dem die verwendeten Fragebögen sowie tabellarische Auswertungen der Abfragen dargestellt sind.

Der Endbericht sei Lehrkräften und Schulleitungen der Primarstufe sowie Mitgliedern der Schulbehörde, die mit sonderpädagogischer Förderung befasst sind, nachdrücklich zum Lesen empfohlen, da er aufzeigt, wo Nachbesserungen und Weiterentwicklungen notwendig sind, um integratives Lernen in der Grundschule erfolgreicher zu gestalten.

# ERFOLGREICHES LERNEN IN EINER INTEGRATIONS- KLASSE IN DER SEKUNDARSTUFE I

Renate-Berenike Schmidt

Schulbegleitforschungsprojekt 140

Eva Hütter, Agnes Kondering (beide Schulzentrum Helsinkistraße), Jörg Streese (Filmemacher), Prof. Dr. Wolfgang Jantzen (Universität Bremen), Margret Zitzner (LIS Bremen).

Mein Onkel Horst wurde 1936 geboren, in einer Zeit, in der Menschen wie er als ‚unwert‘ bezeichnet wurden. Horst hat diese Zeit überlebt, allerdings niemals eine Schule besucht. Meine Großeltern hatten sich wohl damit abgefunden, dass vor 1945 die Unterrichtung von geistig behinderten Kindern offensichtlich nicht als dringendes schulisches Problem angesehen wurde. Und so sorgten sie lediglich dafür, dass ihr jüngster Sohn sich in seinem persönlichen Umfeld recht gut zurecht fand. Doch sobald er die ihm vertraute Umgebung verließ, sah das manchmal ganz anders aus: Wenn mein Großvater und mein Onkel bei uns zu Besuch waren, zeigten mir die Reaktionen anderer, dass es befremdete, Menschen wie Horst zu begegnen – auch noch in den 60er und 70er Jahren.

Heute ist es fast normal ‚behinderte‘ und ‚nicht-behinderte‘ Kinder<sup>12</sup> gemeinsam zu unterrichten. Aber wohl auch nur fast. Wenn es wirklich der Regelfall wäre, alle Kinder eines Jahrgangs gemeinsam zu unterrichten, dann hätte es wahrscheinlich gar kein Schulbegleitforschungsprojekt zu integrativem Lernen in der Sekundarstufe I gegeben. Zumindest aber würden die Ergebnisse und Erfolge niemanden erstaunen.

## Vorgeschichte und zentrale Zielsetzung

Bemerkenswert aber ist dieses Projekt in vielerlei Hinsicht. An erster Stelle wäre eine wahrhaft lange Geschichte zu nennen. Sie geht zurück in den Sommer 1993, als an der Grundschule Burgdamm eine Integrationsklasse für Erstklässler eingerichtet wurde. Ab Sommer 1997 besuchten fast alle der vier Jahre zuvor eingeschulten Kinder gemeinsam die Orientierungsstufe des Schulzentrums Helsinkistraße. Neun von diesen Schülerinnen und Schülern waren mit dabei, als dort im Schuljahr 1999/2000 eine integrative Kooperationsklasse in der Sekundarstufe I mit insgesamt neun Real-, sechs Haupt-

---

<sup>12</sup> Ich übernehme im folgenden die vom Projektteam vorgenommene Zuschreibung von ‚behinderten Schülerinnen und Schülern‘, wonach ‚behindert sein‘ zum einen zwei Lesarten umfasst, nämlich behindert zu sein und behindert zu werden, und zum anderen, dass ‚behindert sein‘ auch als Ergebnis eines gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesses anzusehen ist. Es hängt auch von kulturellen Gegebenheiten ab, was als ‚normal‘, was als ‚abweichend‘ eingeschätzt wird.

und sechs behinderten Schülerinnen und Schülern eingerichtet wurde. Zwei Jungen waren geistig behindert, zwei andere lernbehindert. Als lernbehindert galt auch eines der Mädchen, die andere Schülerin war körperbehindert.

Die Lehrerinnen waren die gleichen, die auch schon in der Orientierungsstufe unterrichtet hatten. Deren langjährige Bindung an die Klasse war sicherlich eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Projektes. Eine andere Voraussetzung war, dass eine Sonderschullehrerin und eine Sekundarlehrerin sich gemeinsam und gleichberechtigt den heterogenen Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler stellten.

Unterstützt wurde das Team von einem Hochschul-lehrer und Mitarbeiterinnen des Landesinstituts für Schule, und - dies war sicher eine Besonderheit - von einem Bremer Filmemacher, der die Entwicklungen in der Klasse insgesamt über acht Jahre dokumentiert hat. Im Projekt ging es darum auszuloten, welche Inhalte und Methoden der gemeinsamen Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten für die emotionale und soziale Entwicklung aller förderlich sind. In dem nach den vier Jahren Laufzeit vorgelegten Bericht - den ich, das sei vorausgeschickt, als eindeutiges Plädoyer und als gewichtiges Argument für kooperativen Unterricht verstehe - werden als Hypothesen für das Gelingen Prämissen genannt, die sicherlich weitergehende Gültigkeit beanspruchen können.

Lernformen, die soziale Interaktionen und emotionalen Austausch ermöglichen, sind grundsätzlich dem Lernen förderlich. Auch dass die Themenstellungen altersadäquat formuliert sind, Zeit für die Bearbeitung von Konflikten bereitgestellt wird und Teamarbeit möglich ist, dürfte keine Besonderheit von integrativem Lernen sein. Und gewiss ist es ganz grundsätzlich wichtig, Heterogenität zu akzeptieren. Für integrativen Unterricht in der Sekundarstufe I bedeutet dies, konkret zu bedenken, dass der Verlauf der Pubertät bei Behinderten und Nichtbehinderten sich unterschiedlich darstellt - insbesondere hinsichtlich der Aneignung kultureller Inhalte. Es ist aber auch zu reflektieren, dass die im Selbstfindungsprozess in der Pubertät notwendigen Abgrenzungen auch die Gefahr der Ausgrenzung behinderter Schülerinnen und Schüler in sich tragen.

Diesem entgegen zu wirken und dafür Sorge zu tragen, dass behinderte und nichtbehinderte Jugendliche in der sozialen Gruppe Schulklasse Wertschätzung erfahren, ihnen bei Krisen Beihilfe zu leisten, ihnen - ganz allgemein ausgedrückt - in ihrer Persönlichkeitsentwicklung Unterstützung zu gewähren, sind Aufgaben, an deren Lösung sich der Erfolg von integrativem Unterricht messen lassen

muss.

## Die Mühen der Ebene

Sicherlich, das sind allgemeine, wenngleich hochgesteckte Ziele, die sich abstrakt kaum darstellen lassen. Und so wird an Einzelbeispielen aufgezeigt, wie die Zugehörigkeit zur Integrationsklasse einen Beitrag dazu leisten konnte, dass Schülerinnen und Schüler persönliche Krisen überstanden haben, und wie das entstandene soziale Klima allen in der Klasse befindlichen Jugendlichen ‚sozialen Kredit‘ einräumte. Selbst wenn das Verhalten Einzelner für die Anderen nur schwer nachvollziehbar war, haben diese dies nicht sofort negativ sanktioniert, sondern den ‚betroffenen‘ Jugendlichen Zeit für eine Problembewältigung gegeben. Vermutlich sind solche Prozesse nicht immer ganz harmonisch abgelaufen. Jedenfalls sind die Aussagen, die Schülerinnen und Schüler in den Abschlussgesprächen machten, nur verhalten positiv. Es hätte sie nicht gestört, dass behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler in der Klasse waren - dies lässt meines Erachtens auch Rückschlüsse auf Kritik zu. Und selbst eine solche Haltung der (vermeintlichen?) Toleranz wurde, so die Lehrerinnen, im Schulalltag nicht immer widergespiegelt. Nichtsdestotrotz: Nach der Abschlussfahrt hatten viele Schülerinnen und Schüler wohl doch das Gefühl, zu einer richtigen Klassengemeinschaft zusammengewachsen zu sein.

So scheint die Integrationsarbeit letztlich doch gelungen zu sein. Dass dies nicht immer ganz widerspruchsfrei geschehen ist, wird für mich sehr deutlich in der Darstellung der abgefragten Selbsteinschätzungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Im Abstand von drei Jahren (2000 und 2003) waren diese zu ihrem Lernverhalten und der Beteiligung am Unterricht sowie zur emotionalen Situation und zur sozialen Stellung befragt worden. Hier gibt es offenbar keine eindeutigen und einfachen Sachverhalte. So haben zwar im standardisierten Fragebogen alle Befragten das soziale Klima als gut eingeschätzt - alle Schülerinnen und Schüler fühlten sich ‚gut‘ oder sogar ‚sehr gut‘ in der Klasse -, doch bei der Frage nach außerschulischen Kontakten bekundeten die behinderten Jugendlichen, dass sie sich nur selten außerhalb der Schule mit Mitschülerinnen und Mitschülern getroffen haben. Darüber hinaus wurde in den freien Texten deutlich, dass einige von ihnen die Beziehungen zu Nichtbehinderten auch negativ erlebt haben. Auch war die pädagogisch gewünschte Heterogenität war für manche der Jugendlichen durchaus ein Problem.

## Projektarbeit als Königsweg

Diese Heterogenität zu handhaben ist sicherlich eine immens wichtige Aufgabe bei integrativem Lernen. Die Darstellung der konkreten Arbeit zeigt, dass hier, trotz der Schwierigkeiten, die einige Jugendliche bekundeten, sehr viel erreicht werden konnte. Hervorzuheben ist dabei, dass nicht nur mittels schülerorientierten Methoden wie Projektarbeit und Angebotslernen, sondern auch im eher lehrgangsbezogenem Unterricht soziales Lernen realisiert werden konnte. Soziales Lernen muss nicht auf der Strecke bleiben, wenn unterschiedliche Bedarfe und Fertigkeiten zu befriedigen sind. Obwohl räumliche Differenzierungen z.B. im Deutsch- oder Mathematikunterricht nicht vollständig zu umgehen waren, konnten die Schüler und Schülerinnen gelegentlich und nachdem sie schon etwas ‚geübter‘ waren auch in einem Raum zusammen bleiben. Eine Gruppe wurde dann unterrichtet, die andere arbeitete schriftlich. So konnten Kompetenzen wie Selbstbeherrschung, soziale Sensibilität und Toleranz kultiviert werden.

Grundsätzlich aber bietet sich in einer integrativen Kooperationsklasse mit breit gefächerten Fähigkeiten das ‚Lernen in Projekten‘ als Methode der ersten Wahl an. Heterogenität war hier kein behinderender Faktor. Die Kooperation und die soziale Gruppenbildung funktionierten, in den Freundschaftsgruppen arbeiteten behinderte und nichtbehinderte Jugendliche teilweise zusammen. Zwar erwies sich die unterschiedliche Erfahrung mit Projektarbeit - ein Teil der Schülerinnen und Schüler war schließlich neu in die Klasse gekommen und deshalb auf diesem Gebiet recht unerfahren - als anfänglich erschwerender Faktor, doch meinten schließlich alle, dass ihnen die Projektarbeit gefallen hätte. Zwar setzten sich die Gruppen im Laufe der Entwicklung doch wieder recht homogen zusammen, allerdings verstand die Klasse sich letztlich als soziale Einheit, weil zwischen den Gruppenarbeiten immer wieder alle zusammen kamen. Dass im 7. und 8. Schuljahr die Arbeiten noch nicht bewertet wurden, hat sicherlich mit dazu beitragen können, dass die Projektarbeit fast ohne Konkurrenz und Wettbewerb stattfinden konnte. Auch das war für das soziale Lernen sicherlich förderlich.

## Außerschulische Kooperationen

Nicht auf alles, was an außerschulischen Kooperationen lief, kann ich an dieser Stelle eingehen. Ich beschränke mich auf Kooperationen im Rahmen der Berufsvorbereitung.

In einer Integrationsklasse folgt die Berufsvorbereitung eigenen Gesetzen. Der Heterogenität der in

ihr vereinten Schülerinnen und Schüler wegen, sind auch an die Partner ganz unterschiedliche Erwartungen zu stellen. Auch die Unterstützungsleistungen für behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler sind zu differenzieren. Aber offenkundig war es lohnenswert, sich darauf einzulassen. Die Jugendlichen waren nicht nur angetan von der Unterbrechung des Schulalltags, sondern alle gewannen schon durch das erste Praktikum mehr Klarheit über Anforderungen des Berufslebens. Gerade die behinderten Jugendlichen bekamen einen ersten Eindruck hinsichtlich der Realität ihrer Berufswünsche. Offensichtlich gut präpariert für die Besonderheiten der behinderten Schülerinnen und Schüler zeigten sich auch die Partner in den Betrieben zufrieden mit den Leistungen der jugendlichen Praktikantinnen und Praktikanten.

## Bewertungen und Wirkungen

Hinsichtlich der Frage nach den geeigneten Methoden für das gemeinsame Lernen hat sich gezeigt, dass für die Aneignung von Kulturtechniken lehrgangsbezogenes Lernen unumgänglich ist. Es hat sich aber auch gezeigt, dass offeneren Lehrformen eine besondere Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, weitergehende Erfahrungen im Unterricht zu machen, Erkenntnisse zu sammeln und soziale Kompetenzen zu kultivieren. Dies ist sicherlich als Erkenntnis für die Gestaltung des Unterrichts grundsätzlich von Bedeutung. Aber tatsächlich scheint für das Nebeneinander der Vermittlung von Wissen und sozialen Kompetenzen die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher ein geeigneter Rahmen zu sein. Geradezu exemplarisch kann hier „ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz entstehen, in dem menschlich miteinander gearbeitet wird.“ (Projektbericht S. 33)

Weil das Projekt hier ganz offensichtlich sehr viel vorzuweisen hat, wich die anfängliche Skepsis im Kollegium bald einer weitreichenden Akzeptanz, und inzwischen gibt es sogar Überlegungen, das Schulzentrum Helsinkistrasse zu einer Integrativen Stadtteilschule weiter zu entwickeln. Der Anfang ist gemacht – eine neue Kooperationsklasse wurde eingerichtet. Zu wünschen wäre, dass dies nicht den Status des ‚besonderen Versuchs‘ behält. Denn vielleicht vermag der Ausbau integrativer Erziehung ja doch, wenigstens ein bisschen, dazu beitragen, dass künftig Menschen weniger ausgelacht oder gar angegriffen werden, nur weil sie – wie mein Onkel – so offenkundig anders sind.

# PERSONENZENTRIERTES BERATUNGSTRAINING IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE

Uwe Wiest

Schulbegleitforschungsprojekt 112  
Heinke Keil-Schreiber, Ursula Wehr (beide Gymnasium Horn), Dr. Uwe Wiest (Schulpsychologischer Dienst).

## Das Projekt

Menschen, die zeigen, dass sie gut zuhören und sich in andere hineinversetzen können, die sich selber und anderen gegenüber offen sind, haben weniger Stress in ihren Beziehungen. Sie verarbeiten Konflikte besser und sie sind beliebter. Einfühlsame und offene Menschen haben also auch eine höhere Lebensqualität. Das ist, kurz gesagt, der personenzentrierte Ansatz. Er wurde für die Gesprächspsychotherapie entwickelt und ist Bestandteil vieler Kommunikationslehrgänge. Der Name Carl Rogers steht für die Psychotherapie, Thomas Gordon<sup>13</sup> für die Kommunikation im persönlichen und beruflichen Alltag.

Wenn solche Trainings die sozial-emotionale Kompetenz Erwachsener erweitern, warum sollte das nicht auch für Jugendliche gelten? Zwei Lehrerinnen mit langjähriger Erfahrung mit Kursen unter anderem in Pädagogik und ein Schulpsychologe mit gesprächstherapeutischem Hintergrund machten sich daran, eine Trainingseinheit speziell für Oberstufen-Schülerinnen und Schüler zu konzipieren. In insgesamt vier Durchgängen mit 70 Schülerinnen und 8 Schülern wurde das Training an zwei Schulen erprobt.

Die erste Gruppe waren acht Mädchen, die außerhalb des Unterrichts an dem Training teilnahmen. Zwei Kurse an derselben Schule fanden im Rahmen des Pädagogik-Unterrichts, ein weiterer, der Transfer-Kurs, im Psychologie-Unterricht einer anderen Schule statt.

**Tabelle 1: Kurse, Teilnehmerzahlen, Dauer, Zahl der Trainingseinheiten.**

Schule	Jg.	Größe	Mädchen	Jungen	Datum	Termine
Gymnasium Horn, Freiwilligengruppe	12/1	8	8	-	10.10. - 12.3.2001	9
Gymnasium Horn	11/2	25	23	2	18.2. - 1.4.2003	7
Gymnasium Horn	12/2	26	24	2	8.3.- 31.5.2002	10
Gymnasium an der Kurt-Schumacher-Allee	12/2	19	15	4	14.2.- 25.4.2002	9

<sup>13</sup>Thomas Gordon (1977) Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hofmann und Campe, Hamburg.

Es ging darum, die von Gordon und anderen vorge schlagenen und in der Erwachsenenfortbildung (zum Beispiel für Beratungslehrkräfte) erprobten Trainingsbausteine für die Jugendlichen zu modifi zieren und durch andere Übungen, aus der Gestalt psychologie und dem Neurolinguistischen Pro grammieren, zu ergänzen. Es sollte herausgefunden werden, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Erfahrene und Gelernte auch außerhalb der Schule anwenden und als hilfreich erleben. Auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen wurden einbezogen. Die schriftliche Simulation vor und nach dem jeweiligen Kursbeginn und am Ende erlaubte schließlich eine Evaluation des Projekts: Haben die Jugendlichen ihr Gesprächsverhalten verändern können?

### Der theoretische Hintergrund

Das Ziel eines personenzentrierten Trainings ist es, eine Person in die Lage zu versetzen,

- andere besser zu verstehen (Einführendes Verstehen, Empathie, Aktives Zuhören),
- ein hohes Niveau an Wertschätzung zu erreichen und
- natürlich, ohne Verstellung zu sein (Kongruenz).

Aktives Zuhören bedeutet: Ich als Beraterin oder Berater wiederhole in meinen Worten, was die andere Person mir sagt, und arbeite dabei ihr inneres Erleben heraus. Ich unterlasse alle anderen Äußerungen wie Fragen, Interpretationen, Vorschläge, moralisierende Feststellungen, eigene Gedanken. Ich konzentriere mich ausschließlich auf die Beschreibungen von Gedanken, Gefühlen, innerem Erleben der anderen Person. Diese Art der Gesprächsführung ist praktisch ein intensives unterstütztes Selbstgespräch.

Das Aktive Zuhören kann geübt werden. Allerdings ist das nur möglich, wenn die oder der Lernende eine damit verträgliche Grundhaltung einnehmen kann, also entschlossen ist, die andere Person nicht zu bewerten und sie stattdessen so zu akzeptieren, wie sie ist. Sie muss bereit sein, auf den Zauber eigener Ratschläge zu verzichten, die sie als Berater groß, die andere Person aber klein machen – und die die Kommunikation schwächen („Türschließer“).

Aktives Zuhören bewirkt bei der anderen Person eine Entspannung gegenüber dem Problem. Sie wird sich selber gegenüber offener und setzt sich gründlicher mit den eigenen Gedanken auseinander. Sie lernt, nicht nur dieses Problem zu klären und zu lösen, ihre Problemlösefähigkeit wird allgemein besser.

Befindet sich jemand nicht in der Beratersituation, sondern mit einer anderen Person in einem Konflikt, fährt sie keine Angriffe oder schluckt alles herunter (Sieg oder Niederlage). Sie äußert vielmehr unverstellt, was in ihr vorgeht. Gordon nennt solche Äußerungen „Ich-Botschaften“, denn sie fangen meist mit „Ich“ an.

Personenzentrierte Konfliktgespräche sind ein Wechselspiel von Aktivem Zuhören und Ich-Botschaften. Wenn das Problem den Beteiligten schließlich klar ist, kann gemeinsam über Lösungen nachgedacht werden, die beide Seiten schließlich akzeptieren und gern ausprobieren. Das ist die niederlagelose Methode.

### Die Trainingseinheiten

Jede Trainingseinheit betrug drei Schulstunden. Die Dauer und die Termine der Kurse sind der Tabelle 1 zu entnehmen:

Kennzeichnend ist ein festes Ritual: eine ansprechende Gestaltung des Raumes, ein Sitzkreis, der genau so viel Plätze wie Teilnehmerinnen hat, die Vorstellung der Struktur jeder Einheit am Anfang. Zu Beginn und am Ende wird eine Sprechkugel herumgegeben und jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer<sup>14</sup> äußert sich zu der Frage: „Wie fühle ich mich jetzt?“, oder „Hat es Spaß gemacht?“, „Habe ich etwas dazu gelernt?“

Zur Entspannung und Einstimmung werden Phantasie Reisen angeleitet.

Die Trainingseinheiten werden aus 13 Bausteinen zusammengesetzt.

BAUSTEIN 1 ist ein Partnerinterview mit dem Namen „Das andere Ich“. Zwei Teilnehmerinnen interviewen sich gegenseitig und stellen die andere Person in der Ich-Form vor.

BAUSTEIN 2 ist die Grundform der ABC-Übung: „Versuche, so mit deiner Partnerin zu sprechen, dass sie Vertrauen gewinnt und so viel wie möglich zu ihrem Problem erzählt.“ Die Partnerinnen sind A und B, die Person C beobachtet und gibt Rückmeldungen.

Im BAUSTEIN 3 wird das Konzept Türschließer und Türöffner für gesprächsfördernde und -ausbremsende Äußerungen demonstriert und erläutert. Die Schülerinnen erhalten eine Liste mit Beispielen.

Im BAUSTEIN 4 werden Türöffner in einer ABC-Übung ausprobiert.

BAUSTEIN 5 ist eine Phantasie Reise, in der die Teilnehmerinnen angeleitet werden, sich mit einem i-

<sup>14</sup> Im Weiteren wird aus stilistischen Gründen nur die weibliche Form verwendet.

maginären Spiegelbild auseinander zu setzen. Die aufgetretenen Imaginationen werden anschließend in einem Bild dargestellt und besprochen.

Nonverbales Spiegeln ist die Aufgabe im BAUSTEIN 6. Die Teilnehmerinnen ahmen Mimik, Gestik, Körperausdruck des Gegenübers nach. Sie machen die Erfahrung, dass der Kontakt dadurch intensiviert wird.

Man kann ein Gespräch auch dadurch aufrecht erhalten, indem man nur nonverbal, also durch Ausdruck und Gesten antwortet. Damit werden im BAUSTEIN 7 Erfahrungen gesammelt.

BAUSTEIN 8 ist eine Tanzübung, bei der eine Person den Tanz der anderen kopiert. Die Rollen werden gewechselt.

Im BAUSTEIN 9 wird das wörtliche Wiederholen des Gesagten, das Paraphrasieren geübt.

In einer ABC-Übung wird Aktives Zuhören, das Wiedergeben des inneren Erlebens der anderen Person, ausprobiert: BAUSTEIN 10.

BAUSTEIN 11 ist eine Übung, um mehr Flüssigkeit im Aktiven Zuhören zu bekommen. Eine Teilnehmerin nennt ein Gefühl, die anderen nennen so viele Synonyme wie möglich.

BAUSTEIN 12 ist eine spezielle Übung des Gebens von Rückmeldungen nach dem Muster: Ich sehe ..., ich vermute ..., das löst in mir aus ..., ich spüre den Impuls ...

BAUSTEIN 13 schließlich dient der Analyse von Konflikten. Ein Beispielkonflikt wird in der ABC-Konstellation besprochen: Die Teilnehmerinnen geben zunächst wieder, was die andere Person gesagt hat (Aktives Zuhören), und äußern dann ihren eigenen Gedanken (Selbstoffenbarung).

In den Trainingseinheiten teilen sich die Teilnehmerinnen mit, was sie bei den Übungen erlebt haben, was diese bei ihnen ausgelöst haben, was sie bei anderen beobachtet haben, wie sie im Vergleich zum Alltagsverhalten einzuschätzen sind. Je nach Verlauf werden die einzelnen Bausteine auch mehrmals verwendet.

## Evaluation

Den Schülerinnen wurden vor und nach den Kursen acht schriftliche Äußerungen von fiktiven Gesprächspartnerinnen vorgelegt. Die Äußerungen wurden anschließend von einer Lehrkraft nach folgenden Kategorien eingeschätzt:

Tabelle 2: Antwortkategorien und Häufigkeiten, vor und nach einem Kurs.

Die Ergebnisse zeigen eine starke Zunahme von Äußerungen des Verstehens und Zuhörens und eine ebenso deutliche Abnahme von Belehrung und Rat. Ganz verzichten auf Ratschläge mochten die Teilnehmerinnen nicht. Dieses Ergebnis entspricht auch den Äußerungen der Schülerinnen über das Training. Sie empfanden es als sehr hilfreich, Verstehen zu äußern, auch außerhalb des schulischen Kontextes; aber sie fanden auch gelegentliches Äußern von Meinungen, Rat und Trost in Ordnung. Die Schülerinnen wurden keine personenzentrierten Puristinnen, haben aber den Wert zuwendenden Verhaltens in Gesprächen erkannt und erfahren.

## Literatur

Gordon, Thomas (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hoffmann und Campe, Hamburg.

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen. Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.

<b>Antwortkategorie</b>	<b>Vorher</b>	<b>Nachher</b>
Belehrung	80	15
Rat	227	111
Trost	20	8
Äußerer Inhalt	34	96
Einführendes Verstehen	17	146
Selbstoffenbarung	1	4
<b>Summe</b>	<b>379</b>	<b>380</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>57</b>	<b>57</b>
<b>Beantwortete Sprechansätze pro Schüler</b>	<b>6,65</b>	<b>6,67</b>

# NAIKAN IN DER SCHULE

Wilhelm Dittschar

Projekt 151 Schulbegleitforschung  
Wilhelm Dittschar, Ute Köhler, Peter Molis, Andreas  
Preuß (alle Schulzentrum Habenhausen), Horst  
Hölgert (Landesinstitut für Schule)

"Wir leben in einer offenen Gesellschaft und die  
verlangt ein hohes Maß an Eigensteuerung."  
(Prof. Klaus Hurrelmann, Universität Bielefeld; We-  
serkurier 14.03.04)

Damit verweist Hurrelmann auf die nach PISA häu-  
fig erwähnten dringend benötigten Kompetenzen  
und Grundfertigkeiten, für deren Vermittlung die  
Schule sorgen sollte. Ihnen gemeinsam sind zwei  
Aspekte:

1. Jeder, der mit der Erziehung und Ausbil-  
dung ANDERER betraut ist, würde sie so-  
fort unterschreiben und in sein Erziehungs-  
programm übernehmen,
2. sie beginnen alle mit dem Wort SELBST.

Selbsterkenntnis	Selbstwert- schätzung	Selbstwahr- nehmung
Selbstkompe- tenz	Selbstverant- wortung	Selbstbewer- tung
Selbststeuerung	Selbstfindung	Selbst...

Wir Lehrer stehen dabei vor einem bemerkenswer-  
ten Dilemma.

In der pädagogischen Fachliteratur ist es weder  
leicht zu finden, wie sich dieses SELBST eigentlich  
definiert, noch findet man problemlos geeignete  
Methoden, wie man sich der Entwicklung dieses  
SELBST mit all seinen angehängten Eigenschaften  
sachgerecht nähern soll.

Was ist dieses vielbemühte SELBST?

Frau Ortmann, die unser Projekt wissenschaftlich  
begleitet, meint dazu: "Das 'SELBST' ist nicht et-  
was, was gegeben ist, was von außen irgendwie  
'einsozialisiert' werden kann. Es bildet sich in der  
ständigen und lebendigen Auseinandersetzung des  
Individuums mit seinem sozialen Umfeld. Es ist also  
in einem Wort: Selbstreflexivität." (Internes Ar-  
beitspapier 2001)

Unsere Schüler erleben ihr soziales Umfeld und ihre  
schulische Lernsituation eher überfordernd durch  
die an sie gestellten Erwartungen und Anforderun-  
gen.

Wir fragen, was wir tun können, damit unsere Kin-  
der sich nicht vorwiegend als Opfer von Ereignissen  
fühlen, die ständig über sie 'hereinbrechen', von  
denen sie herumgestoßen werden wie Spielbälle,  
hilflos, ausgeliefert und geplagt. Was können wir  
tun, damit sie nicht ständig nach anderen schauen,  
die Schuld haben an ihrer Situation oder sie zu ir-



gendetwas angestiftet haben? Was können wir tun, damit sie sich mehr verantwortlich fühlen für das, was sie selbst tun? Was können wir tun, damit sie erkennen, welche Möglichkeiten sie haben, selbst zu handeln?

### Naikan - klassische Form

Naikan ist eine japanische Methode der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Sie setzt an der die Entwicklung des Selbst so lähmende Opferrolle an, indem sie mit einem Perspektivenwechsel arbeitet.

Wo wir normalerweise den Blick von uns auf Andere richten und unsere Lebensbedingungen und unsere sozialen Gegenüber durch die Brille unserer Wünsche und Ängste, Vorlieben und Abneigungen betrachten, richtet die Naikanmethode den Blick von außen nach innen auf uns zurück. Wir sehen uns dabei aus dem Blickwinkel der Anderen. Und Naikan versucht den Blick auf einfache Tatsachen zu lenken.



Naikan = „Innenschaun“

Nai: bedeutet soviel wie 'innen',

Kan: bedeutet 'schauen, betrachten'.

Naikan: 'Innenschaun'

Der zunächst einmal recht unspektakuläre Ansatz ist in seiner klassischen Form überraschend effektiv. Er arbeitet nur mit drei einfachen Fragen:

*Was hat jemand für mich getan?*

*Was habe ich für denjenigen getan?*

*Welche Schwierigkeiten habe ich demjenigen bereitet?*

In der traditionellen Form des Naikan geht man seine Lebensgeschichte mit diesen drei Fragen durch. Man stellt sie jeweils bezogen auf eine konkrete Person, z.B. die Mutter, und jeweils bezogen auf konkrete, überschaubare, aufeinander folgende Zeiträume bis zur Gegenwart. Es gilt, ganz konkrete Ereignisse als Antwort zu erinnern. Nicht akzeptiert werden Antworten, die auf Vermutungen, Einschätzungen oder Bewertungen gründen. So wird versucht, das Netzwerk des realen Geschehens zu erfassen und sich nicht erneut in seinen Interpretationen und gefühlsmäßigen Bewertungen zu verfangen.

Die Frage: "Wer hat mir welche Schwierigkeiten bereitet?" wird bewusst nicht bearbeitet. Sie beruht auf Bewertungen und führt nur zurück in unsere beliebte Opferrolle.

Die Funktion des Leiters, der den Naikan-Prozess begleitet, beschränkt sich dabei darauf, den Naikan-Übenden immer wieder in die Struktur der drei Fragen zurück zu führen. Er enthält sich jeder bewertenden Kommentare, sei es Belobigung, sei es Kritik. Er gibt auch keine Ratschläge für Verhaltensänderungen. Die erinnerten Situationsbilder werden als solche nicht bearbeitet, sondern auf einer möglichst faktischen Ebene vom Übenden nur betrachtend ins Bewusstsein geholt.

### Naikan - schulische Form

Unsere Forschungsfragen lauten:

Ist die Naikan-Methode eine Möglichkeit, bei Schülerinnen und Schülern eine Einstellungs- und Verhaltensänderung im Hinblick auf Eigenverantwortlichkeit, Entdeckung von eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie Begeisterungsfähigkeit für eigenes Tun bzw. Handeln zu erreichen?

Ist Naikan eine Möglichkeit, bei den begleitenden Lehrkräften eine Veränderung ihrer Rolle in Richtung eines dialogischen Prozesses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu bewirken?

UNSER BISHERIGES VORGEHEN:

Die Übung wird einmal wöchentlich praktiziert, gewöhnlich als Wochenrückblick. Die Schülerinnen

und Schüler schreiben die entsprechenden Fragen und Antworten in ein Naikan-Heft. Das ist nur für die Lehrkraft öffentlich. Sie gibt, wenn erforderlich, kurze schriftliche Hinweise, die den Kinder und Jugendlichen ermutigen sollen in der Struktur der drei Fragen zu bleiben. Überdies enthält sie sich aller beurteilenden Kommentare.

Wir testen auch aus, wie wir selbst der Klasse gegenüber die drei Fragen beantworten könnten. Das Lehrer-Naikan-Heft ist dann klassenöffentlich.

Die drei Fragen beziehen sich auf Mitglieder der Klasse, auf die Freunde oder - nur nach Absprache mit den Eltern - auch auf die Familie.

Wir führen Naikan in der Orientierungsstufe, der Hauptschule, der Realschule und im Gymnasium durch, jeweils in einer Klasse.

Wir vier Naikan-Begleitenden treffen uns wöchentlich in zwei Stunden; einmal im Monat zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung (Horst Hoelger; LIS).

Da viele Informationen anfallen, erarbeiten wir z. Zt. eine Struktur zur Aufarbeitung und Auswertung der Daten, Beobachtungs- und Auswertungskriterien.

## **Rückkopplung / Ergebnisvermittlung /**

### **Transfer**

INTERN:

Wir haben das Projekt schon sehr früh auf der Gesamtkonferenz, im Elternbeirat und auf Elternabenden vorgestellt. Es stieß überall auf großes Interesse und auf Zustimmung.

Am Präsenztage, 3.02.2004, veranstalteten wir einen Workshop unter der Leitung von Prof. Hedwig Ortman (Uni Bremen), zusammen mit Horst Hoelger (LIS), den vier Forschungsmitgliedern und zwölf interessierten Lehrkräften des Schulzentrums Habenhausen.

Wir haben Patenschaften für andere Lehrkräfte eingerichtet, die in ihren Klassen jetzt auch Naikan machen.

Damit interessierte Lehrkräfte selbst Erfahrungen mit der Naikan-Methode sammeln können, organisieren wir einen eigenen Naikan-Übungstag im Deutschen Naikan-Zentrum in Tarmstedt.

EXTERN:

Wilhelm Dittschar hielt einen Vortrag über unser Forschungsprojekt auf dem 5. Internationalen Naikan Kongress in Bad Herrenalb (September 2004).

Es gab daraufhin eine Voranfrage Herrn von Hollens (Bürgerstiftung Hannover) zwecks eines Vortrages vor Vertretern des niedersächsischen Kultusministeriums.

IN PLANUNG:

Kontaktaufnahme zu anderen Bremer Schulen; Austausch mit Lehrkräften anderer Bundesländer, die Naikan praktizieren und Kontakt zu uns aufgenommen haben; Einrichtung eines Naikan-Chatrooms für Lehrkräfte, Querverbindungen zu anderen Projekten (z.B. 'Lions Quest').

### **Probleme und Schwierigkeiten**

Wie kann die Motivation zur Übung über mehrere Schuljahre hinweg aufrecht erhalten werden?

Der Schulalltag (besonders bei den derzeitigen schulstrukturellen Veränderungen) erschwert die regelmäßige Naikan-Übung oft beträchtlich.

Wie begegnen wir der Ablehnung einiger weniger Eltern? („Naikan ist Gehirnwäsche“)

Welche Zeit, welchen Raum für die Naikan-Übung lassen die Reformen mit ihrer Betonung auf Wissensstandards zu? Wird es auch Standards für soziales Lernen geben?

Wie binden wir Lehrkräfte, die Naikan anwenden möchten, in die Arbeit ein? Wie lassen sie sich qualifizieren?

Für die Weiterverbreitung der Naikan-Methode wäre eine Unterstützung durch das Landesinstitut für Schule und den Senator für Bildung und Wissenschaft hilfreich.

# VERNETZTES SPRACHENLERNEN IN ENGLISCH, FRANZÖSISCH UND LATEIN

Renate Albler, Hildtraut Schmidt, Godehard Tietze

Schulbegleitforschungsprojekt 155

Das Forschungsteam sieht sich bei der Unterrichtstätigkeit am Alten Gymnasium täglich vor der Frage, wie die Lernenden dazu angeleitet werden können, mit Erfolg versprechenden Strategien effizient möglichst viele Fremdsprachen zu lernen. Am Alten Gymnasium ist das Erlernen von drei Fremdsprachen (Englisch, Latein, Französisch oder Alt-Griechisch) in den Klassenstufen 9 und 10 Pflicht. In der Oberstufe können diese Sprachen fortgesetzt werden, außerdem können Spanisch und Italienisch neu aufgenommen werden.

Die Frage, wie die Lernenden im Hinblick auf die Ausbildung einer rationell erreichbaren Mehrsprachigkeit zu unterstützen sind, steht in unserer Schule mit ihrem ausgeprägten Sprachenprofil an hervorragender Stelle. Unsere Forschungsfrage richtet sich auf das noch wenig geklärte Problem, welche Spracherwerbsstrategien die Lernenden anwenden. Da diese methodischen Verfahren prägend wirken und im Verlauf des Lebens immer wieder angewandt werden, wollen wir Unterrichtenden in erster Linie wissen, welches Material und welche Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht geeignet sind, die Ausbildung von Lernerstrategien zu fördern, mit denen die Schülerinnen und Schüler die Gemeinsamkeiten ihrer Sprachfächer selbstständig erkennen und erfolgreich nutzen können.

Um evaluieren zu können, ob die von uns zu entwickelnden Materialien ein rationelleres Lernen ermöglichen, haben wir in unserem ersten Forschungsjahr zunächst für Schüler und Schülerinnen einen Test zur Inhalts- und Bedeutungerschließung in einer für alle fremden Sprache (Italienisch) eingesetzt, und zwar in der Projektklasse und in einer Parallelklasse als Vergleichsgruppe.

Dieser Test forderte außerdem in einer offenen Fragestellung eine Reflexion der eigenen Erschließungsstrategien. Auf diese Weise wollen wir den Umfang und die Qualität der von den Lernenden eingesetzten methodischen Überlegungen kennen lernen und durch Quantifizierung erfassen. Das unten abgedruckte Beispiel gibt eine für Schüler/innen typische Antwort wieder.

Überraschenderweise macht die Befragung deutlich, dass dieses sprachreflektierende Verfahren in der Projektklasse fast einstimmig akzeptiert wird, während die Vergleichsgruppe hierin keine sinnvolle Arbeitsmethode erkennen kann. Dass mit dieser Haltung auch die Qualität der Antworten sehr hoch korreliert, ist dann nicht mehr erstaunlich.

Der Test hat uns ein Ergebnis deutlich vor Augen geführt, nämlich dass die Mehrsprachigkeit und der damit verbundene Methodenerwerb bei den Ler-

nenden gezielt umworben werden muss.

Die Projektklasse hat abschließend zum Thema „Speisen und Essgewohnheiten“ englische, lateinische und französische Rezepte gelesen und nachgekocht, so dass die Lernenden neben den sprachlichen auch die kulinarischen Besonderheiten der Kulturen kennen lernen konnten.

Für die am Projekt beteiligten Lehrenden hat sich in dem einen Jahr gezeigt, dass die intensive Planungsarbeit für den nötigen Informationstransfer gesorgt hat. Damit haben wir in unserem Kollegium eine Voraussetzung geschaffen, die es ermöglicht, den folgenden im Rahmenplan formulierten Auftrag in die Praxis umzusetzen: „Fremdsprachenunterricht sollte [...] nicht nur ein auf sich selbst bezogener Lehrgang sein, sondern projektartig mit anderen Fächern und deren Inhalten verknüpft werden. [...] Der Fremdsprachenunterricht [...] muss sich an didaktisch-methodischen Ansätzen orientieren, die auf die jeweiligen Lerner und ihre Bedingungen abgestimmt sind.“

Wir sind davon überzeugt, dass die erarbeiteten Materialien und unsere Ergebnisse auch für andere Schulen von Bedeutung sind, da die Rahmenbedingungen und die Zielsetzungen des Sprachenunterrichts sich von den unseren nicht unterscheidet. Unsere Ergebnisse werden deshalb u.a. über Lehrerfortbildungsangebote verbreitet werden.

Stellungnahme einer Schülerin zur vernetzenden Spracharbeit:

...Zum Schluss interessiert uns deine Kritik. Gib möglichst oft eine Begründung für deine Meinung an .

Hast du die Aufgaben gern gelöst?

**Ja. Sie haben eigentlich Spaß gemacht, auch wenn es nicht immer ganz einfach war.**

Wie ist der Schwierigkeitsgrad?

**Mittel bis hoch, einige Teile sind sehr schwer (S. 3), einige etwas leichter (Aufg. 2).**

Möchtest du gern viele Sprachen lernen?

**Ja, ich überlege ab der 11. Klasse Italienisch zusätzlich zu lernen.**

Glaubst du, dass der Sprachenvergleich dir beim Sprachenlernen helfen kann?

**Ich denke schon, dass vor allem durch das Bilden von „Netzen“ (z.B. Aufgabe 4) Vokabeln sehr gut trainiert werden. So etwas in und von jeder Fremdsprache aus würde sicher das Lernen im Endeffekt erleichtern und verbessern.**

Hast du Vorschläge, was man bei uns im Sprachenunterricht verbessern kann? Gib auch an, welches Ziel man dann besser erreichen könnte.

**Ich finde auch, dass dieses „Sprachübergreifende Lernen“ hier ein sehr guter Ansatz ist, an dem man festhalten sollte. Dadurch lernt man intensiver und ertragreicher, die Fremdsprache zu verwenden. Vielleicht sollten Sprachen noch aktiver gelernt werden, z.B. durch mehr Dialoge, kleine Theaterstücke, aber auch Austausch mit „Muttersprachlern“ dieser Sprache usw.**

Vielen Dank für deine Hilfe!

# WIRD EIN PÄDAGOGISCHER WUNSCHTRAUM WAHR? BEDINGUNGEN UND PER- SPEKTIVEN VON E-LEARNING

Bernd König, Heimo Schulte

Schulbegleitforschungsprojekt 162

Bernd König (Erwachsenenschule), Heimo Schulte (Gymnasium Hamburger Straße, Schulzentrum Rübekamp), Inge Voigt-Köhler (Landesinstitut für Schule, Abteilung Medien), Prof. Dr. Heidi Schelhowe, Dr. Andreas Breiter (Universität Bremen)

Sollte aus der Utopie jetzt Realität werden? Alle Schülerinnen und Schuler, Studierende, Auszubildende und Fortzubildende lernen, wann sie wollen, wo sie wollen und was sie wollen. Die Lehrenden unterstützen den Lernprozess als Moderatoren und Coachs vom heimischen Arbeitszimmer aus. Dies geschieht via Internet, 24 Stunden accessible und supportbereit. Taucht bei den Lernenden ein Problem auf, z.B. eine Frage zum Unterrichtsmaterial oder zur Technik, so kann per E-Mail, per Forum oder sofort im Chat geholfen werden. Und das alles muss nicht mit dem Schulabschluss enden. „Lifelong learning“ ist ein Zauberwort für die Einen, eine Drohung für die Anderen - und E-Learning ist die Methode dafür. Ist das die Lernrevolution, auf die wir gewartet haben?

Philosophen, Pädagogen und andere Wissenschaftler fordern seit langem ein Lernen, das sich nach den Voraussetzungen der Lernenden richtet (mastery learning oder adaptives Lernen), das handlungsorientiert, selbstverantwortlich, emanzipatorisch und demokratisch ist. Warum kommt davon so wenig im Lernalltag deutscher Schulen an? Warum sind gerade diese Ansätze in anderen Ländern erfolgreich? Warum werden sie bei uns oft diffamiert? Warum ist „drill and practice“ nach wie vor die Lieblingsdidaktik von pädagogischen Laien? Die Antworten finden sich vielleicht gar nicht in Schule, Wissenschaft und Ausbildung, sondern im Prozess der Auseinandersetzungen zwischen gesellschaftspolitischen Anschauungen und in bildungspolitischen Entscheidungen.

Erstmals bietet sich nun eine Technik an, Lernerautonomie als effektives didaktisches Konzept zu ermöglichen – und das „völlig ideologiefrei“. E-Learning oder genauer „Blended E-Learning“ ist eine Kombination mit variierenden Anteilen aus Lernen in Präsenz und Distanz (s. Kasten).

Distanzlernen bedeutet in der gymnasialen Oberstufe vor allem Binnendifferenzierung, Zusatzangebote und didaktisch eingebundene Selbstlernphasen, während in der Erwachsenenbildung auch die Unabhängigkeit von Ort und Zeit eine große Organisationserleichterung für die Bildungsinteressierten ist. Daher findet der Schulversuch zugleich an zwei gymnasialen Oberstufen und der Erwachsenenschule statt.

Aber wofür überhaupt ein Schulversuch? Wofür

steht hier Schulbegleitforschung? Es stehen doch überall Rechner herum, wofür braucht man einen Schulversuch? Macht doch einfach E-Learning! Leider ist es, wie so oft, etwas schwieriger, sobald man hinter die Kulissen blickt. Daher haben der Schulversuch und das Projekt der Schulbegleitforschung vorerst drei Schwerpunkte:

### **Lernerautonomie und Heterogenität**

Es liegt selbstverständlich nahe, dass zwischen Lernerautonomie und Heterogenität eine besondere Affinität besteht: Besonders Begabte können den Lernstoff schneller und vertieft erarbeiten. Lernende, die aus welchen Gründen auch immer den Anschluss verloren haben, können jederzeit aufarbeiten und das in ihrer persönlichen Lerngeschwindigkeit; Langzeiterkrankte und mobilitätseingeschränkte Lernende haben orts- und zeitunabhängig Zugang zum Lernstoff, so wie ihn die Lehrkräfte für die ganze Lerngruppe anbieten; persönliche Interessenschwerpunkte können gesetzt werden.

### **Bewertungskriterien für die Einrichtung und Konfiguration von E-Learning-Environments**

Bisher hat niemand soweit Erfahrungen mit den verschiedenen Einsatzszenarien in öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen vorzuweisen, die geeignet wären, Kriterien für die Beurteilung z.B. der Lernplattformen zu extrahieren. Die Qualität der Lernplattform und ihre Kompatibilität zum Nutzungskonzept ist eine der zentralen Voraussetzungen für das Gelingen von E-Learning. Die Entscheidung für eine Lernplattform muss deshalb nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten stattfinden. Technische Merkmale der Lernplattform sind nicht ausschlaggebend, sondern ergänzen bestenfalls die Entscheidungsfindung. Die Lernplattform ist ein Hilfsmittel des Unterrichts und nicht der Verwaltung. So werden auch Schulbücher nach ihrem Nutzen für den Unterricht ausgewählt und nicht danach, wie gut sie in die Regale der Bibliothek passen.

### **Die Lernmaterialien**

Was nutzt eine Lernplattform ohne Inhalte (Content)? Die Erstellung und Bereitstellung von onlinefähigen, interaktiven und selbstlerngeeigneten Unterrichtsmaterialien steckt noch in den Kinderschuhen. Die meisten Lehrkräfte sind bisher nicht qualifiziert, solche Materialien selbst zu entwickeln, aber

sie sind es, die wissen, was sie wie und wann in ihrem Unterricht einzusetzen haben, um die Lernziele zu erreichen. So ist es unabdingbar, dass Lehrende in Zukunft direkt an der Entwicklung hierfür geeigneter Inhalte beteiligt sind und durch Aus- und Fortbildung sowie mit Unterstützung von Medien-gestaltern (z.B. Studierende) dazu befähigt werden. Der so entstandene Inhalt sollte dann schul- oder landesweit zugänglich sein.

Die Ergebnisse dieses Schulbegleitforschungsprojekts sollen

- zeigen, welche didaktischen Ziele mit Blended E-Learning erreichbar sind,
- helfen, die richtigen Entscheidungen bei der Einrichtung und Konfiguration der technischen Voraussetzungen zu treffen,
- die Voraussetzungen schaffen, angepasste Inhalte zu entwickeln.

Weitere und stets aktuelle Informationen zu E-Learning, Modellversuch und Fortbildung auf: [www.e-learning.lis.bremen.de](http://www.e-learning.lis.bremen.de)



E-Learning - any place, any time - ein Traum wird wahr

Lernen in Distanz	Lernen in Präsenz
<p>E-Learning findet an verschiedenen Orten, häufig auch zu verschiedenen Zeiten statt. Das ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das Lernen nach einem individuellen Zeitplan in eigenem, individuellen Lerntempo.</p> <p>Bei bestimmten Lern- und Arbeitsschritten ist zeit-synchrones Arbeiten möglich.</p>	<p>Präsenzlernen findet am selben Ort und zur gleichen Zeit statt. Ein individueller Lernplan ist wegen des Stundenrasters nicht möglich.</p> <p>Ein mittleres Lerntempo wird erzwungen. Das kann leicht zu Über- oder Unterforderungen führen.</p>
<p>Lernen kann nur erfolgen, wenn das technische Equipment vorhanden ist und funktioniert. Lernende müssen über technische Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten verfügen.</p> <p>Wenn die Technik ausfällt, ist das Lernarrangement für die Zeit des Ausfalls nicht verfügbar.</p>	<p>Präsenzlernen kommt ohne besonderen technischen Aufwand aus.</p>
<p>E-Learning erfordert und fördert aktives Lernen. Da bei E-Learning die Lernarrangements zwangsläufig und sinnvollerweise offener als bei Präsenzlernen gestaltet sind, müssen die Schülerinnen und Schüler Quellen (z.B. im Internet) erschließen und bewerten. Das erfordert eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten.</p>	<p>Ermöglicht passives Lernen, das in einigen Bereichen durchaus nicht abzulehnen ist.</p>
<p>Bedingt durch die starke "Verschriftlichung" der Lerninhalte gehen nicht unwesentliche Elemente, insbesondere die nonverbalen Kommunikationsanteile, verloren.</p> <p>Das erhöht die Gefahr von Fehlinterpretationen und Missverständnissen auf Sach- und Beziehungsebenen.</p>	<p>Es gibt keine technischen Filter. Präsenzlernen bietet soziale Interaktionen und nonverbale und verbale Kontakte.</p> <p>Direkte Klärungsmöglichkeiten bei Fehlinterpretationen und Missverständnissen sind gegeben; rasches Reagieren auf Störungen ist möglich.</p>
<p>E-Learning erfordert eine hohe Selbstorganisation und Selbstdisziplin beim Lernen.</p> <p>Absprachen und Abstimmungen, Verteilung von Aufgaben und das gemeinsame Bearbeiten von Lernaufgaben sind komplizierter als beim Präsenzlernen.</p>	<p>Präsenzlernen vereinfacht Absprachen und das Lösen von komplexen Problemen auf organisatorischer, fachlicher und sozialer Ebene.</p>

# GESTALTUNG DES RAUMES SCHULE NACH FRIEDENSREICH HUNDERTWASSER

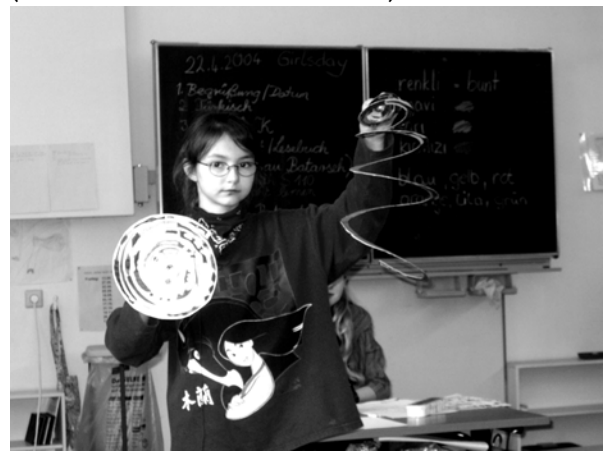
Christa Brokate-Golinski

Schulbegleitforschungsprojekt 166

Anne Büttner-Gerlach, Dagmar Großkopf, Monika Neumann, Christa Brokate-Golinski (alle Grundschule Burgdamm), Angelika Eggers, Rita Pakleppa, Gabi Waterkamp-Metag, Ulrike Koch (alle Sekundarstufen-II-Schule Alwin-Lonke-Straße); Kirsten Forster (Leiterin der Hortgruppe); Prof. Dr. Michael Müller, Viktor Kittlausz (Universität Bremen, Fachbereich 9)

„Ein Bewohner muss das Recht haben, sich aus dem Fenster zu lehnen und außen an der Außenwand alles umzugestalten soweit sein Arm reicht, damit man von weitem sehen kann: Dort wohnt ein Mensch.“

(Hundertwasser 1958/1985: 100)



Das Projekt wird an der Grundschule Burgdamm unter Beteiligung des räumlich angegliederten Hortes des Kindertagesheims Heinrich-Seekamp-Straße und des Schulzentrums der Sekundarstufe II Alwin-Lonke-Straße durchgeführt. Im Mittelpunkt unseres Projektvorhabens steht die gemeinsame Arbeit an der räumlichen Umgestaltung der Grundschule Burgdamm. Vor dem Hintergrund kultureller, sprachlicher und leistungsmäßiger Unterschiede unserer Schülerinnen und Schüler möchten wir über ästhetisch – gestalterische Prozesse das soziale Miteinander im Raum ‚Schule‘ thematisieren und damit zugleich das Verständnis von Raum und Umgebung fördern. Mit der Beteiligung der Kinder am Planen, Gestalten und Bauen streben wir eine höhere Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule an.

In dem auf drei Jahre angelegten Vorhaben geht es auch um die Erprobung der Möglichkeiten einer Kooperation mit der beteiligten Sekundarstufen-II-Schule Alwin-Lonke-Straße, Abteilung Architektur und Design, für die sich in dem Projekt ein praktisches Feld der Erarbeitung ihrer gestalterischen Schwerpunkte bietet. Es wird ein Arbeiten in kleinen Schritten mit regelmäßigen Treffen angestrebt,



so dass die jeweils unabhängig voneinander erarbeiteten Bausteine aufeinander abgestimmt werden können. Für die praktische Realisation stellen wir uns auch ein gemeinsames Arbeiten von Schülerinnen und Schülern der Grundschule Burgdamm und der Schule Alwin-Lonke-Straße vor. Eltern und andere interessierte Personen sollen ebenfalls in das Gestaltungsvorhaben einbezogen werden.

Eine erste Annäherung an das Thema hat in der Grundschule Burgdamm bereits stattgefunden. Das Kollegium hat gemeinsam den Bahnhof in Uelzen besichtigt sowie Kontakt mit Einrichtungen in der Umgebung aufgenommen, die sich ebenfalls mit

diesem Thema beschäftigen. Auf Dienstbesprechungen wurden inhaltliche und gestalterische Vorstellungen entwickelt. Lehrkräfte beider Schulen sowie ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Kunst und Kultur der Universität Bremen treffen sich bereits regelmäßig, um eine Gestaltungslinie zu erarbeiten.

Im Unterricht werden zur Zeit die ideellen und gestalterischen Elemente Hundertwassers erarbeitet und von den Schülerinnen und Schülern überwiegend auf bildnerischer Ebene umgesetzt (s. Fotos).

„Die gerade Linie  
kommt in der  
Natur nicht vor.“

(Hundertwasser)



# ZUR FORSCHUNGSFRAGE IM PROJEKT ‚OPEN IT!‘

Heino Reimers

Schulbegleitforschungsprojekt 147: ‚Open It!‘  
Karen von Frieling, Mike Klagge, Eckhardt Kreye,  
Astrid Mangold (alle Gesamtschule Bremen-Mitte  
GSM); Dr. Heino Reimers (Universität Kiel)

## **Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler**

Das Schulbegleitforschungsprojekt 147 ‚Open it!‘ der Gesamtschule Mitte in Bremen verbindet mit seinem Angebot der stadtteilbezogenen kulturellen Projektarbeit für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I das übergreifende Ziel, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu leisten. Entsprechend lautet die übergreifende Forschungsfragestellung: Inwieweit fördern kulturelle Aktivitäten im Rahmen der Stadtteilarbeit von Schule die persönliche Entwicklung von Jugendlichen?

Der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung lässt sich in Bezug auf die schulische Ausbildung und im Hinblick auf die spätere berufliche Ausbildung in drei wesentliche Zielkategorien untergliedern (vgl. WILD, LEWALTER & SCHREYER 1994, S. 3ff.):

- Solide Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als wichtige Ausgangsbasis für das Verständnis neuer Informationen, die im späteren (Berufs-)Leben hinzugelernt werden müssen,
- Implizite und/oder explizite Vermittlung von kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien als eine notwendige Basis für selbstgesteuerte Lernprozesse, die eine eigenständige Informationsauswahl, -organisation und -speicherung erfordern,
- Erwerb und/oder Aufrechterhaltung günstiger motivationaler Orientierungen und fachlicher Interessen als entscheidende Grundlage für die Initiierung und Aufrechterhaltung eigener Lernvorhaben.

## **Projektspezifische Arbeitsschwerpunkte des Schulbegleitforschungsprojekts ‚Open It!‘**

Im Kontext dieser drei Zielkategorien werden im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojekts ‚Open It!‘ drei projektspezifische Arbeitsschwerpunkte gebildet, welche eigenständige Projektziele darstellen:



- Förderung selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernens<sup>15</sup> von Schülerinnen und Schülern,
- Übertragung der während der Projektarbeit erworbenen Kompetenzen hinsichtlich der Selbststeuerung des Lernverhaltens auf das Lernverhalten im alltäglichen Unterricht und
- Förderung der Integration der Schule und der schulischen Arbeit in den Stadtteil durch Beteiligung anderer Schulen sowie außerschulischer Einrichtungen bzw. Kooperation mit diesen verknüpft mit dem langfristigen Ziel der Netzwerkbildung und der Bildung kulturellen und sozialen Kapitals.

Diese projektspezifischen Arbeitsschwerpunkte bilden zunächst voneinander unabhängig bearbeitbare Forschungsfragestellungen und werden zeitlich versetzt begonnen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Befähigung

<sup>15</sup> Beide Begriffe werden in der Literatur im Allgemeinen weitgehend synonym verwendet (so z. B. bei BRUNSTEIN & SPÖRER 2001). Teilweise wird das selbstregulierte Lernen jedoch auch eher als ein Teilaspekt des selbstgesteuerten Lernens verstanden, da es vor allem die (Fähigkeit zur) Selbstreflexion bzw. Metakognition des eigenen Lernverhaltens fokussiert (so z. B. in der PISA-Studie), während das selbstgesteuerte Lernen zusätzlich Aspekte des Handlungsvollzugs thematisiert (so z. B. bei KONRAD 2003). Diese Begriffsperspektive wird auch für das Schulbegleitforschungsprojekt *Open it!* übernommen und der Begriff des selbstgesteuerten Lernens als Oberbegriff verwendet, der den Begriff des selbstregulierten Lernens einschließt.

zum selbstgesteuerten Lernen während der Projektarbeit eine notwendige Grundlage sowohl für die Übertragung von erworbenen Kompetenzen auf den alltäglichen Unterricht als auch für die stadtteilbezogene Integration der schulischen Arbeit darstellt.

### **Ausgangspunkt der Projektaktivitäten:**

#### **Förderung selbstgesteuerten Lernens**

Die erste Phase widmet sich dem Projektziel des selbstgesteuerten Lernens als Ausgangspunkt der Projektaktivitäten.

Seine Begründung findet dies darin, dass das Lernen in Projekten naturgemäß einen hohen Anteil an Selbststeuerung des Lernverhaltens enthält. Selbststeuerung ist ein genuiner Bestandteil des Lernprozesses. Gegenstand des Lernens ist ein zu Beginn relativ offenes Vorhaben, welches auf der Basis der Bedürfnisse, Neigungen und Interessen der Projektmitglieder von ihnen selbst erschlossen und auf ein Ziel hin geplant und bearbeitet wird. Nicht nur die Inhalte einer Projektinitiative, sondern auch der Arbeitsprozess seiner Genese und Durchführung wird dabei im schulischen Kontext als "Weg zum bildenden Tun" verstanden (vgl. FREY 1998, S. 9-17).

Damit steht auch die Frage nach dem 'Warum' und 'Wozu' des selbstgesteuerten Lernens in der Schule im Raum. Selbstgesteuertes Lernen in der Schule lässt sich kurzgefasst bildungstheoretisch damit



begründen, dass es in einer werteppluralistischen Gesellschaft zur Lebensform der mündigen, sich selbst bestimmenden und eigenverantwortlichen Person keine vernünftig begründbare Alternative gibt (vgl. SCHIEFELE 1993, S. 177; KLAFFKI 1996, S. 20f.). In diesem bildungstheoretischen Kontext bewegt sich auch das Projekt ‚Open it!‘.

Ein weiterer Grund für die Fokussierung der Forschungsfragestellung auf diese Zielkategorie ist dessen aktueller Bezug zu neueren Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung, welche auch in den Forschungsaktivitäten der PISA-Studie ihren Niederschlag gefunden haben (vgl. ARTELT, DEMMRICH & BAUMERT 2001; ARTELT, BAUMERT & JULIUS-MCELVANY 2003; KUNTER, SCHÜMER, ARTELT, BAUMERT, KLIEME, NEUBRAND, PRENZEL, SCHIEFELE, SCHNEIDER, STANAT, TILLMANN & WEIß 2002).

## Was ist selbstgesteuertes Lernen?

Die Forschungsliteratur zum selbstgesteuerten Lernen ist mittlerweile sehr umfassend, da verstärkte Forschungsaktivitäten der Lehr-Lern-Forschung in diesem Bereich bereits vor mehr als 20 Jahren einsetzten. Im Folgenden werden einige zentrale Kategorien selbstgesteuerten Lernens aufgelistet, welche in einem Überblicksartikel von BRUNSTEIN & SPÖRER (2001) zusammengestellt wurden.

Aus übergreifender Perspektive lässt sich selbstgesteuertes Lernen durch drei Komponenten kennzeichnen (vgl. ebd., S. 623):

**Kognitive Komponenten:** (a) Wissen über Konzepte/Begriffe, Prozeduren und (b) insbesondere aufgabenspezifische Strategien (→ Lernstrategien und Lernstile)

**Motivationale Komponenten:** (a) Initiierung (Selbstmotivierung) und Aufrechterhaltung (Willenskontrolle), (b) adaptive Bewertung (motivational günstige Attribuierung) und Kontrollüberzeugung bezüglich der (Selbst-) Wirksamkeit der eigenen Lernaktivitäten (→ Lern- und Leistungsmotivation)

**Metakognitive Komponenten:** (a) Wissen über die eigenen Fähigkeiten und (b) Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns im Hinblick auf angestrebte Lernziele (→ Metakognition)

Diese Komponenten werden bei einzelnen Verhaltensmerkmalen selbstgesteuerten Lernens zumeist in integrativer Form wirksam. Die folgenden wesentlichen Verhaltensmerkmale selbstgesteuerter Lerner lassen sich hier ausmachen:

- Setzung von anspruchsvollen Zielen, Konkretisierung der Ziele in Handlungspläne und Entwicklung der Selbstüberzeugung, die Ziele auch erreichen zu können,
- Umfangreiche Kenntnisse über das Wie des Lernens (Methoden und bereichsspezifische Strategien des Behaltens, Organisierens und Elaborierens verbaler Informationen) bzw. über Anwendungsbedingungen für Lern- und Denkstrategien,
- Hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung eigener Lernprozesse und Fähigkeit zum Transfer der erworbenen Kenntnisse auf neue Aufgabenstellungen,
- Einsatz motivationaler Stützstrategien wie z. B. die Imagination von Handlungsverläufen und Handlungsergebnissen, die Selbstbekräftigung eigener Fähigkeiten und die Formulierung selbstgerichteter Instruktionen, welche dazu befähigen, Lernaktivitäten selbst in Gang zu setzen und auch in schwierigen Lernphasen willentlich aufrechtzuerhalten,
- Metakognitive Kontrolle der eigenen Lernfortschritte (das Was des Lernens) durch Abgleich der Lernergebnisse mit den selbst gesetzten Zielen und ggf. anschließender gezielter Korrektur des eigenen Lernverhaltens,
- Schaffung von günstigen Voraussetzungen für das Lernen durch effektives Zeitmanagement (das Wann des Lernens), Gestaltung geeigneter Lernumgebungen (das Wo des Lernens) und gezielte Nutzung sozialer Ressourcen wie Lehrer, Eltern oder Klassenkameraden (das Mit und Von Wem des Lernens).

### **Theoretisches Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens**

Mit Bezug auf diese Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung im Bereich des selbstgesteuerten Lernens arbeitet das Projekt 'Open It!' mit folgendem theoretischen Rahmenmodell (vgl. WILD, LEWALTER & SCHREYER 1994, S. 3ff.; WILD & KRAPP 1996, S. 198; KRAPP 1993, S. 190; KONRAD 2003, S. 15), welches verschiedene Bereiche des Gesamtkontextes des selbstgesteuerten Lernens integriert und hier etwas abgewandelt und ausdifferenziert auf den speziellen Kontext der Projektarbeit übertragen wird (s. folgende Seite)

In diesem Modell sind zentrale Bedingungsfaktoren aufgeführt, die unter motivationalen Aspekten letztlich zu einer langfristigen Verbesserung der schulischen Leistungen und des Lern- und Arbeitsverhaltens führen sollen. Verläuft die hier angedeutete Entwicklung auf dem Schaubild vor allem von links nach rechts, so ist jedoch auch nicht auszuschließen, dass es zu Rückkopplungseffekten und kompensatorischen Effekten kommt, also die Bedingungsvariablen sich laufend verändern und entsprechend die Prozess- und Zielvariablen wiederum beeinflussen (vgl. WILD, LEWALTER & SCHREYER 1994, S. 5).

Bedeutsam sind nicht nur die Bedingungsfaktoren selbst, sondern auch die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Bedingungsvariablen, insbesondere der motivationalen Komponenten. Dort wo Aspekte dieser Selbstwahrnehmung, welche als Metakognition bezeichnet werden, von Bedeutung sein können, sind diese in dem Modell grau hinterlegt. Dies trifft naturgemäß für den Bereich der Prozessvariablen zu.

### **Die Forschungsfragestellung im ersten Projektjahr**

Im ersten Projektjahr widmen sich die Forschungsaktivitäten unter dieser metakognitiven Perspektive der Genese von Interessen und der situativen motivationsrelevanten Erlebensformen während der Projektarbeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Ziel des Projekts ist dabei die Förderung der Fähigkeit zur bewussten Metakognition in Bezug auf das eigene Lernverhalten. Forschungsmethodisch wird der prozessuale Verlauf metakognitiver Aktivitäten durch eine begleitende Beobachtung und Befragung der Schülerinnen und Schüler während der Projektarbeit ermittelt.

Ein wesentlicher Bezugspunkt ist dabei die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI & RYAN (1993). Die beiden Autoren haben im Verlaufe ihrer Forschungsarbeit u. a. Kompetenzerleben, Selbstbestimmung, soziale Einbindung und positive Emotionen in Arbeitssituationen als wesentliche situative motivationsrelevante Erlebensformen identifiziert. Ein Kernpunkt der Forschungsarbeit wird vor allem die begleitende Erhebung dieser Erlebensformen sein.

Die zentrale Forschungsfragestellung der ersten Projektphase lautet: Wie lassen sich über die kulturelle Projektarbeit im Stadtteil Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens realisieren?

Im Rahmen dieser Forschungsfragestellung werden folgende Detailfragen bearbeitet:

## Theoretisches Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens für das Schulbegleitforschungsprojekt *Open it!*

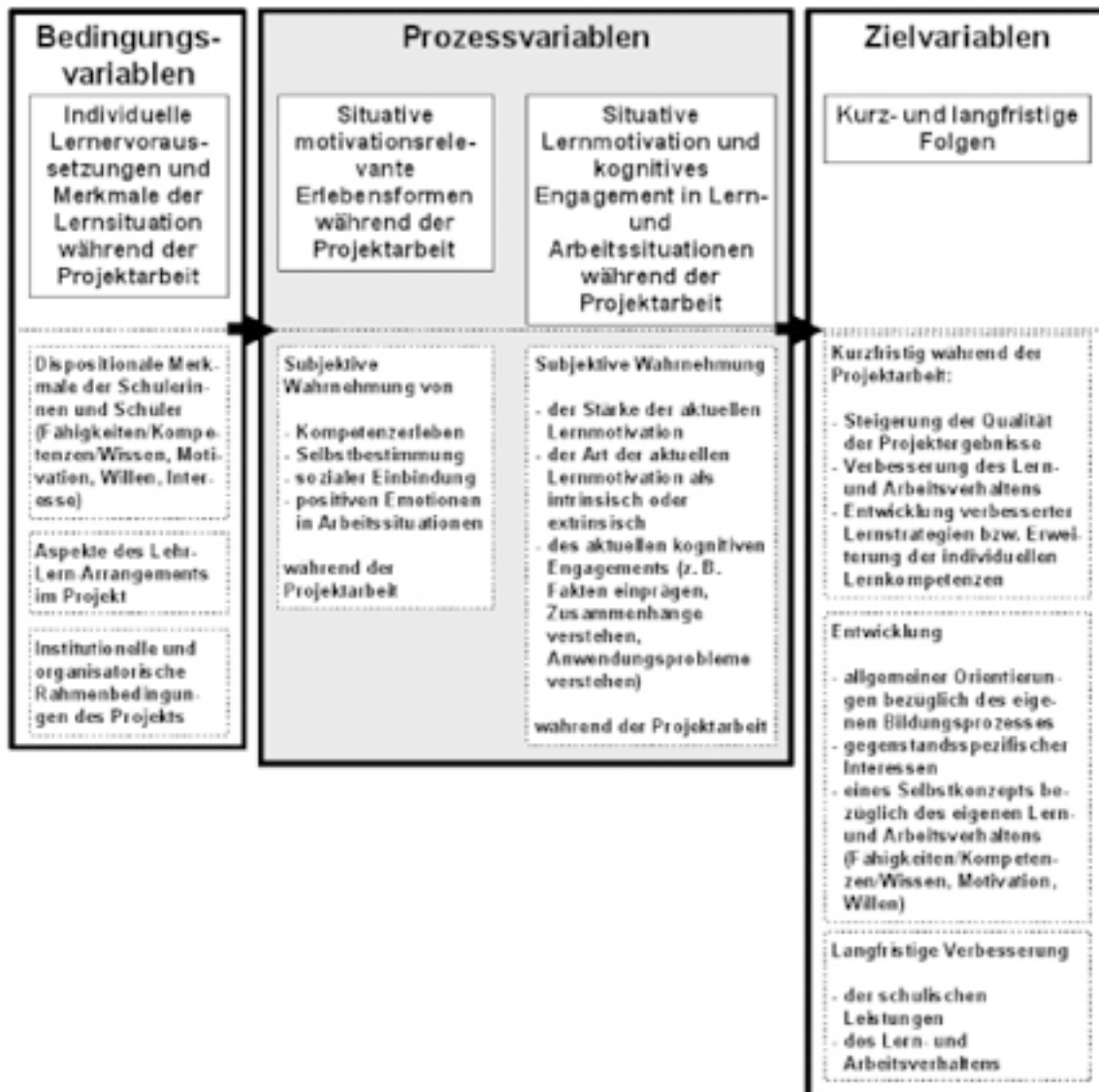


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens für das Schulbegleitforschungsprojekt 'Open It!'

- Welche gegenstandsspezifischen Interessen leiten die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Projektarbeit?
- Wie entwickelt sich die Interessenorientierung der Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Projektarbeit?
- Welche individuellen Ziele setzen sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Projektarbeit?
- Welche Bedeutung haben bzw. welchen Bedeutungswandel erfahren diese Ziele für die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Projektarbeit?
- Welche Lern- und Arbeitsstrategien realisieren die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Projektarbeit, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche motivationsrelevanten Erlebensformen bestimmen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler während der Projektarbeit?

### Untersuchungsdesign

Für die Bearbeitung dieser Forschungsfragen kommen qualitative und quantitative Forschungsmethoden im Sinne einer Triangulation zum Einsatz. Der Einsatz von Verfahren der Datenerhebung vor allem in der Lernsituation 'Projektarbeit' bietet hier die Gelegenheit, deren ökologische Validität zu erhöhen.

Das Untersuchungsdesign wird im Wesentlichen von den vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen der an der Forschungsarbeit beteiligten Personen bestimmt. Die Forschungsarbeit ist an ein über zwei Semester laufendes Seminar für Lehramtsstudierende der Universität Bremen angebunden. Die Studierenden haben jeweils die Datenerhebungen vorgenommen. Das Seminar diente einerseits dazu, sie auf diese Tätigkeit vorzubereiten und sie dabei insbesondere darin zu schulen, ein qualitatives Interview auf der Basis einer partnerzentrierten Gesprächsführung (vgl. LANGER 1985, 2000) durchzuführen. Andererseits bot das Seminar die Gelegenheit, die Studierenden darin anzuleiten, selbst eine spezifische Forschungsfrage zu entwickeln. Aus diesem Grunde wurden sie zunächst mit dem theoretischen Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens und mit den zahlreichen bereits vorhandenen empirischen Untersuchungen und den dort verwendeten standardisierten Erhebungsinstrumenten vertraut gemacht.

Die Auseinandersetzung mit den Erhebungsinstrumenten führte dazu, dass die Studierenden ein besonderes Interesse an der Skala 'Autonomie' des

DFG-Projekts "Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation" von WILD, KRAPP, SCHIEFELE, LEWALTER & SCHREYER (1995) entwickelten und folgende spezifische Forschungsfragen zentraler Gegenstand der Forschungsarbeit während der eigentlichen Projektarbeit wurden:

- Inwiefern beeinflussen die Workshopleiter/Lehrkräfte durch ihr Lernarrangement das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Teilkomponente der Förderung von Selbstbestimmung?
- Inwiefern beeinflusst der Druck, im Mai 2004 eine 'vorzeigbare' Ergebnispräsentation vorlegen zu müssen, bewusst oder unbewusst das Verhalten der Workshopleiter/Lehrkräfte im Hinblick auf ein Lernarrangement, welches ein von Selbstbestimmung geprägtes Lernverhalten fördert oder behindert?
- Inwiefern beeinflusst der Druck, im Mai eine 'vorzeigbare' Ergebnispräsentation vorlegen zu müssen, bewusst oder unbewusst die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein von Selbstbestimmung geprägtes Lernverhalten?
- Inwiefern hängt ein bestimmtes Beziehungsmuster von Lehrerhandeln und Schülerhandeln mit bestimmten motivationalen Orientierungen, mit Gefühlen und Stimmungen und mit dem Grad der Selbstwirksamkeitserwartungen und des Kompetenzerlebens bei den Schülerinnen und Schülern zusammen?

Das Untersuchungsdesign (s. folgende Seite) lässt erkennen, dass die Forschungsarbeit vor dem Beginn der Projektarbeit sich hauptsächlich den gegenstandsspezifischen Interessen der Schülerinnen und Schüler und während und nach der Projektarbeit sich hauptsächlich dem Aspekt des selbstbestimmten Arbeitens widmete.

Die Leitfadeninterviews wurden im Anschluss an die Datenerhebung jeweils mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 1995, 1999) ausgewertet.

### Erhebungsinstrumente

Leitfadeninterview mit Schülerinnen und Schülern und Fragebogen, welcher zum Teil die folgenden drei Interessenaspekte der „Münchener Interessentheorie“ abdeckt (vgl. KRAPP 1992; SCHIEFELE, KRAPP, WILD & WINTELER 1993; WILD, LEWALTER & SCHREYER 1994, S. 10):

Emotionale Valenzen = positive emotionale Beziehung zu den Ausbildungsinhalten

## Untersuchungsdesign des Schulbegleitforschungsprojekts *Open it!*

Juni – Okt. 2003	September 2003	März 2004 – Apr.	Mai 2004
<u>Erhebungen vor dem Beginn der Projektarbeit:</u> 1. Leitfadeninterview mit SchülerInnen 2. Fragebogen  - Gegenstandsspezifische Interessen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Wahl eines bestimmten Workshops	<u>Erhebungen zu Beginn der Projektarbeit:</u> 1. Fragebogen  - Gegenstandsspezifische Interessen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Wahl eines bestimmten Workshops	<u>Erhebungen während der Projektarbeit:</u> 1. Leitfadeninterview mit SchülerInnen  - Subjektive Wahrnehmung von - Kompetenzerleben - Selbstbestimmung - sozialer Einbindung - positiven Emotionen in Arbeitssituationen	<u>Erhebungen am Ende des ersten Projektabschnittes:</u> 1. Leitfadeninterview mit Lehrkräften  - Subjektive Wahrnehmung von - Kompetenzerleben - Selbstbestimmung - sozialer Einbindung - positiven Emotionen in Arbeitssituationen

Abb. 2: Untersuchungsdesign – zeitlicher Verlauf verschiedener Datenerhebungskomponenten

Wertbezogene Valenzen = positive Wertschätzung der Ausbildungsinhalte

Intrinsischer Charakter = Beschäftigung mit den Ausbildungsinhalten wird als intrinsisch motivierend empfunden

Der Fragebogen enthielt nur wenige Items, die aus den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler über das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewtexte der vorher durchgeführten Leitfadeninterviews gebildet wurden. Dabei stellte sich heraus, dass die Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht nur auf den Lerngegenstand der Workshops bezogen, sondern auch auf die am Workshop beteiligten Personen (Lehrkräfte, Workshopleiterinnen und -leiter und Mitschülerinnen und -schüler) gerichtet waren. Der Fragebogen wurde daraufhin an die Forschungsfragestellung des Projektes angepasst.

Leitfadeninterview als episodisches Interview in Anlehnung an ZIMMERMAN & PONS (1986), FLICK (2002, S. 158) und REIMERS (im Druck):

Das entwickelte episodische Leitfadeninterview wurde in identischer Form sowohl für die Befragung der Schülerinnen und Schüler als auch für die Befragung der Lehrkräfte eingesetzt. Es fokussierte auf von den Befragten während der Projektarbeit

erlebte Lernsituationen. Die dokumentierten Lernsituationen dienten dazu, Beziehungsmuster von einem Selbstbestimmung fördernden Lernarrangement der Lehrkräfte und einem selbstbestimmten Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten.

### Ergebnisse

Zur Zeit der Erstellung dieses Artikels für das Jahrbuch lagen noch nicht alle Ergebnisse vor. Sie können unter der Internetadresse <http://www.uni-kiel.de/Paedagogik/reimers/index.html> heruntergeladen werden bzw. werden demnächst in einem Endbericht der Schulbegleitforschung des LIS veröffentlicht. Mit den Ergebnissen werden auch die Erhebungsinstrumente im Detail vorgestellt.

### Literatur:

ARTELT, C.; BAUMERT, J. & JULIUS-MCELVANY, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: J. BAUMERT; C. ARTELT; E. KLIEME; M. NEUBRAND; M. PRENZEL; U. SCHIEFELE; W. SCHNEIDER; K.-J. TILLMANN & M. WEIB



- (Hrsg.). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Opladen: Leske + Budrich.
- ARTELT, C.; DEMMRICH, A. & BAUMERT, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In: J. BAUMERT; E. KLIEME; M. NEUBRAND; M. PRENZEL; U. SCHIEFELE; W. SCHNEIDER; P. STANAT; K.-J. TILLMANN & M. WEIß (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- BRUNSTEIN, J. C. & SPÖRER N. (2001 [1998]). Selbstgesteuertes Lernen. In: D. H. ROST (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). (S. 622-629). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik, H. 2*, S. 223-238.
- FLICK, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FREY, K. (1998 [1982]). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun* (8. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- KLAFKI, W. (1996 [1985]). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- KONRAD, K. (2003). Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung. In: *Pädagogik, H. 5*, S. 14-17.
- KRAPP, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: A. KRAPP & M. PRENZEL (Hrsg.). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- KRAPP, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik, H. 2*, S. 187-206.
- KUNTER, M.; SCHÜMER, G.; ARTELT, C.; BAUMERT, J.; KLIEME, E.; NEUBRAND, M.; PRENZEL, M.; SCHIEFELE, U.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; TILLMANN, K.-J. & WEIß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- LANGER, I. 1985: Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, H. 4*, 447-457.
- LANGER, I. 2000: *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag.
- MAYRING, P. (1995 [1988]). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (5. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MAYRING, P. (1999 [1990]). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- REIMERS, H. (im Druck). Zur theoriegeleiteten Konstruktion eines Leitfadeninterviews als episodisches Experteninterview. In: B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- SCHIEFELE, H. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik, H. 2*, S. 177-186.
- SCHIEFELE, U.; KRAPP, A.; WILD, K.-P. & WINTELER, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). In: *Diagnostica, H. 4*, S. 335-351.
- WILD, K.-P. & KRAPP, A. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebensstichproben-Methode. In: *Unterrichtswissenschaft, H. 3*, S. 195-216.
- WILD, K.-P.; LEWALTER, D. & SCHREYER, I. (1994). *Design und Untersuchungsmethoden des Projekts "Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation"* (Beitrag zum 2. DFG-Kolloquium im Schwerpunkt "Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung vom 2. - 3. Dezember 1994 in Berlin). Neubiberg: Universität der Bundeswehr München.
- WILD, K.-P. & SCHIEFELE, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, H. 4*, S. 185-200.
- WILD, K.-P.; SCHIEFELE, U. & WINTELER, A. (1992). *LIST. Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium* (Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20). Neubiberg: Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- WILD, K.-P.; KRAPP, A.; SCHIEFELE, U.; LEWALTER, D. & SCHREYER, I. (1995). *Dokumentation und Analyse der Fragebogen und Tests* (Berichte aus dem DFG-Projekt "Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation" Nr. 2). Neubiberg: Universität der Bundeswehr München.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTINEZ PONS, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. In: *American Educational Research Journal, H. 4*, S. 614-628.

# HALBJAHRESPRAKTIKUM ALS CHANCE FÜR SCHULENTWICKLUNG

Hannelore Schwedes, Jürgen Jaracewski, Hartmut Jestatt, Peter Lankenau, Almut Schülke

Schulbegleitforschungsprojekt 158

Peter Lankenau, Jürgen Jaracewski, Almut Schülke, Hartmut Jestatt (alle Schulzentrum der Sekundarstufe I Findorff), Gunther Meyer, Barbara Larisch, Monika Koschorrek (alle Schulzentrum der Sekundarstufe II Walle), Prof. Dr. Rolf Oberliesen, Prof. Dr. Hannelore Schwedes (beide Universität Bremen).

Studierende, die ein Praktikum in der Schule machen, werden häufig als Belastung für die Schule und vor allem für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer empfunden. Dieses Projekt erkundet, ob und auf welche Weise Lehrkräfte und die Schule insgesamt von Praktikantinnen und Praktikanten profitieren können.

## **Erfahrungsbericht: Biologie,**

### **Tiere in Klasse 5**

Ich hatte im Herbst 2003 im Rahmen des Halbjahrespraktikums die Gelegenheit, mit drei Biologiestudierenden die Unterrichtseinheit „Tiere“ in einer 5. Klasse mit 33 Schülerinnen und Schülern zu unterrichten. Diese Zusammenarbeit bedeutete für mich eine enorme Entlastung. Die Studierenden unterstützten mich durch ihre Begleitung auf Ausflügen mit Bus und Bahn zur Kinder- und Jugendfarm, zu den Polizeihunden und zum Tierheim; dafür hätte sonst eine zweite Lehrkraft freigestellt werden müssen. Durch ihren lockeren und ungezwungenen Umgangston mit den Fünftklässlern trugen sie viel zur heiteren Stimmung auf den Fahrten bei. Schön war es zu beobachten, wie verantwortungsvoll sie sich für die Klasse einsetzten.

Entlastend war auch ihr Einsatz bei der Betreuung der Gruppenarbeit. Die arbeitsteilige Arbeit war in dieser Form nur möglich, weil die Studierenden sich für „ihre“ Gruppen verantwortlich fühlten und die Kinder sehr zugewandt unterstützten. Die Materialbeschaffung im Team war eine echte Arbeitserleichterung.

Der Einsatz der Studierenden ermöglichte mir außerdem, die Kinder aus einer ganz anderen Rolle und Perspektive zu beobachten. Ich entdeckte bei ihnen ganz neue Verhaltensweisen und Eigenarten. Dies wurde noch deutlicher durch die Beobachtungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler während einiger Unterrichtssequenzen, die von den Studierenden frontal durchgeführt wurden, denn „von hinten“ wirken sowohl aufmerksames Melden als auch penetrantes Stören des Nachbarn ganz anders.

Eine wirkliche Bereicherung stellten auch die Gespräche zum Unterricht dar. Die Fragen der zum

ersten Mal mit der Lehrersituation konfrontierten jungen Leute richteten sich sowohl auf die Form der Begrüßung als auch auf die Verwendung von Unterrichtsmaterial und -methoden. Es machte mir Freude, am konkreten Beispiel den heimlichen und den öffentlichen Lehrplan zu differenzieren und scheinbar routinierte Abläufe in ihrer Absicht zu erläutern. Spannend war auch der Austausch über recht unterschiedliche Schülereinschätzungen. So ließ ich die Studierenden die Bögen zum Arbeits- und Sozialverhalten ausfüllen. Deren Vergleich bildete eine gute Gesprächsgrundlage. Dass die Referate von einer mehrköpfigen Jury statt nur von einer Lehrerin bewertet wurden, hatte für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Qualität. Fehler einzugestehen fiel mir durch die zugewandte Art des Miteinanderumgehens leicht. Für die Studierenden war das Feedback untereinander mindestens so wichtig wie meine Rückmeldung. Für sie war es äußerst hilfreich, im Team vor der Klasse zu stehen und sich in der Verantwortung für das Geschehen abwechseln zu können. Zwar bedeutete die intensive Zusammenarbeit mit Studierenden auch einen erhöhten Zeitaufwand, der jedoch durch die lebendige und bereichernde Arbeit mehr als gerechtfertigt wurde.

## **Randbedingungen**

Das Projekt läuft gleichzeitig an zwei Schulen, je einem Zentrum der Sekundarstufe-I und der Sekundarstufe-II. Die Praktikantinnen und die Praktikanten haben so die Möglichkeit, sowohl ein Mittelstufen- als auch ein Oberstufenzentrum kennen zu lernen. Nach den ersten Erfahrungen von Unverbindlichkeit wurde mit ihnen ein Kontrakt geschlossen, der ihre geregelte Anwesenheit, die Unterstützung ihrer Mentorinnen und Mentoren, die Teilnahme an regelmäßigen Teamsitzungen und die Übernahme von ausbildungswirksamen Sonderaufgaben vorsieht. Im Gegenzug verpflichteten sich Schule und Mentorin bzw. Mentor zur bestmöglichen Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten.

Alle Praktikantinnen und Praktikanten der Schule treffen sich regelmäßig einmal in der Woche gemeinsam mit einer Mentorin oder einem Mentor. Sie berichten über ihre Erfahrungen und reflektieren sie.

### **Wann bringen sich Studierende in Unterricht und Schule ein?**

Schon der Kontrakt macht deutlich, dass die Ausbildung in der Schule und die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten ein „Geschäft auf Gegenseitigkeit“ ist. Darauf lassen sich die Studierenden be-

reitwillig ein, wenn sie die Gegenseitigkeit erleben können, das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer für Schülerinnen und Schüler, Eltern und die Schule erfahren und auch ihre Bedürfnisse Berücksichtigung finden.

Für die Studierenden ist es von äußerster Wichtigkeit, von den Lehrkräften wahrgenommen und freundlich aufgenommen zu werden, und zwar nicht nur von ihrem Mentor oder ihrer Mentorin, sondern von allen Lehrkräften. Sie möchten das Gefühl haben, dazu zu gehören und akzeptiert zu sein. Die Studierenden wollen herausgefordert werden, sich im Ernstfall erproben und ihre bislang erworbenen Kompetenzen testen. Sie möchten, dass man ihnen etwas zutraut, denn sie möchten ihre Ideen und Vorstellungen von Unterricht umsetzen.

Es hilft ihnen, die Lehrerrolle zu übernehmen, wenn sie nicht nur von den Schülerinnen und Schülern, sondern auch vom Kollegium und den Mentorinnen und Mentoren als Lehrkraft, als Kollegin oder Kollege wahrgenommen und angesprochen werden. Dabei brauchen sie Beratung, Unterstützung, Rückmeldung und Anerkennung.

### **Wovon profitieren die Mentorinnen und Mentoren?**

Praktikantinnen und Praktikanten hospitieren und geben ihrem Mentor oder ihrer Mentorin Rückmeldung über ihre Beobachtungen. Studierende nehmen Schülerinnen und Schüler häufig anders wahr als ihre Lehrerin oder ihr Lehrer. Das gibt Anlass zur Reflexion, vielleicht zu Gesprächen mit und evtl. einen veränderten Zugang zu einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Mentorinnen und Mentoren vergeben gezielte Beobachtungsaufträge an die Studierenden im Praktikum, z.B. wie bestimmte Schülerinnen oder Schüler mit den gestellten Aufgaben zurecht kamen, ob und welche Verständnisschwierigkeiten es gab, wie die Zusammenarbeit in einer Schülergruppe funktionierte, was klappte, was nicht, welche Hindernisse oder Störungen es gab.

Von der gemeinsamen Reflexion des Unterrichts profitiert auch die Mentorin oder der Mentor selbst. Indem die Mentorinnen und Mentoren den Praktikantinnen und Praktikanten gegenüber ihre Planungen, ihre Aktivitäten und Interventionen erläutern und deren Beobachtungen und Fragen mit aufnehmen, erfolgt ein intensives Nachdenken über das eigene Unterrichtshandeln und es entwickeln sich Ideen für Verbesserungen; manchmal werden auch blinde Flecken erhellt. Der unvoreingenommene Blick der Praktikantinnen und Praktikanten kann eingeschliffene und weniger günstige Unterrichtsroutinen in Frage stellen, evtl. aufbrechen oder z.B. schwierige Schüler aus einer anderen Per-

spektive wahrnehmen. Praktikantinnen und Praktikanten betreuen oder unterstützen Schülergruppen bei der Gruppenarbeit. Praktikantinnen und Praktikanten besorgen fehlendes Unterrichtsmaterial. Besonders hilfreich ist dies, wenn es während des Unterrichts benötigt wird. Sie unterstützen Mentorinnen und Mentoren bei der Organisation und Durchführung des Unterrichts, z.B. teilen sie Materialien aus, sie protokollieren stichwortartig ein Unterrichtsgespräch, sie halten Arbeitsergebnisse aus einem Unterrichtsgespräch an der Tafel fest, sie führen einen Film vor, sie zeigen Illustrationen und sie halten Schülerinnen und Schüler zur Aufmerksamkeit oder Konzentration an.

Praktikantin bzw. Praktikant und Mentorin bzw. Mentor unterrichten auch gemeinsam. Sie planen den Unterricht zusammen, übernehmen währenddessen verschiedene Aufgaben und wechseln sich bezüglich der Aktivitäten ab (z. B. Stundeneinführung, Erheben des Vorwissens, Lehrervortrag, Klassengespräch, Erläuterung der Aufgabenstellung, Ideensammlung, Problemlösephase, Ergebnissicherung etc.). Praktikantin bzw. Praktikant und Mentorin bzw. Mentor lernen voneinander dadurch, dass sie sich in der gemeinsamen Situation gegenseitig beobachten.

Die Reflexion gemeinsam gehaltener Stunden vertieft diesen Lerneffekt. Diese Konstellation ist besonders hilfreich, da die Lehrenden die Unterrichtssituationen aus der gleichen, nämlich der Innenperspektive des Unterrichts wahrgenommen haben (Roth, W.-M, & Tobin, K.).

Teamteaching macht das Unterrichten für alle Beteiligten stressfreier. Dadurch, dass sie nicht gleichzeitig im selben Maße in das Unterrichtsgeschehen involviert sind, d.h. eine eher beobachtende Funktion einnehmen können, wird es möglich, manchmal einen Schritt zurück zu treten und bei Störungen oder Zähigkeit des Unterrichtsverlaufs eine gezielte Initiative zu starten. Allen bringt es bei der Gruppenarbeit Entlastung, wenn man sich jeweils nur um die Hälfte der Schülerschaft kümmern muss.

Entlastung erfahren Mentorinnen und Mentoren durch ihre Praktikantinnen und Praktikanten bei allen besonderen Veranstaltungen, die den Normalunterricht ergänzen oder das Schulleben betreffen, z.B. Klassenfahrten, Tagesausflüge, Exkursionen, Klassenfeste, Sportfeste, Theateraufführungen, Projektunterricht, Ausstellungen von Schülerarbeiten. Die Betreuung einer Praktikantin bzw. eines Praktikanten regt an, guten Unterricht zu machen und etwas Neues auszuprobieren.

Praktikantinnen bringen neue fachdidaktische Konzepte mit, die sie selbst in ihrem Pflichtunterricht realisieren oder gemeinsam mit ihrem Mentor oder

ihrer Mentorin umsetzen können. Dazu brauchen sie manchmal Ermutigung.

### **Wovon profitiert die Schule?**

Studierende beleben die Schule. Ihre Schilderungen können ein Spiegel für die Lehrkräfte sein und Anlass geben, Regeln und Rituale zu überdenken oder Missständen abzuhelpfen. Studierende bringen besondere Fähigkeiten ein, z.B. indem sie Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtkurse oder Hausaufgabenbetreuung anbieten.

Sie führen Aufsicht und vertreten Lehrkräfte auch mit Unterstützung eines fachfremden Lehrers. Studierende bringen neue Ideen aus der Universität mit; sie bekommen Gelegenheit sie mit den Lehrkräften zu teilen und, wenn es passt, auch umzusetzen.

Studierende helfen aus, wenn eine erwachsene Person gebraucht wird (z.B. ein krankes Kind nach Hause bringen, ein verletztes zur Ärztin oder Arzt oder zum Krankenhaus). Lehrkräfte lassen sich zunehmend auf den Hospitationsbesuch von Studierenden im Praktikum ein. Auf den wöchentlichen Gruppenbesprechungen erfahren alle Beteiligten viel über die inneren Abläufe in der Schule.

### **Noch ein Fallbericht: „Egg Race“**

Nicht alle Studierenden trauen es sich zu, neue und interessante Unterrichtsansätze, von denen sie an der Universität erfahren haben, dem Mentor oder der Mentorin anzuvertrauen. Oft denken sie, dass diese „neuen Methoden“ noch unausgegoren seien oder dass der jeweilige Mentor diese anderen Unterrichtsansätze ablehnen könnte. Im folgenden Beispiel hat sich eine Praktikantin jedoch getraut und eine Unterrichtsmethode mit dem Namen „Egg Race“ vorgeschlagen. Mit dem Bearbeiten und Umsetzen dieser Idee entwickelte sich eine gute Chance, Unterricht nicht nur gemeinsam zu planen, sondern auch gemeinsam durchzuführen.

Meine Erfahrungen mit diesem Experiment möchte ich folgendermaßen zusammenfassen. In der ersten Phase musste ich als Mentor zunächst einmal die Idee der Studentin bei mir zulassen. In einer weiteren Phase ließ ich mir die Idee erklären, um innere Blockaden zu beseitigen. Stufe drei bestand darin, die Idee im Vorbereitungslabor quasi simulativ auszuprobieren. Nach dieser wichtigen Phase konnte konkret überlegt werden, an welcher Stelle ich diese Idee unterrichtlich einsetzen könnte. Phase fünf bestand darin, den Unterricht gemeinsam durchzuführen.

Diese Erfahrung war auch deshalb erfolgreich, weil

die Chemie zwischen uns beiden stimmte. Die gegenseitige Bereitschaft, den Unterricht nicht nur nach Plan, sondern auch spontan zu gestalten, war groß, weil spürbar war, dass einer bzw. eine sich auf den anderen oder die andere verlassen konnte. Sich auf den Anderen verlassen können ist im Prinzip nichts anderes als ... den Anderen als kompetent einordnen zu können.

Unterricht in dieser Form zu gestalten ist etwas ganz Besonderes. Mit wenigen Ausnahmen ist diese Arbeitstechnik bedauerlicherweise nicht weit verbreitet. Lehrkräfte, die damit Erfahrungen gemacht haben (mich eingeschlossen), empfinden diese Arbeitsform langfristig als außerordentlich entlastend, weil die Verantwortung auf zwei Schultern verteilt wird.

#### Literatur:

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2002) "At the Elbow of Another: Learning to Teach through Co-Teaching" New York: Peter Lang

Mentor und Praktikantin setzen gemeinsam die Egg-Race-Idee um. Der Mentor organisiert die Verteilung der Chemikalien und leitet das Pipettieren an, die Praktikantin ist so freigestellt für anspruchsvolle Aufgaben der Lernbegleitung der Schülerarbeitsgruppen, nämlich hier Impulse zur Hypothesenbildung zu geben und zur systematischen Versuchsplanung aufzufordern. Im Vordergrund sieht man vor dem Reagenzglasständer eine Schülerin, die angestrengt nachdenkt, dahinter einen experimentierenden Schüler der mit seiner Gruppe das Ergebnis im Reagenzglas begutachtet (die Pfeile verweisen auf den Mentor und die Praktikantin).



# DAS HALBJAHRES- PRAKTIKUM – EIN BLICK ZURÜCK AUS STUDENTISCHER SICHT

Thomas Häfker, Ulf Glade

Entschließt man sich, an der Universität Bremen das Staatsexamen für den allgemeinen Schuldienst abzulegen, erwartet einen so manche Überraschung. Eine davon war, dass man ein halbjähriges Praktikum an einer öffentlichen Schule absolvieren muss. Der Ablauf beinhaltete den Besuch dreier Vorbereitungsveranstaltungen (je eine in den zu unterrichtenden Fächern und eine in Erziehungswissenschaften) und ein Schulhalbjahrespraktikum an einer zugewiesenen Schule mit der Auflage, in seinen beiden Fächern eine Unterrichtseinheit (UE) von je 8 Stunden durchzuführen. Begleitet wird die praktische Phase von zwei universitären Veranstaltungen, eine in Erziehungswissenschaften sowie in einem Hauptfach. Den Abschluss im dritten Semester bildet eine Auswertungsveranstaltung im Hauptfach und die Erstellung des Praktikumsberichts.

Im Folgenden wollen wir unsere persönlichen Erfahrungen schildern und mögliche Ansätze zu Verbesserungsmöglichkeiten geben. In unserem Hauptfach erwartete uns in der Vorbereitung ein sehr engagierter Hochschullehrer zusammen mit seiner Praxisassistentin. Wir waren allerdings nicht die einzigen Teilnehmer. Zusammen mit etwa 80 (!) Studierenden sollte eine Arbeitsatmosphäre geschaffen werden; nicht nur aus unserer Sicht war dies ein Ding der Unmöglichkeit. So haben wir uns die zu erarbeitenden Informationen mehr oder weniger aus dem schriftlich vorliegenden Ablaufplan angeeignet. Im Nebenfach sah es etwas anders aus. Ein ebenfalls engagierter Hochschullehrer betreute 14 Studierende. Auch im Fach Erziehungswissenschaften war dieses Verhältnis mit 30 Studierenden noch akzeptabel. Zunächst zurück zum zweiten Nebenfach. Das, was in endlosen Seminarsitzungen geboten wurde, hatte kaum etwas mit der Praxis zu tun. Vielmehr nahmen wissenschaftstheoretische Inhalte einen großen Raum ein. Die häufigen Bitten nach praxisbezogenen Themen wie Unterrichtseinstiege, wie gehe ich mit Störungen um, wie konzipiere ich meine Unterrichtseinheit, wurden mit dem Hinweis auf die Wissenschaftlichkeit universitärer Lehre abgelehnt. Somit wurde die Einführungsveranstaltung ins Halbjahrespraktikum zu einer Fortführung der Fachdidaktik-Veranstaltungen. Erst am Ende des Semesters kam ein ehemaliger Mitarbeiter des Hochschullehrers, derzeit Referendar, zu einer Blockveranstaltung, in der endlich die praxisbezogenen Aspekte diskutiert wurden. Der größte Teil der Veranstaltung hatte keinen Bezug zum Schulalltag und man hatte das Gefühl, lediglich seine Zeit abzusetzen.

Das erziehungswissenschaftliche Seminar hingegen präsentierte praxisrelevante Themen, gut aufgearbeitet mit angenehmer Gruppendynamik in ent-

spannter Atmosphäre. Themen wie das Ausfüllen des Raumes mit der eigenen Stimme, Strategien für den Beginn einer Unterrichtseinheit, Strategien im Umgang mit Störungen, all das war nützlich und hilfreich für den Schulalltag.

Die praktische Tätigkeit an der uns zugewiesenen Schule begann mit dem Schulhalbjahr im August 2003. Wir, eine Studentin und drei Studenten, wurden von Anfang an in die Schule eingebunden und konnten an allen Konferenzen teilnehmen. Mit einem kompetenten und freundlichen Mentor konnten wir uns regelmäßig austauschen. Auch begegnete uns eine sehr engagierte Schulleitung, die uns nicht nur als „Praktikanten“, sondern als potenzielle künftige Kollegen ansah und uns in alle Bereiche des Schulalltags einführte. Wir hatten die Freiheit, fächerübergreifend zu hospitieren. Unsere eigenen Unterrichtseinheiten konnten wir in den Lehrplan der Fachlehrer nach Absprache einbauen. Ferner bestand für uns die Möglichkeit, die sehr umfangreiche naturwissenschaftliche Sammlung, die teilweise Universitätsniveau hat, für unsere Unterrichtsvorbereitungen zu nutzen. Während und nach den Unterrichtseinheiten gab es konstruktive Diskussionen mit den Fachlehrern und für das Hauptfach auch mit der hospitierenden Praxisassistentin aus der Universität. Insgesamt fiel das Urteil aller Praktikanten sehr positiv aus.

Die parallelen Begleitveranstaltungen im Hauptfach und in den Erziehungswissenschaften lassen sich als gut organisiert beschreiben. Die Anzahl der Studierenden im Hauptfach sank von 80 auf etwa 30, so dass jetzt eine gute Arbeitsatmosphäre mit sinnvollen Themen und einer engagierten Leitung das Bild prägte. Gleiches lässt sich für die Auswertungsveranstaltung im Hauptfach sagen. Daran wurde an fünf Tagen täglich acht Stunden effizient gearbeitet. Einige Themen in den Fachveranstaltungen und in den Erziehungswissenschaften haben sich überschritten; eine Koordinierung ist wohl auch im Hinblick auf die vielen verschiedenen Kurse schwierig. Für zukünftige Teilnehmende am Halbjahrespraktikum wäre es im Sinne einer nützlichen Zeiteinteilung wünschenswert, Änderungen am Konzept der universitären Vor- und Begleitveranstaltungen vorzunehmen. Aus unserer Sicht ist es unerlässlich, in den beiden zu unterrichtenden Fächern strukturiert die in der Schule durchzuführenden Unterrichtseinheiten intensiv vorzubereiten. Dazu ist eine frühzeitige Kontaktaufnahme mit der Schule nötig. Ferner sollten alle wichtigen Themen wie Unterrichtseinstiege, Umgang mit den Mentoren, Einbau der Unterrichtseinheit in den Lehrplan etc. verbindlich ins Curriculum der Einführungsveranstaltungen aufgenommen werden. Sämtliche schulrelevanten Infor-

mationen sind in der Regel nur dann nützlich, wenn sie vor dem Praktikumsbeginn den Studierenden vermittelt werden. Es bleibt die Frage, in wie weit zwei verbindliche universitäre Begleitveranstaltungen parallel zum Schulalltag sinnvoll sind. Möglichkeiten des Austausches und der vielfältigen Erfahrungsberichte gibt es in der Auswertungsveranstaltung.

Aus unserer Sicht ist die Etablierung des Halbjahrespraktikums eine sehr positive und erfreuliche Entwicklung der bremischen Lehramtsausbildung. Vergleichbar mit dem Projektstudium in manchen Diplomstudiengängen erkennen die Studierenden, ob der gewählte Studienzweig die richtige Entscheidung ist. Im positiven Fall steht dem erfolgreichen Studienabschluss sicher nichts im Wege. Sollten jedoch Zweifel an der Studienrichtung auftreten, ist das 5. Semester immer noch frühzeitig genug, um die zukünftige berufliche Perspektive zu modifizieren. Ein ganzes Halbjahr im Schulleben vermag die besten Einblicke in den zukünftigen Beruf zu gewähren. Vor Einführung des Halbjahrespraktikums hatten die Studierenden lediglich die Möglichkeit der Durchführung zweier Unterrichtseinheiten in den beiden Fächern. Der Kontakt mit der Schule selbst und dem Schulalltag war beschränkt. Sinnvolle Einblicke u. a. auch in die Schulverwaltung, Konferenzen und dergleichen mehr können nur erfahren werden, wenn man als Praktikant ein halbes Jahr „voll“ da ist. Die universitären Pflichtveranstaltungen sollten während der Praktikumsphase reduziert werden.

Als Fazit sehen wir die praktischen Anteile des Halbjahrespraktikums als sehr sinnvolle Ergänzung der bremischen Lehramtsausbildung an. Probleme ergeben sich aus unserer Sicht durch die große Zahl an Studierenden, die damit sehr vollen Seminare sowie die Tatsache, dass die Praxisrelevanz, die für die Vorbereitung des Praktikums gewünscht wird, den Studierenden teilweise mit dem Hinweis auf die Theoriebezogenheit des ersten Teils der Lehrerausbildung vorenthalten wird. Dies führt bei vielen Studierenden zu einer großen Unsicherheit bei Praktikumsbeginn. Wir sehen es daher für sehr wichtig an, dass bei den theoretischen Begleitveranstaltungen Dozenten beteiligt sind, die über unmittelbare Erfahrungen des Schulalltags verfügen.

# **„RIN IN DE KARTÜFFEL, RUT UT DE KARTÜFFEL“ – ÜBER DAS VORZEITIGE SCHLACHTEN EINES PÄDAGOGISCH WERTVOLLEN MODELLS**

Wolfram Sailer

Auf den vorhergehenden Seiten haben Studierende, Lehrkräfte und Hochschullehrende ein vielversprechendes Modell von praktischem Lernen dargestellt: das Bremer Halbjahrespraktikum für Lehramtsstudierende. Nach anfänglichen Widerständen auf allen Seiten ist dieses – sich dem Vernehmen nach senatorischen Kamingsgesprächen der Vorgängerin Lemkes zu verdankende – Bremer Halbjahrespraktikum inzwischen ein Erfolgsmodell geworden. Dies belegt nicht nur die noch in Arbeit befindliche Untersuchung von Prof. Rolf Oberliesen und Prof. Hannelore Schwedes, dies belegen auch zahlreiche einzelne Rückmeldungen von Studierenden wie von Lehrkräften, auch aus meinem eigenen schulischen Umfeld. Vor allem aber belegen dies die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler. Aus meiner eigenen 6. Klasse kann ich berichten, dass Tim und Nina, Fabian und Anneke, Sarah und Johannes total gut bei meinen Schülerinnen und Schülern ankommen – sie sprechen (fast noch) ihre Sprache, hören ihre Musik, haben ähnliche Hobbies und Vorlieben, Meinungen und Ansichten.

Dabei hatte das Ganze gar nicht so positiv begonnen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft meldete heftige Bedenken an, weil die Ausstattung der betreuenden Lehrkräfte doch gar zu gering erschien, die studentischen Interessenvertretungen witterten die Ausnutzung unentgeltlicher Arbeitskraft, für die dann auf der anderen Seite allzu leicht das letzte halbe Jahr der Referendarausbildung gestrichen werden sollte, manche Lehrkräfte befürchteten den Stress von un- oder spät angemeldeten Hospitationen in unzureichend vorbereiteten Unterrichtsstunden – kurz, diese typische Bremer Bedenkenmelange aus „das haben wir noch nie gemacht“ und „gibt es dafür ausreichende Stundenentlastung?“ bedrohte den Start des Projektes. Lediglich einige Schulen, die bereits mit dem von dem Erziehungswissenschaftler Prof. Reiner Ubbelohde entwickelten historischen Vorläufer des Halbjahrespraktikums Erfahrung gemacht und mitbekommen hatten, welche Entlastung es darstellt, wenn junge angehende Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Schwung und Elan mit in den Unterricht kommen, waren dem Ganzen sehr zugetan.

Und trotz all dieser Bedenken setzte das Modell sich durch – bis jetzt. Die Reform der Lehrerbildung, auf die sich „die norddeutschen Wissenschaftsministerinnen, -minister und -senatoren“ am 15. April 2004 geeinigt haben, sieht nun vor, „so schnell wie möglich auf eine Bachelor/ Master-Struktur umzustellen“ (Anlage 1 zur Vorlage L 31 (Deputation für Wissenschaft) bzw. Vorlage L 42 (Deputation für Bildung)). Die Konsequenz daraus ist, dass das bisherige Halbjahrespraktikum in mehrere Prakti-



kumsblöcke aufgeteilt wird, da das Bachelorstudium durch ein Halbjahrespraktikum auf faktisch 5 Semester reduziert würde (Deputationsvorlage S. 5 f.) oder es zu einer Verlängerung der Studienzeit käme. Hinzu kommt, dass das Praktikumskonzept mit anderen niedersächsischen Praktikumskonzepten kompatibel gemacht werden soll. Nun sollen ein Orientierungspraktikum von mindestens 4 Wochen im 1./2. Studiensemester und zwei Praktika im 2./3. und 4./5. Semester absolviert werden; insgesamt 20 Wochen im sechssemestrigen Bachelorstudium. Im zwei- bis viersemestrigen Masterstudium sollen danach noch einmal „fachdidaktische Vertiefungspraktika“ in den beiden Unterrichtsfächern absolviert werden, die 16 Wochen umfassen. Herbert Altrichters Vorschlag, „die Praktikumsphasen eher lang und dünn als kurz und dick“ zu gestalten (Obolenski/Meyer [2003], S. 62), wird also überhaupt nicht zur Kenntnis genommen.

Wie kurze Ausflüge in eine fremde Welt mit wenig nachhaltigen Wirkungen muten solche Praktika an. Damit versinken die Praktika in den Dornröschenschlaf, in dem sie vor dem Halbjahrespraktikum waren. Weder den Schülerinnen und Schülern noch den Lehrkräften erlaubt die geringe Zeit, zu den Halbjahrespraktikantinnen und -praktikanten verlässliche Bezüge aufzubauen – und umgekehrt gilt dies genau so. Verlässliche Beziehungen aber sind die Voraussetzung für folgen- und ertragreiches pädagogisches Handeln.

Wieder einmal wird wider besseres Wissen an Bremer Schulen bildungspolitisch das Falsche gemacht. Die Deputation hat die Vorlage im Mai zur Kenntnis genommen – das Ressort arbeitet zur Zeit an der Umsetzung.

# WORKSHOPS AUS SCHULBEGLEIT- FORSCHUNGSPROJEKTEN – WIR PRÄSENTIEREN ERGEBNISSE

Ulli Sittermann, Ingrid Kemnade

Erstmals im Jahr 2003 sind die Schulbegleitforschungsteams, die zum Ende des Schuljahres 2002/03 ihre Projekte mit Endberichten erfolgreich abgeschlossen hatten, aufgefordert worden, ihre Resultate nicht wie bis dahin praktiziert auf dem jährlichen FORUM Schulbegleitforschung vorzustellen, sondern in einem schulöffentlichen Workshop eigenständig zu präsentieren. Dieser Schritt sollte über das eher begrenzte Publikum des FORUMS Schulbegleitforschung hinaus den Ergebnissen aus Projekten der Schulbegleitforschung breitere Resonanz unter den Bremer und Bremerhavener Lehrkräften verschaffen und nachhaltige Wirkungen erzielen. Im Zeitraum von Oktober 2003 bis Januar 2004 sind so sieben Workshops durchgeführt worden. Es ist lohnenswert, mit einem Blick zurück auf durchaus unterschiedliche Erfahrungen einige Beispiele vorzustellen, um Empfehlungen für die künftige Praxis von Workshopangeboten aussprechen zu können.

## **Beispielhafte Projektpräsentationen**

Aus der Vielzahl der realisierten Workshops drängen sich einige Projekte geradezu auf, hier exemplarisch vorgestellt zu werden. So hat z. B. das Team des Schulbegleitforschungsprojekts 121 „Orientieren – Auswählen – Kompensieren – Fordern – ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe“ am Schulzentrum der Sekundarstufe II Alwin-Lonke-Straße ein qualitatives Zeichen gesetzt. Eine frühzeitige Einladung mit informativer Ankündigung einer erfolgreichen Projektarbeit und persönliches Ansprechen von Lehrkräften aus nahegelegenen Schulen der Region schufen entsprechende Resonanz. Rund 30 Gäste besuchten den Workshop, der in angemessener räumlicher Umgebung und mit wohlfeilem kulinarischen Angebot durchgeführt wurde. Kurze Beiträge von Mitgliedern des Forschungsteams wechselten sich mit anschaulichen Beiträgen zahlreicher beteiligter Lehrkräfte ab. Power-Point diente als zeitlich und inhaltlich wohl dosiertes Präsentationsmittel, und wohlthuend bestimmten interessenbezogene neugierige Fragen die anregenden Diskussionen. Es wurde ersichtlich, dass fächerübergreifende Projektarbeit und ein verbindliches Programm zum Erlernen von Arbeitstechniken fester Bestandteil des Unterrichtsangebots im 11. Jahrgang der Gymnasialen Oberstufe geworden sind. Dass die Gäste selbstständig in Kleingruppen eine knifflige Projektaufgabe aus dem Unterrichtsalltag zu lösen hatten, brachte überraschende Abwechslung in die Präsentation und rundete den positiven Gesamteindruck ab. In dieser Weise realisierte Workshops erweisen sich als Bereicherung der

sich als Bereicherung der Arbeit von Schulbegleitforschung und hinterlassen in der Tat nachhaltige Wirkung.

### **Gezielte Öffentlichkeitsarbeit und persönliche Werbung sind unverzichtbar**

Mit einer vergleichbaren Thematik beschäftigte sich auch das Team des Schulbegleitforschungsprojekts 129 „Strukturierte Lerngruppen in Jahrgang 11 mit LEGO (Lernen und Orientieren an der Gymnasialen Oberstufe)“ am Schulzentrum der Sekundarstufe II Walliser Straße. Das Problem steigender Umwahlen, die nachlassende Methodenkenntnis der Schülerinnen und Schüler und eine hohe Abbruchquote verlangten nach Konsequenzen, die mit Hilfe des Forschungsvorhabens eingelöst werden sollten.

Im Rahmen eines GyO-Informationsabends für interessierte Eltern, Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung auf das kommende Schuljahr sollte auch eine Präsentation der Ergebnisse dieses Projekts stattfinden. Zu dieser Veranstaltung waren u. a. das eigene Kollegium und Lehrkräfte aller benachbarten Schulen der Sekundarstufe I per Rundschreiben eingeladen worden. Sowohl aus dem Kollegium als auch aus den Schulen der Region erschien niemand.

Als Konsequenz bleibt festzuhalten: Ein Workshop zur Präsentation von Ergebnissen sollte nicht unbedingt in Kombination mit einer anderen Veranstaltungsthematik angesetzt werden. Es mindert eindeutig den eigenständigen Stellenwert von Schulbegleitforschung. Es ist bei der anhaltenden Informationsflut an unseren Schulen kaum erfolgreich, nur einen unpersönlichen Info-Verteiler zu aktivieren. Wohl nur über persönliche Kontakte und direktes, Interesse weckendes Ansprechen lässt sich Resonanz für eine solche Veranstaltung erzielen. Insofern ist die Erfahrung mit diesem Workshopangebot ebenfalls lehrreich.

Ergebnispräsentation an verschiedenen Orten

Dass ein Projektteam die Präsentation von Ergebnissen an ganz unterschiedlichen Orten durchgeführt hat, haben die Mitglieder des Schulbegleitforschungsprojekts 140 „Die integrierte Kooperationsklasse in der Sekundarstufe I“ bewiesen.

Im Rahmen der Ringvorlesung Schulbegleitforschung an der Universität Bremen zum Thema „Heterogenität macht Schule“, durchgeführt im Wintersemester 2003/04, haben sie überzeugend den Nachweis über eine erfolgreiche Kooperationsklasse am Schulzentrum Helsinkistraße erbracht: Denn zehn Jahre sind Haupt-, Real- und Sonderschüler gemeinsam unterrichtet worden. Das Außergewöhnliche an diesem Projekt war die Tatsache, dass

in der Klasse zwei Geistigbehinderte, drei Lernbehinderte und eine Körperbehinderte differenziert gefördert worden sind und berufliche Ausbildungsverhältnisse möglich wurden.

Außerdem nutzte dieses Team die Jahrestagung des Bundesverbandes für Behindertenpädagogik im Hotel Atlantic, um sich mit interessierten Fachkolleginnen und -kollegen über das besondere zehnjährige Integrationsprojekt auszutauschen.

Erstmalig fand auch ein Endworkshop im Institut Français statt. Dort präsentierte das Schulbegleitforschungsteam 124 professionell seine Ergebnisse zum Thema „Frühbegegnung mit Fremdsprachen“. In einer sehr gelungenen Mischung von Konzeptvorstellung, projektorientiertem Umgang mit der Fremdsprache, Präsentation grundschulgerechter Materialien und praktischer Übungen bis zum Spracherwerb in Form von Stationenlernen wurden bremische Fachlehrkräfte überrascht. Die örtliche Presse berichtete positiv.

### **Gelungene Kooperation mit außerschulischen Partnern**

Einen weiteren Akzent in der Präsentation von Ergebnissen setzte das Schulbegleitforschungsteam 91 zum Thema „Fachpraktischer Unterricht in der Altenversorgung“ am Schulzentrum Neustadt. Dort ist der Bildungsgang Ernährung/Hauswirtschaft in zweifacher Weise erweitert worden: Für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler – in der Regel ohne Schulabschluss – ist der Praxisschwerpunkt Altenversorgung in die Ausbildung aufgenommen worden. Und durch Praktika von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern konnten vier Altenpflegeheime als langjährige Partner gewonnen werden. Auf dem Abschlussworkshop überzeugten die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte wie auch Mitarbeitende und Bewohner der Altenpflegeheime mit ihren Berichten und Filmdokumenten von der erfolgreichen Kooperation, die deshalb auch fortgesetzt wird. Nachhaltige Wirkungen hinterließ die Darstellung des Projektverlaufs und der Resultate auch bei den anwesenden Fachreferentinnen der Bildungsbehörde.

### **Ein weiterer gelungener Transfer in die Schulwirklichkeit**

Eine sehr gut vorbereitete, als gekonnt zu bezeichnende Präsentation hat das Forschungsteam des Projektes 141 „SPATZ - Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenz“ auf ihrem Workshop gebo-

ten. Diesen positiven Eindruck nahmen rund 40 Teilnehmende mit. Sie wurden davon überzeugt, dass durch dieses Projekt ein Arbeits- und Beratungszentrum mit breiter sprachheilpädagogischer Kompetenz allen bremischen Grundschulen und Förderzentren auch zukünftig mit Rat und Tat zur Seite stehen wird.

### **Fazit**

Die erstmals organisierte Veranstaltungsreihe „Workshops der Endteams“ hat für die Schulbegleitforschung eine neue und wirksame Möglichkeit der schulischen Öffentlichkeitsarbeit eröffnet, die gut angenommen worden ist. Ein auffälliges Merkmal ist die Vielfalt in der Präsentation von Projektergebnissen gewesen. Die Teammitglieder haben mit großem Engagement die Workshops vorbereitet und durchgeführt und sich in hohem Maße mit ihren Resultaten identifiziert. Aus diesen Gründen planen wir die Fortführung dieser Workshops auch in diesem Jahr.

# BEGEGNUNG UND BEGLEITUNG

Frieder Nake

Wie bei zwei chemischen Substanzen sei es, so hat sinngemäß C.G. Jung einmal geschrieben<sup>16</sup>, wenn sich zwei Persönlichkeiten begegneten: falls überhaupt eine Reaktion einträte, veränderten sich beide. Mir scheint, er hat Recht mit dem Bild.

Einmal kam, nach einem längeren Telefonat, in dessen Verlauf ich nicht so recht wusste, wie ich die Anruferin zwar freundlich, aber doch auch entschieden wieder in ihre übrigen Angelegenheiten – und folglich auch mich in die meinen – entlassen könnte, und bei dem deswegen quasi unvermeidlicherweise ein Treffen verabredet worden war, eben jene Grundschullehrerin in mein Büro. Das Büro musste unfreundlich wirken auf alle anderen. Sie war eindrucksvoll. Unter ihrem breit ausladenden hellen Sommerhut hervor sagte sie, ich müsse etwas tun für die Computer an der Schule.

Ich würde dies nicht erzählen, läge das Geschehen nicht einige Zeit zurück. Inzwischen ist ja alles anders geworden. Als die entschiedene Lehrerin in meinem kargen Büro saß, war es 1993, vielleicht auch schon 1994. Man kann sich wohl leicht denken, dass ich in Gedanken entsetzt darüber war, dass ich etwas für die Computer, also nicht für die Kinder an der Schule tun sollte – oder meinte sie etwa doch für die Kinder, konnten Lehrerinnen an einer Grundschule sich nicht genauer ausdrücken? Man denke: aus jener gesellschaftlichen Einrichtung zur Zurichtung der Kinderköpfe saß da jemand Beindruckendes und verlangte vom relativ bekannten Kritiker der Informationstechnik etwas, das schlicht und einfach nicht ging. Das war mutig und schürzte einen Widerspruch.

Ein andermal ging einer Begegnung, die hier relevant ist, ebenfalls ein Telefonat voraus. Nicht weniger überraschend rief eine Dame aus „der Behörde“, so sagte man, an. Aus der Schulbehörde, um genauer zu sein. Von dort also, wo Pläne gemacht und überwacht werden, Streichungen, Kürzungen, Einsetzungen, Verordnungen, ganz bestimmt viele Verordnungen, Verfügungen, Erlasse und mit Sicherheit noch anderes solches, das alles sich auf die gewaltige Institution "Schule" bezog. Von dort also rief eine Dame an, freundlich, obwohl mich noch niemals jemand von dort angerufen hatte und kaum auch einmal von anderswo.

Um Computer ging es in dem Telefonat und um die Grundschule und was man da nun machen sollte und ob ich nicht auch vielleicht da etwas tun wolle, sie wünsche sich das. Es war ein langes Gespräch, und um ein Ende zu finden, wurde ein Besuch ver-

---

<sup>16</sup> Schon hier wird an der vagen Form sichtbar: dies ist eine kurze Erzählung und kein wissenschaftlicher Aufsatz. Das mag man mir im Kontext dieser Schrift nachsehen.

abredet. Nur dass diesmal ich in die Stadt zu radeln hatte und dort ein noch unfreundlicheres Gebäude zu betreten hatte als jenes, in dem mein Büro sich befand.

Das Büro der Referentin für die Angelegenheiten der kleinen Kinder in der Schule und ihrer Lehrerinnen war durchaus anders als meines. Völlig anders sogar. Wie konnte man solch ein Büro überhaupt haben, wer das wohl erlaubt hatte. Es musste ganz aus privaten Mitteln eingerichtet sein, mit Möbeln und Gegenständen, die der Referentin gehören mussten. Sie hatte alles liebevoll so arrangiert, wie sie es haben wollte. Es war hell, in angenehmen Farben und Formen, man saß gern da und konnte schauen und es gab immer noch etwas Neues. Meine Sinne freuten sich und das Gespräch erhielt einen erstaunlichen Sinn. So souverän also, dachte ich nebenbei, sind die Menschen, die jener Weltanschauung anhängen, die auf manch Schulisches Einfluss hat. Auf mich aber nicht. Und wir sprachen über Computer.

Es gab nämlich einen Drang von hier und da in Bremischen Grundschulen, Computer herein zu lassen, ja: sie herein zu holen! Heimlich hatten schon viele diesen Schritt getan. Einen Wildwuchs wollte die Behörde nicht gern zulassen. Die Referentin muss in einer misslichen Lage gewesen sein. Ihre grundsätzliche Anschauung musste ihr geradezu verbieten, argwöhnte ich, dem zuzustimmen, was gesellschaftliche Kräfte, nun aber auch einige ihrer Lehrerinnen wollten: Computer für die Kleinen.

Ich war selbstverständlich auch dagegen, mit guten Gründen, also einig mit der Referentin. Es gab nun anscheinend etwas, wovon ich noch nie gehört hatte, eine Vergünstigung für etwas, das sich „Forschung“ nannte. Projekte waren an mehreren Schulen einzurichten, für die Lehrerinnen Deputats-Nachlass erhielten, wenn sie sich von jemand an der Universität bei der Forschung begleiten ließen. Zwar wies ich darauf hin, dass mein Kollege H. der wahrlich Geeignete wäre, da er für Computer in den Schulen geradezu einen Kreuzzug foht. Was die Referentin wenig zu beeindrucken schien, sie wisse das, meinte sie, stelle es in Rechnung und eben darum solle ich das tun.

Man denke: die Menschenfreundin aus der verwaltenden Pädagogik und der Menschenfreund aus der forschenden Informatik sind sich einig darin, dass ein bestimmter gesellschaftlicher Prozess eigentlich unerträglich, gerade deswegen anscheinend aber unaufhaltsam sei, weswegen es noch das Beste sein könnte, etwas zu unternehmen. Das war aufregend und schürzte einen Widerspruch. Wir unternahmen dann auch etwas. Ich rief all die Interessierten zusammen, mir klopfte das Herz, es wa-

ren viele, wir hatten einen bekannten Forscher als Gast, ich sagte, das könnten wir schon machen, wenn es aber Forschung sein sollte, müsste am Ende auch ein „Nein“ stehen können, das sei meine Prämisse, und ich schrieb einen Antrag, wie ich es gewohnt war. Die sommerliche Lehrerin war erstaunlicherweise auch dabei, als es losging.

Um diese Vorgeschichte nun abzuschließen: Es gab von 1994 bis 1998 das Schulbegleitforschungsprojekt CiAO, also „Computer in Arbeitsumgebungen für Offenen Unterricht“. Acht Schulen in Bremen und Bremerhaven waren beteiligt, viele Lehrerinnen und Lehrer. Wir haben viel getan und einen Bericht von 120 Seiten produziert, der in 29 Thesen knapp, aber klar zusammen gefasst wurde. Die Thesen sind gut, richtungsweisend, behaupte ich etwas arrogant. Sie sind jedoch ziemlich folgenlos geblieben oder, sagen wir vorsichtiger, haben nicht mehr als atmosphärisch vielleicht ein Düftchen zu dem beigesteuert, was Macher seither getan haben.

Darum aber, solche Kamellen aufzuwärmen, geht es mir nicht bei dieser Wortmeldung. Ich möchte auf eine Veränderung hinweisen, die völlig außerhalb der Zielsetzungen des Projektes CiAO lag und auch außerhalb der Zielsetzungen eines weiteren solchen Projektes. Es hieß „softWert“ und nahm sich der Bewertung von Software für den Unterricht der Primarstufe an. Von 1999 bis 2002 hatte ich das Glück, erneut begleiten zu dürfen mit zum Teil den gleichen Lehrerinnen.

Die Begleitung konnte ja nicht, für mich nicht, nur eine Beobachtung bleiben – auch das, selbstredend. Sie konnte sich auch nicht im kritischen Blicken erschöpfen, obwohl sie diese Art des Blickens radikal üben musste, das war die Wissenschaft daran. Sie musste vielmehr zur Begegnung werden, und war das von Anfang an. Sie musste das üben, was Menschen allein tun zu können scheinen: leiden und mitleiden.

Worauf ich hinweisen möchte als ein überwältigendes Ergebnis meiner Beteiligung an der Schulbegleitforschung, ist schlicht eine individuelle Nebenwirkung: meine Versuche akademischen Lehrens an der Universität sind in jeder Hinsicht durch die Begegnung mit den Lehrerinnen der Grundschule verändert worden.

So beeindruckend war, was ich als Beobachter vor Ort im Unterricht der Lehrerinnen erlebte, so unterschiedlich, überzeugend, mutig, frisch, selbstverständlich, selbstsicher, so fragend, zweifelnd, sich wehrend, reglementierend, so ‚offen‘ war, was ich erfahren durfte bei meinem Eintauchen in die niedrigen Stühlchen der Kinder, dass ich danach nie wieder auch nur versuchen konnte, professoral zu lehren. Ich bilde mir zwar ein, das auch vorher nicht

getan zu haben. Jetzt aber war ich verloren.

Klar – ein Plan muss sein beim Lehren. Ich will vorher sagen, wohin wir zielen, was wir erreichen wollen, was wir versuchen werden, was es zu tun geben wird. Doch wenn es dann anders kommt, in dieser Einzelheit und in jener (und es kommt anders), was ändert das schon am Bilden der beteiligten Menschen?

Die Prozesse sind mir seit dem Blicken in die Grundschule noch wichtiger als die Ergebnisse geworden, wenngleich ich immer auf Produkte ziele, auf schwierige und herausfordernde sogar.

Es ist nicht die leichteste Sache der Welt, wenn die Studierenden nachlässig sind, Fehler machen, Ausflüchte suchen, wegbleiben, die Ursachen als erstes bei den Lehrenden, in ihrem Lehren, in meinem Handeln zu suchen. Doch es geht. Maximal skeptisch gegen das eigene Tun werden zu können, habe ich vom Offenen Unterricht einiger weniger Bremer Grundschullehrerinnen gelernt.

Meiner eigenen Umgebung immer kritisch zu begegnen hinsichtlich unserer Maximen, Regeln, Festlegungen, Zwänge, Ordnungsmittel, Einrichtungen, Geräte, Medien, keinen Rückzug auf „Schonimmer-so-getan“ oder „Gerade-erst-beschlossen“ zu akzeptieren, sondern zu entdecken, welche ungeheuren Möglichkeiten für Neues, für Einfaches, für Frisches, für Offenes in den Ritzen und Widersprüchen der Universität schlummern – das habe ich von denen gelernt, die ich begleiten durfte.

Die Begegnung des damals längst etablierten, schon auf seinen Rausschmiss per Pension hin schleichenden Informatikers mit den gebeutelten und in ihrer Art manchmal unerträglich festgefahren erscheinenden Lehrerinnen hat, wie bei den erwähnten chemischen Elementen, nachhaltig alles transformiert.

Eine Erfolgsstory also? Ja! Und doch Melancholie: sie propagieren mit Macht dort, wo ich lehre, die ‚Notebook University‘ und die ‚Multimedia Mobility‘, aber sie zucken mit den Schultern, wenn der Vorschlag kommt, die Studierenden dadurch ein wenig von der Qual des belehrt Werdens zu befreien, dass die Zeiten für sogenannte Vorlesungen auf die Hälfte reduziert werden. Immerhin hätten die Studierenden dann Gelegenheit, mehr selbst zu tun. Die Lehrenden aber müssten Umgebungen für's Studieren vorbereiten. Dass es darauf hinausläuft, wenn man lehren darf, habe ich auch an den Grundschulen gesehen.

# RINGVORLESUNG ,HETEROGENITÄT MACHT SCHULE' AN DER UNIVERSITÄT BREMEN – EIN BERICHT

Jürgen Linke

Im Wintersemester 2003/04 ist an der Universität Bremen zum zweiten Mal eine Ringvorlesung über Schulbegleitforschung angeboten worden. Die Veranstaltung wurde gut angenommen. Während sich in der Ringvorlesung vor drei Jahren nur wenige Studierende einfanden, hatten die Veranstalter diesmal "ein volles Haus". Nicht nur in der festlich umrahmten Einführungsveranstaltung drängten sich die Hörerinnen und Hörer, so dass zu wiederholten Malen Stühle beschafft werden mussten; bis zur letzten Sitzung war die Veranstaltung gut besucht. Also, rundum eine gelungene Veranstaltung, die offensichtlich die Interessen der Studierenden getroffen hat.

Das Konzept der Veranstaltung hatte zwei Ziele: Die Studierenden sollten an die Schulbegleitforschung herangeführt werden; ihr Interesse für den Gegenstand sollte geweckt werden. Und es sollten Kontakte zwischen Studierenden, die an empirischer Forschungsarbeit in der Schule interessiert sind, und den Forschungsteams hergestellt werden. Es ergab sich eine Seminarveranstaltung, in die acht Gastvorträge integriert wurden. Wir konnten für die Vorträge namhafte Rednerinnen und Redner aus Bremen und um zu gewinnen. Allerdings kam es durch den Studierendenstreik im Dezember 2003 zu Veränderungen im geplanten Verlauf. Einziger auswärtiger Referent war Prof. Dr. Hilbert Meyer von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die gute Akzeptanz der Veranstaltung war auf die veränderte und weiter entwickelte Konzeptstruktur zurück zu führen. Die erste Veranstaltung vor drei Jahren war noch eine reine Vortragsveranstaltung. Diese zweite Veranstaltung war eine Synthese von Seminar und Vorlesung. Die Seminarkomponente hatte folgende Inhalte: Aufarbeitung der Vorträge, Fortsetzung der Diskussion, Qualifikation durch eigene Leistungen der Studierenden (Erwerb von Scheinen), Einbringen eigener Referate. Dieses Konzept entsprach offensichtlich dem Bedürfnis der Studierenden, was in zahlreichen positiven Rückmeldungen zum Ausdruck kam.

Der Erfolg war sicherlich auch inhaltlich begründet. Das Thema Heterogenität traf den Zeitgeist. Die verschiedenen Vortragenden der Einführungsveranstaltung wiesen darauf hin, dass Heterogenität in der Schule der Normalfall und keinesfalls die Ausnahme darstelle. ‚Schule halten‘ bedeutet sich auf individuelle Unterschiede einzustellen und sie zu akzeptieren. Dazu bedarf es kompetenter „Fachleute für das Lehren“, wie Dr. Brigitte Bents-Rippel, Referentin für Lehrerbildung beim Senator für Bildung und Wissenschaft, in ihrem Grußwort ausführte. PISA habe gezeigt, dass Lehrkräfte an deutschen Schulen insbesondere im Bereich der Dia-



agnostik und der Handlungskompetenz Nachholbedarf haben. Schulbegleitforschung könne einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer leisten. In diesem Zusammenhang verwies Bents-Rippel auf das Lehrerleitbild, das entwickelt worden sei, um eine Zielperspektive für eine verbesserte Lehrerausbildung zu haben. Das Leitbild beschreibt unterschiedliche Kompetenzen: Fachkompetenz, fachdidaktische Kompetenz, pädagogische Handlungskompetenz u. a.

Der erste Fachvortrag wurde von Dr. Ingrid Kemnade eingebracht, die in Schulbegleitforschung einführte. Dabei machte sie deutlich, dass die Schulbegleitforschung selbst Ausdruck von Heterogenität ist. "In Schulbegleitforschung werden verschiedenartige Themen und vielfältige Projekte von unterschiedlichen, auch andersartigen Menschen für sehr verschiedenartige Schüler an verschiedenen Orten und unterschiedlichen Schulen zu verschiedenen Zeiten ..... in mannigfaltigen Prozessen mit vielgestaltigen Ergebnissen bearbeitet."

Die folgenden Vorträge zeigten auf, was unter Heterogenität in der Schule verstanden wird. Der Begriff schließt unterschiedliche Phänomene und Probleme ein. Es war hilfreich für alle Teilnehmenden der Veranstaltung, eine Orientierung zu bekommen. Die konkreten Beispiele machten deutlich, dass Heterogenität die zentrale Herausforderung ist, der sich Lehrende und Lernende in ihrer Praxis stellen müssen.

Prof. Dr. Ulla Carle, namhafte Grundschulpädagogin, sprach über Projekte zur flexiblen Schuleingangsstufe; damit nahm sie Bezug auf Altersmischung in der Schule. Mit Ausnahme von Bayern gibt es seit dem Jahr 2000 in allen Bundesländern Projekte zur Erprobung des flexiblen Schulbeginns; in einigen Ländern ist bereits die Übernahme in Schulgesetze erfolgt. Interkulturalität am Beispiel des Schulsystem in Kanada war das Thema von Prof. Dr. Petra Milhoffer. An zahlreichen Details stellte die Vortragende das Schulsystem dar. Es ist konsequent integrativ organisiert vom Kindergarten bis zur 9. Jahrgangsstufe. Mindestens bis zur 6. Jahrgangsstufe liegt der Unterricht in den Händen der Klassenlehrer. Bemerkenswert ist auch die Verbindung von Schule und Stadtteil. Die Schule ist kultureller Lebensmittelpunkt im Stadtteil, wobei der Bibliothek – jede Schule hat eine Bibliothek – besondere Bedeutung zukommt. Die Eltern sind stark in die schulische Arbeit eingebunden. Nicht vergessen werden darf die Leistungsorientierung des Bildungssystems. Vergleichstests werden zentral von Experten des "Education Quality and Accountability Office" erstellt und unabhängig vom jeweiligen Schulniveau ausgewertet.

Ein wichtiges Element des Veranstaltungskonzeptes war der Versuch, Studierende und Forschungsteams der Schulbegleitforschung einander näher zu bringen. Um dies zu erreichen, wurden drei Teams eingeladen, die zum Thema Heterogenität arbeiten. Zwei Teams berichteten über Projekte an Förderzentren<sup>17</sup>; das dritte Team - Projekt 167 - stellte seine Planungen für ein Projekt im Berufsschulbereich vor. Die Berichte fanden großes Interesse; Kontakte zu Studierenden, die an empirischer Forschungsarbeit in der Schule interessiert sind, wurden hergestellt. Damit wurde ein zentrales Ziel der Veranstaltung erreicht. Man darf auf die Ergebnisse gespannt sein.

Mit dem Beitrag von Barbara Berthold, wissenschaftlicher Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, wurde das Thema der Altersmischung noch einmal aufgegriffen. Barbara Berthold hat den Modellversuch zur Einführung der Flexiblen Schuleingangsstufe in Thüringen zu wesentlichen Teilen mit begleitet und ausgewertet.

Das Oldenburger Team unter Leitung von Prof. Dr. Hilbert Meyer lieferte einen sehr interessanten Beitrag zum Thema Lehrerausbildung. In Weiterentwicklung von Altrichter/Posch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ wurde an der Universität Oldenburg das Modell der ‚Teamforschung‘ entwickelt. Vier bis sechs Studierende bilden ein Team, das für zwei Semester zusammen bleibt. Über verschiedene Lernstufen (Nachvollzug – Handeln und Denken nach Vorschrift – Handeln nach Einsicht – selbstreguliertes Handeln – Methodologische Reflexion) wird das Ziel des "forschenden Habitus" erreicht. Laut Hilbert Meyer hat diese Form der forschenden Ausbildung hohe Akzeptanz bei den Studierenden gefunden. Originalton Meyer: "Ich bin total überzeugt von dieser Forschung."

Der Kreis der Vorträge schloss mit dem Beitrag von Dietmar Kirchhoff, wissenschaftlichem Mitarbeiter beim Senator für Bildung, zum Thema Heterogenität und Qualitätssicherung. Ausgehend von einem umfassenden Heterogenitätsmodell (kognitive Lernvoraussetzungen, sprachliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Interessen und Leistungsmotivation, physische und psychische Voraussetzungen, Alter, Traditionen und Werthaltungen, geschlechtsspezifische Sozialisation) berichtete der Vortragende über Planung, Durchführung und die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten an Bremischen Grundschulen. Die Ergebnisse sind wenig schmei-

---

<sup>17</sup> Projekt 140 – Integrierte Kooperationsklasse im Schulzentrum Helsinkistraße - und Projekt 141 – SPATZ - unter Betreuung von Prof. Wolfgang Jantzen und Prof. Uschi Pixa-Kettner.

chelhaft. Bereits die IGLU-Studie hat übergreifende Schwächen der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte aufgezeigt. Im Schuljahr 2004/05 startet das Projekt VERA (Vergleichsarbeiten). Es wird länderübergreifend und internetbasiert sein. Grundlage wird ein Aufgabenpool für die Fächer Mathematik und Deutsch sein. Es wird eine Rückmeldung über das einzelne Kind an die Lehrkräfte und die Eltern gegeben.

Wie viel Heterogenität im schulischen Alltag möglich ist, muss ausgelotet werden. Sicher wird es hier auch Grenzen geben, die zu beschreiben und zu berücksichtigen sind. Man muss Wege finden, intelligent mit Vielfalt in der Schule umzugehen. Die Ringvorlesung hat hierfür Anregungen, Anreize und Informationen geboten.

Fachbereich 12  
Erziehungs- und Bildungswissenschaften

## Heterogenität macht Schule

### Ringvorlesung in Kooperation mit der Schulbegleitforschung Bremen

WS 2003 / 2004  
Planung und Organisation: Dr. Jürgen Linke/Barbara Berthold  
Beginn:  
Dienstag, den 21.10.2003, 15.00 Uhr c.t., SFG 2030

**Interkulturalität**

21.10.2003 Auftaktveranstaltung  
Dr. Ingrid Kernade, LIS; Dr. Jürgen Linke, Universität Bremen

28.10.2003 Was heißt hier: Heterogenität macht Schule? – Über Heterogenitätszumutungen der Pädagogik an Schule und fehlende präzisierbare Entwicklungen der Wissenschaft  
Prof. Dr. Ursula Cank, Universität Bremen

18.11.2003 Interkulturalität und Multikulturalität am Beispiel von Schulsystem und Schulkräften in Kanada  
Prof. Dr. Petra Mihollec, Universität Bremen

**Altersmischung**

25.11.2003 Schulbegleitforschung Bremen: SBF-Teams präsentieren ihre Projekte

02.12.2003 Qualitätsmerkmale für die Arbeit in der jahrgangsübergreifenden integrativen Schullehrergruppe  
Barbara Berthold, Universität Bremen

09.12.2003 Oldenburger Teamforschung – ein Beitrag zur Professionalisierung und zum Umgang mit Heterogenität in der Schule  
Prof. Dr. Hilbert Meyer und Studierende, Universität Oldenburg

**Differenzierung**

16.12.2003 Guter Unterricht in heterogenen Gruppen – wie geht das?  
Dr. Annemarie v. d. Groeben, Laborschule Bielefeld

13.01.2004 Heterogenität – Alltägliche und bildungspolitische Ungewissheiten  
Prof. Dr. Annedore Prengel, Universität Potsdam

20.01.2004 Heterogenität und Qualitätssicherung – Wie kann das schulische Qualitätsmanagement auf Heterogenität antworten?  
Dieter Kinchhoff, beim Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen

Weitere Informationen unter:  
[www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung](http://www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung)

Dr. Jürgen Linke Universität Bremen	Telefon: (0421) 218-3079 DW 3, Raum 3.206	juerlinke@uni-bremen.de
Dr. Ingrid Kernade LIS	Telefon: (0421) 261-2728 Raum 3.11	ikernade@schl-bf.uni-bremen.de

# „VIVE LA DIFFERENCE“ – HETEROGENITÄT MACHT SCHULE. EIN BERICHT VOM 10. FORUM SCHULBEGLEITFORSCHUNG

Wolfram Sailer

Nach einem großen Fest setzt oft fast zwangsläufig Ernüchterung und ein gewisses Katergefühl ein – nicht so bei Schulbegleitforschung. Zwar waren die Jubiläumsfeierlichkeiten zum zehnten Jahrestag von Schulbegleitforschung vor zwei Jahren mit der Festveranstaltung im Rathaus und dem Nordverbund-Symposium in der Handelskammer Highlights in der Geschichte der Bremer Schulbegleitforschung, die wir sicher nicht wieder so leicht erreichen können. Aber das FORUM Schulbegleitforschung, das letztes Jahr wieder im normalen Rahmen stattfand, vermittelte durchaus keine Katerstimmung.

Nein, es war ein aufgewecktes, zukunfts zugewandtes und konstruktives FORUM. Der Schwerpunkt war von hoher Aktualität: „Heterogenität macht Schule – Herausforderung und Chance“, war die aus den jüngsten Ergebnissen von PISA abgeleitete Thematik. PISA sieht, wie andere Schulleistungstests, in dem mangelhaften Umgang mit Verschiedenheit in der Schule eine der Hauptursachen der deutschen Misere, die in diesen Tagen durch die neueste OECD-Veröffentlichung „Education at a Glance 2004“ ein weiteres Mal belegt wird. Und auch wenn die Themen der FOREN von Schulbegleitforschung nicht immer auf der Straße zu finden sind, so war es doch zumindest sehr nahe liegend, sich mit dieser Thematik zu befassen.



Wie Verschiedenheit in einer kindgerechten Schule Reichtum sein kann, hat Susanne Thurn in ihrem Eröffnungsvortrag nachdrücklich unter Beweis gestellt. Die Tatsache, dass die Laborschule Bielefeld

in ganz anderer Weise Voraussetzungen dafür hat, kindgerecht zu sein, als eine Grundschule in, sagen wir einmal, Bremen-Gröpelingen, hat dennoch niemanden davon abgehalten, wahrzunehmen, dass in Susanne Thurns Vortrag eine Menge an utopischem Potenzial inklusive der damit verbundenen Mutmachkomponenten enthalten ist. Gegen unser System des Sortierens und Scheiterns setzt sie das „Recht der Kinder, in der Schule willkommen zu sein“.



Der Chor der Kinder aus der Grundschule Stader Straße, der unter der motiviert-motivierenden Leitung von Christel Blank-Meine musizierte, machte ganz diesen Eindruck – mit ihrem Hit „Wir sind anders als ihr – na und? Das macht das Leben eben bunt“ rissen sie das Publikum mit. Und auch wenn eine Eule, die sicher nicht die der Minerva war, das ein wenig anders sah: Es war sinnvoll wahrzunehmen, für wen wir letztlich unsere Bemühungen um Verbesserung der Schule betreiben.



Von der Bildung kommt Henschens Walter,  
Übrigens auch ein SBF – Alter  
Mit Lupe und Fliegen  
Immer schön gediegen  
Und bekannt als brillanter Reden-Halter.

Zuvor hatte Walter Henschen aus der Bildungsbehörde noch schöne Grüße von einer toten Orientierungsstufe überbracht und davon gesprochen, dass Schule von einem Menschenbild ausgehe, das die potenzielle Autonomie des Subjekts, dessen Soziabilität und dessen Neugier zum Inhalt habe. Die homogenisierenden Wirkungen von Schnellläuferoberschulen, Sekunda(e)r-schulen und Gesamtgymnasien, die die gegenwärtige Bildungspolitik bestimmten, hätten eher ~~Interdisziplinarität~~ <sup>Interdisziplinäre</sup> ~~Praxis~~ <sup>Praxisorientierung</sup> der Bremer Universität versprochen, dass auch diese sich stärker auf Interdisziplinarität und Praxis orientieren wolle und damit Schulbegleitforschung stärkere Unterstützung angedeihen lassen könne. Die Heterogenität der Vortragsformen der Veranstaltung unterstrich Ingrid Kemnade mit gnadenlos geknittelten Limericks – so als sie das Plakat des FORUMS Schulbegleitforschung, das aus der Arbeit eines Leistungskurses des Gymnasiums Huchting erwachsen war, vorstellte und den Künstler ehrte:



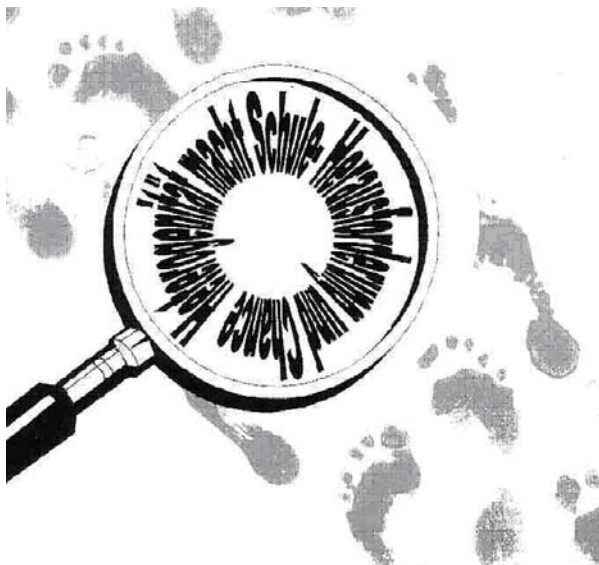
Ein Leistungskurs erfuhr die Qualen  
Eines Wettbewerbs im Malen  
Welch' große Pein!  
Die Lupe muss rein  
Aufs Plakat mit den vielen Zahlen.

Susanne Prediger, jüngst berufene Juniorprofessorin für Didaktik der Mathematik an der Universität Bremen, eröffnete den zweiten Tag des FORUMS mit einem mitreißenden Vortrag über Heterogeni-

tät, die Schule macht – dieser ist wie auch der von Susanne Thurn aus Bielefeld auf den folgenden Seiten nachzulesen. Mit bunten Folien riss sie uns alle aus Morpheus Armen und verdeutlichte der versammelten Schulforschergemeinde die Heterogenität der Schulbegleitforschungsprojekte und deren Abgestimmtheit mit einem Thema, das selbst Heterogenität lautet.

Der Austausch in den Gruppen kam – wie immer – nicht zu kurz. Besonders hervorzuheben ist das Treffen der wissenschaftlichen Begleiter und Begleiterinnen, das zum ersten Mal in größerem Rahmen statt fand und auf dem sich die Beteiligten darauf einigten, es künftig zu jedem FORUM stattfinden zu lassen.

Auf dem erstmals stattfindenden jour fixe für Ehemalige waren zehn ehemalige Teams vertreten. Sie bestätigten die Nachhaltigkeit ihrer Projekte. Bei Kaffee und Kuchen fand ein spannender Informationsaustausch über die Wirkungen von Schulbegleitforschung statt. Wir werden die Veranstaltung auf alle Fälle wiederholen.



## 10. Forum

Schulbegleitforschung  
11.-13. Nov. 2003

Dienstag, 11. Nov. 2003, 16.00 Uhr im LIS

# **VERSCHIEDENHEIT IST REICHTUM. PLÄDOYER FÜR EINE SCHULE, DIE ALLEN KINDERN GERECHT ZU WERDEN SUCHT**

Susanne Thurn  
Vortragsmanuskript vom Forum Schulbegleitfor-  
schung  
Bremen, 11. November 2003

Ich möchte in diesem Vortrag ein Plädoyer für eine Kultur der Vielfalt halten, die jedem Individuum mit Vertrauen in seine Fähigkeiten begegnet und ihm zutraut, Verantwortung für sich selbst und für andere übernehmen zu können. An nichts fehlt es so sehr wie gerade daran in unserem Bildungssystem. Wir können sehr offensichtlich mit der Verschiedenheit von Menschen nicht umgehen, sehen darin nicht Reichtum, sondern antworten mit dem Versuch, aus der Vielfalt Gleiches zu machen – Gleiches auf mehreren verschiedenen Niveaus!

Ich denke, wir kommen nicht mehr wirklich weiter, wenn wir hier und da ein wenig ändern, da und dort etwas verbessern: hier mehr innere Differenzierung im Unterricht bei ansonsten gleichen Bedingungen einbauen – da ein Unterrichtsprojekt entwickeln, das Migrantenkinder einbindet – dort ein wenig mehr Teamarbeit für fächerübergreifende Themen leisten und endlich einen Jahresplan für die Verteilung der Unterrichtsvorhaben aufstellen – hier mehr Bewegung in den Alltag bringen und uns natürlich auch ein Projekt ausdenken, das die nachgewiesenermaßen benachteiligten Knaben in den Blick nimmt. Und neben all dem das angstvolle Schielen auf die zu erwartenden Standards, die zentralen Tests und die landesweiten Abschlussprüfungen, die längst unsere Elternabende auseinandersetzen bestimmen, lange bevor über sie entschieden ist. Natürlich halte ich die kleinen Schritte „hier, da und dort“ für wichtig und natürlich halte ich die Sorgen um die Auswüchse der Testerei für nur allzu berechtigt, ist doch zu befürchten, dass unser „System des Sortierens und Scheiterns“ durch die ausgebrochene „Evaluitis“ weiter genährt wird (Solga). Das Wichtigste an „PISA“ ist dennoch, dass überhaupt etwas in Bewegung gekommen ist, dass Bildung wieder ein Thema ist – und das Gefährlichste an PISA, dass die Entscheidungen über die Richtung der Bewegung ohne uns und oft gegen uns getroffen werden, die wir die Arbeit vor Ort tun und eigentlich doch am besten wissen, was nötig wäre.

Aber auch wir wissen es nicht wirklich, oder? Was uns allen fehlt, ist eine Zielperspektive, auf die hin die kleinen Schritte Sinn machen. Eine Zielbestimmung jedoch fürchten die Bildungspolitikern ängstlicher als alles andere und verordnen, statt eine notwendige Bildungsrevolution auszurufen, immer wieder Neuerungen, systemimmanent und möglichst kostenneutral, die noch dazu in ihrer Tendenz das System nachgewiesenermaßen zum Scheitern gebracht haben und dennoch fast alle geeignet sind, Auslese und Selektion weiter zu verschärfen. Wenn es um eine mögliche Kultur der Vielfalt gehen soll, in der der Umgang mit Heterogenität Sinn

macht, dann müssen wir meiner Meinung nach fünf Bereiche notwendiger Bildungsreform zusammen denken:

Wir müssen **erstens** lernen, die Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen als unseren Reichtum anzusehen und darauf aufbauend selbst die Verantwortung für jedes einzelne Kind übernehmen, damit es auf seinem Weg und in seiner Zeit Erfolg haben kann.

Wir müssen **zweitens** die Vielfalt des Lebens in die Bildungsinstitutionen holen, aus öden Lehranstalten lebendige Orte des Lebens machen. Schließlich verbringen unsere Kinder und Jugendlichen den wichtigsten und eindrücklichsten Teil ihres Lernlebens in Kindertagesstätten und Schulen, werden in Zukunft unverhinderbar den ganzen Tag dort verbringen. Dafür müssen Bedingungen geschaffen werden, die ein gutes Leben ermöglichen und zum Lernen herausfordern.

Wir müssen **drittens** der Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen mit einem vielfältigen Angebot des Lehrens und Lernens begegnen – wir müssen Lernen als verantwortungsbewusstes, einmischungs- und widerspruchsbereites, erfahrungsgesättigtes und verständnisintensives, vorstellungsreiches und utopieoffenes, phantasiebegabtes und sinnenreiches, selbstbeobachtendes und selbstkritisches, ordnendes, strukturierendes und regelbegründendes, artikulationsreiches und sprachgewandtes, musisches, rationales und emotionales Tun ansehen und entsprechend fördern –

wir müssen unsere Aufgaben als Lehrerinnen und Lehrer dafür neu lernen.

Wir müssen **viertens** der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, der Vielfalt des Schullebens, der Vielfalt des Lernens mit einer Vielfalt des Leistens begegnen - Leistung muss sichtbar gemacht werden, stolz machen dürfen und zur eigenen höchstmöglichen Leistung immer wieder neu ermutigen.

Wir müssen **fünftens** die Vielfalt des möglichen pädagogischen Handelns in die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen geben, die ihre eigenen professionellen Entscheidungen im Rahmen eines einheitlichen Bildungsganges von den Anfängen bis zum Ende der Pflichtschulzeit treffen können, die nur wenige staatlichen Vorgaben benötigen, die sie zu erfüllen haben, die ihr Geld selbst verwalten, die die Evaluation ihrer Arbeit und ihre Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft als selbstverständlich ansehen.

Utopisch? Zielvorstellungen haben immer etwas Utopisches, sonst sind sie nicht grundsätzlich genug. Aber utopisch im Sinne von nicht-machbar ist das alles nicht. Es gibt Schulen in unserer Republik, die einiges davon bereits verwirklichen durften und

damit auch – nach PISA - auf jenen Gebieten der Fachleistungen ausreichend gute Erfolge nachweisen konnten, die bisher in unserer Gesellschaft immer noch als die Wichtigsten angesehen werden. Für eine dieser Schulen stehe ich hier. Es gibt vor allem aber Staaten wie Schweden, die in wenigen Jahren ihr ganzes Bildungssystem grundsätzlich umgebaut und damit Erfolg haben. Wagen wir also, eine Utopie - die eigentlich gar keine ist - wenigstens für uns auch zu denken. In diesem Sinne möchte ich meine fünf Forderungen noch einmal wiederholen und näher auf sie eingehen.

✱

Wir müssen **erstens** lernen, die Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen als unseren Reichtum anzusehen und darauf aufbauend selbst die Verantwortung für jedes einzelne Kind übernehmen, damit es auf seinem Weg und in seiner Zeit Erfolg haben kann.

Das wird uns in Deutschland besonders schwer gemacht und fällt uns schwer. Wir verstecken immer noch, was der Norm nicht genügt, zum Beispiel Kinder mit Behinderungen. Wir sortieren, was nicht passt, in verschiedene Schulen. Wir selektieren, wer den Normen nicht genügt, nach „unten“. Wir mindern die Chancen der Kinder aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund, verweigern ihnen Leistungsmöglichkeiten, verhindern gesellschaftlichen Aufstieg, vertiefen die gesellschaftlichen Klüfte. Mit der Vielfalt von Menschen umzugehen, das haben wir nicht wirklich gelernt und können es daher auch nicht. Nirgends in der Welt gibt es dank des vielgliedrigen Schulsystems so homogene Gruppen wie bei uns, nirgends in der Welt wird zugleich soviel über die Heterogenität der Lerngruppen geklagt, wie bei uns. In allen unseren Schulen sitzen immer wieder die „falschen“ Kinder, die „hier“ nicht hingehören und deswegen „nach unten“ abgegeben werden müssen, weil sie durch nicht ausreichende Leistung oder nicht ausreichendes Verhalten nicht ausreichen und die „richtigen“ Kinder angeblich stören. Bei uns ist bei schulischem Versagen nicht das System Schuld, sondern das Kind selbst, seine Eltern, seine Verhältnisse – bei uns darf ein Lehrer sich ungestraft rühmen, dass so und so viele Kinder seinen Test nicht bestanden haben, also „hier nicht hingehören“, ohne schamrot zu werden und sich einen neuen Beruf suchen zu müssen. Noch haben wir – nach Hermann Lange – durch die Gliederung des deutschen Schulsystems und seine pädagogische Praxis eine exklusive (aussondernde) statt einer inklusiven (fördernden) Pädagogik (Lange S. 36) – wobei mir der daraus erwachsende Begriff Inklusion

deutlich besser gefällt als Integration, heißt integrieren doch, jemanden so formen, dass er zu jenen passt, zu denen hin und für die er integriert werden soll. Unsere Kinder sind, wie sie sind – richtig aber sind sie allemal. Wir sollten sie ausstatten mit einem Recht, in Schulen willkommen und in ihnen jederzeit richtig zu sein. Bei erfolgreichen Schulen ist das so. Ihnen liegt ein anderes Menschenbild zugrunde und eine andere Vorstellung von der Verantwortung der Gesellschaft für ihren Nachwuchs, dem mehr als nur die formal gleichen Chancen geboten werden soll. „Wir brauchen in unserem Land jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht leisten“ sagt die Präsidentin des finnischen Zentralamtes für das Unterrichtswesen, Jukka Sarjala (zitiert nach Dieter Lenzen in DIE ZEIT). In Deutschland leisten wir uns bald ein Fünftel davon, die die Schulen ohne eine Kompetenzgrundlage verlassen, die für ein erfolgreiches Berufsleben ausreicht. In Schweden hat jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder junge Erwachsene ein Recht auf individuelle Förderung – mit dem Ergebnis, dass beinahe 100 % die Schule bis zum Ende des 12. Schuljahres besuchen, 90 % sie mit einem berufsqualifizierenden Abschluss, 70% sogar mit einem hochschulqualifizierenden verlassen. Und auch jene, die „nur“ einen Abschluss erreichen, haben auf ihrem Weg dahin Punkte gesammelt, die Bestand haben und eines fernen Tages nur noch durch fehlende Punkte bei jährlich angesetzten, allen offen stehenden Prüfungen ersetzt werden müssen, um ebenfalls zur Hochschulreife zu gelangen. Initiationsriten wie das heilige deutsche Abitur mit all seinen literarisch und psychologisch beschriebenen Alpträumen gibt es nicht – wem sollten sie dort auch nützen?

Was machen wir grundfalsch?

Wir müssen lernen, uns der Vielfalt zu stellen – wir müssen begreifen, dass es normal ist, verschieden zu sein – wir müssen den Reichtum einer Kultur der Vielfalt erkennen. Wir werden das nur können, wenn wir genauer hinsehen, wer zu uns kommt. Kinder mit behütet-harmonischen und anregungsreichen Kindheiten, Kinder mit frühen Erfahrungen von Verlust, Einsamkeit, Ablehnung; Kinder mit verdrängten Verstörungen; Kinder, die im täglichen Lebenskampf stark geworden sind – oder erbärmlich schwach; Kinder mit ganz unterschiedlichen religiösen Erfahrungen und kulturellen Prägungen; Kinder, die die Welt als Junge oder als Mädchen unterschiedlich wahrgenommen und erlebt haben. Sie brauchen nicht das Gleiche. Sie sollten einen Anspruch darauf haben, als Individuen mit ihren Vergangenheiten und möglichen Zukünften wahrgenommen zu werden.

Längst wissen wir aus Bestsellern oder gar der Tagespresse, ohne uns selbst in die komplizierte Materie der Neurobiologie einarbeiten zu müssen, dass kein Kind dem anderen gleicht – dass es gewaltige interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit gibt, dass dabei genetische und epigenetische Faktoren zusammenwirken, dass wegen der unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten kaum damit zu rechnen ist, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben (Singer S. 95). Und weil das so ist, weil nachweislich „zeitlich gestaffelte sensible Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen“ existieren, „muss das Rechte zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden.“ „Es ist nutzlos und womöglich sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind.“ (S. 95). „Es macht keinen Sinn, Entwicklungen forcieren zu wollen. Die Kinder werden aufgezwungene Angebote nicht annehmen, unnütz Zeit mit deren Abwehr verbringen und es schwer haben, das für sie wichtige herauszufiltern.“ (S. 96) Kinder sind in aller Regel genügend neugierig und wissbegierig, um sich das zu holen, was sie brauchen – wenn, ja, wenn wir ihnen nur vertrauen, dass „die jungen Gehirne selbst am besten wissen, was sie in verschiedenen Entwicklungsphasen benötigen und dank ihrer eigenen Bewertungssysteme kritisch beurteilen und auswählen können.“ (S. 96)

Eine Kultur der Vielfalt heißt also, jedem Menschen zuzutrauen, dass er etwas leisten will und leisten kann – in seiner Zeit und nach seinem Vermögen. Dafür brauchen wir Kindertagesstätten und Schulen, in denen sehr gut ausgebildete Pädagoginnen - und bitte auch Pädagogen! - die Kinder und Jugendlichen genau beobachten, ihnen früh reichhaltige und verschiedene Lernmöglichkeiten anbieten, ihnen aber die Zeit lassen, diese von sich aus anzunehmen, sie dann gezielt herausfordern und weiter fördern. Das geschieht am leichtesten in altersgemischten Gruppen, denn Lernalter und Entwicklungsalter können bis zu vier Jahren auseinander liegen, ohne dass dabei eine Behinderung vorliegen muss. Um nötige diagnostische Fähigkeiten zu erwerben, müssen wir alle noch besser ausgebildet und unbedingt fortgebildet werden – genau hinsehen aber können wir schon heute, brauchen dafür nur mehr Zeit und Muße im Umgang mit unseren Kindern und Jugendlichen.

✱

Wir müssen **zweitens** die Vielfalt des Lebens selbst in die Schule holen, aus öden Lehranstalten leben-



dige Orte des Lebens machen. Schließlich verbringen unsere Kinder und Jugendlichen den wichtigsten und eindrücklichsten Teil ihres Lernlebens in Kindertagesstätten und Schulen, werden in Zukunft unverhinderbar den ganzen Tag dort verbringen. Dafür müssen Bedingungen geschaffen werden, die ein gutes Leben ermöglichen und zum Lernen herausfordern.

Die Kindertagesstätten und Schulen, die ich in Schweden besucht habe, waren von 6 Uhr morgens bis 18 Uhr abends und selbstverständlich auch in den Ferien geöffnet. Was Kinder dort vor und nach ihrer Kernunterrichtszeit von etwa 8:30 bis 15:00 erleben, ist ein gutes Kinderleben – fröhlich, anregungsreich, bewegungsintensiv, reich an Lernmöglichkeiten außerhalb schulischen Lernens - mit viel frischer Luft, gutem (immer kostenlosem) Essen, lebendigem Leben in der Gruppe und Möglichkeiten zum Rückzug. Schulräume und Freizeitbereiche lagen meist zusammen in einem Komplex und wurden jeweils für beides genutzt. Entsprechend wohnlich waren die Lernräume gestaltet – auch jene in den weniger privilegierten ärmeren Kommunen. Die Bereitschaft zur wohnlichen Gestaltung der Unterrichtsräume lässt auch in Schweden bei den Pubertierenden deutlich nach. Für sie gibt es eigene Bereiche, in denen sie unter sich sein und ihre Freizeit gestalten können: Teestuben, Kicker- und Billardräume, Discos, Ruheazonen.

In einem schwedischen Gymnasium, das von Jugendlichen der Jahrgänge 10, 11 und 12 als Regelschule mit differenzierten Ausbildungsgängen besucht wird - alle können, aber müssen nicht zur Hochschulreife führen -, habe ich Folgendes für uns doch höchst Erstaunliches gesehen. Fast alle Schülerinnen und Schüler verfügten über Chipkarten, mit denen sie in alle Räume und Fachräume der Schule gelangen konnten, und zwar zwischen 6 Uhr morgens und 24 Uhr nachts. Die Fachräume waren phantastisch ausgestattet: im Bereich Grafikdesign zum Beispiel mit Applecomputern teuerster Art, im Bereich Medien mit professioneller Rundfunk- und Fernsehstudioausstattung, im Bereich Kunst mit hellen Ateliers, in denen die Materialien für kreative Verwirklichung aller Art offen zugänglich waren, im Bereich Musik mit kostbaren Instrumenten. Und in allen diesen Räumen arbeiteten Jugendliche allein oder in Gruppen - überwiegend ohne erwachsene Begleitung oder Aufsicht - an ihren eigenen Vorhaben, oft bis spät in die Nacht hinein, ohne Beschädigung oder Zerstörung, offenbar auch ohne der Versuchung zu erliegen, das eine oder andere Gerät der Gemeinschaft zu entziehen und zu Hause individuell zu nutzen. Diesen jungen Menschen wird zugetraut, dass sie sachangemessen, kompetent

und vor allem verantwortlich mit der kostbaren Ausstattung umgehen – und weil ihnen dies zuge-  
traut wird, rechtfertigen sie das in sie gesetzte Ver-  
trauen auch!

Fachräume haben wir alle, mehr oder weniger viel-  
fältig und gut ausgestattet. Warum aber sind sie bei  
uns außerhalb der Unterrichtszeiten ständig abge-  
schlossen und all die spannenden Gerätschaften  
sorgfältig verschlossen? Wegen der lauernden Ge-  
fahren? Der vorläufig noch begründeten Angst vor  
Zerstörung und Verlust? Oder weil wir uns einfach  
nicht vorstellen können, dass junge Menschen eine  
Schule und ihre Ausstattung als das IHRE ansehen,  
das es pfleglich zu behandeln gilt, weil es allen  
dient? Ich fürchte, weil wir sie nicht in die Verant-  
wortung einbeziehen und sie diese Ausstattung  
deswegen auch nicht als die ihre ansehen!

Und warum sind unsere Schulen nachmittags ge-  
schlossen, während unsere privilegierten Kinder zu  
Nachhilfeschoolen, Musik-, Ballett-, Kunst-, Theater-,  
Pantomime-, Zirkus-, Sport- und Sprachschulen ei-  
len? „Ich träume von Mittelschichteltern, die mit ih-  
ren privat bezahlten Nachhilfe- und Musiklehrern  
die Schulen besetzen und den Verhältnissen ihre  
Melodie vorspielen,“ – so träumt Mathias Greffrath  
(taz 15.01.2003). Auch diesen Traum habe ich in  
Schweden erfüllt gesehen! Eine Schule, die 90%  
Migrationskinder als ihren Reichtum ansieht, zahlt  
für all jene Kinder, die das Geld nicht selbst auf-  
bringen können, die Jahresbeiträge für die dort so  
genannte „Kulturschule“ aus ihrem Schulbudget,  
weil gerade diese Kinder sie besonders nötig brau-  
chen. Dafür kommt die Kulturschule dann freiwillig  
und gerne in die Schulen hinein, um vor Ort ihre  
Angebote durchzuführen. In was für einem Land  
leben dagegen wir – einem doch wirklich reichen  
Land -, in dem ein höchst undurchsichtiger giganti-  
scher Markt von Nachhilfestunden und zusätzlichen  
Lernangeboten für die Reproduktion der Eliten  
sorgt. Dies bestätigt nur die Gesellschaftskritik von  
Pierre Bourdieu auf vergleichsweise banalem Feld:  
„Die Elitereserven finden sich in den fünfzig Pro-  
zent eines Altersjahrgangs, um den wir uns nicht  
kümmern. Diese Wirklichkeit wird aber weiterhin  
ausgeblendet.“, so Konrad Schily (S. 179). Nach  
Jürgen Baumert werden schließlich die Einwander-  
kinder die Nagelprobe darauf sein, ob wir mit Hete-  
rogenität umgehen können oder uns weiterhin leis-  
ten, auf Elitereserven zu verzichten (nach Kahl, S.  
2).

In die Schulen gehört all das: Die Vielfalt von Lern-  
und Erfahrungsorten – anregungsreiche und wohn-  
lich eingerichtete Klassenräume, in denen man sich  
gerne aufhält – eingerichtete Flure für individuelle  
Arbeit oder Arbeit in kleinen Gruppen – (vielleicht

muss auch das Ordnungsamt umlernen und sich im Ausland umsehen, das schließlich seine Nachkommen auch nicht verantwortungslos dem Unfalltod opfert) – ständig wechselnde Ausstellungen von Unterrichtsergebnissen - eine wohl ausgestattete Bibliothek, die wirklich benutzt wird - frei zugängliche Fachräume, in denen all das Spannende selbst erprobt werden kann - offene Sportanlagen und Geräte, die zur Bewegung herausfordern - Schulgarten und Bauspielplatz, Werkstätten und Teeküchen - vielleicht auch einen Streichelzoo - all das ganztagig geöffnet und allen zugänglich. „Natürlich muss die Umwelt hinreichend reich sein, damit das, was benötigt wird, auch vorhanden ist, und die Kinder das, was sie suchen, auch finden können.“ sagt Wolf Singer dazu und bestätigt nur, was kluge Eltern und professionelle Pädagogen schon immer gesehen haben. Stellen Sie sich für einen Moment die Klassenräume, Schulflure und Höfe unserer Schulen vor ... machen sie neugierig und bieten sie diese reichen Lernanlässe? Und wäre es nicht vergleichsweise einfach, sie dazu zu machen, wenn wir von ihrer Wirksamkeit doch überzeugt wurden?

Das ganze Leben in der Schule heißt in Schweden noch viel mehr: dort gibt es in der Schule hoch qualifizierte Spezialistinnen und Spezialisten, die bei Krankheit, psychischen Problemen, Legasthenie- und Dyskalkuliesorgen oder aber auch nur als „Hausdame“ aufgesucht werden können, die eine eins-zu-eins-Betreuung gewährleisten, die für die älteren Schülerinnen und Schüler zur freiwilligen Konsultation bereit stehen, auf die jüngeren jedoch zugehen und für sie eigene Programme entwickeln, die schließlich auch den Lehrkräften nicht nur bei deren schulischen Problemen zur Verfügung stehen. Sie sind einfach „da“ und verbringen den Tag im gemeinsamen Haus des Lebens und des Lernens – wie auch die Menschen, die während des Tages die Schulen sauber halten und denen man daher, weil man sie mit Namen kennt, den Dreck nicht einfach vor die Füße wirft. Und natürlich verbringen auch alle Lehrkräfte ihren ganzen Tag in der Schule, genau genommen 35 Stunden als Anwesenheitspflicht gegenüber 10 Stunden mit der schönen Bezeichnung „Vertrauenszeit“ für die Arbeit außerhalb der Schule. Nach anfänglich großem Protest ob dieser Zumutung will heute nach wenigen Jahren kaum ein Kollege, kaum eine Kollegin mehr zurück, denn nur so kommt das Leben in die Schule hinein, wird individuelles Lehren und Lernen möglich, lassen sich fächerübergreifend Projekte planen und Teamabsprachen treffen, können die Probleme einzelner Kinder und Jugendlichen dann ausgetauscht werden, wenn sie auftauchen, nicht erst am nächsten Konferenztermin in einigen Wochen. Stel-

len Sie sich noch einmal einen Moment lang ihre Schule, die Räume, Flure, Höfe vor ... würden sie so aussehen, wie sie in der Regel aussehen, wenn die Erwachsenen sich den ganzen Tag in ihnen aufhalten müssten? Sicherlich nicht, wir würden nicht ertragen, was wir jedoch den Kindern und Jugendlichen täglich viel länger als uns zumuten.

Zur Vielfalt des Lebens in der Schule gehören ihre Rituale, verlässlich wiederkehrende Höhepunkte des Schuljahres, gehören gemeinsame Erlebnisse auch im Kleinen. Zum ganzen Leben in der Schule gehört notwendigerweise, dass Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung für das Gelingen des Ganzen miteinbezogen werden – durch tägliche Versammlungsgespräche in den Gruppen, in denen alle Konflikte besprochen werden können - durch Aufgaben für die Gemeinschaft – durch Zuständigkeiten für Ordnungen und Vereinbarungen – durch Mitbestimmung bei allen wichtigen, sie betreffenden schulischen Entscheidungen. Schule als Polis, hat Hartmut von Hentig das genannt, und je mehr der Einzelne in einer Schule wahrgenommen und gesehen, je mehr auf ihn individuell eingegangen und er zum eigenen Lernen freigesetzt wird, je wichtiger er sich fühlen darf, um so mehr ist gerade die Gruppe und ist die Schulgemeinschaft von Bedeutung für soziales Lernen jenseits der Fachinhalte. „Es gibt bei Jugendlichen einen nicht gestillten Hunger nach Ereignissen, nach Sinn und einen Heißhunger danach, gebraucht zu werden.“, heißt einer der schönen Sätze von Reinhard Kahl (II, S. 64) – warum das nicht für die Schule nutzen und ihnen dort Ereignisse bieten, mit ihnen dort Sinn suchen und ihnen dort Bewährungsmöglichkeiten anbieten, bei denen sie wirklich gebraucht werden?

\*

Wir müssen **drittens** der Vielfalt unserer Kinder und Jugendlichen mit einem vielfältigen Angebot des Lehrens und Lernens begegnen – wir müssen Lernen als verantwortungsbewusstes, einmischungs- und widerspruchsbereites, erfahrungsgesättigtes und verständnisintensives, vorstellungsreiches und utopieoffenes, phantasiebegabtes und sinnenreiches, selbstbeobachtendes und selbstkritisches, ordnendes, strukturierendes und regelbegründendes, artikulationsreiches und sprachgewandtes, musisches, rationales und emotionales Tun ansehen und entsprechend fördern – wir müssen unsere Aufgaben als Lehrerinnen und Lehrer dafür neu lernen.

Lernen geht nicht über den Kopf allein – auch das spricht sich in Deutschland nur sehr mühsam herum, sobald unsere Kinder die Grundschulzeit hinter sich gebracht haben. Viele Intelligenzen, von denen

Howard Gardener in seinem Buch „Der ungeschulte Kopf“ mehr als sieben nennt, über die die Welt sich erschließt, bleiben brach liegen – sie zu entwickeln wird zu vielen Kindern vorenthalten. Wir brauchen Schulen, in denen die vielen Intelligenzen in einem erweiterten Intelligenz- und Lernbegriff einen Ort zur Entwicklung finden!

Lernen bereitet Lust und ist geradezu „sexy“, so Ulrich Schnabel in einem Plädoyer für eine Neurodidaktik – das Gehirn tut nichts lieber als lernen. „Dass deutsche Schüler ungern lernen, ist der Grund dafür, dass sie zu wenig lernen,“ klagt dagegen Hartmut von Hentig. Was mit Lust gelernt und emotional erlebt wurde, wird besser erinnert als anderes – und das wusste schon Jan Amos Comenius: „Alles, was beim Lernen Freude macht, unterstützt das Gedächtnis“ (zitiert nach Ulrich Schnabel). Babys sind wahre Meister des Lernens – „weil wir noch keine Chance hatten, es ihnen abzugewöhnen“, so der Psychologe Manfred Spitzer (zitiert nach Ulrich Schnabel). Wie wir das seiner Meinung nach tun? Beispielsweise mit ständigen Demotivierungskampagnen wie die Ausschreibung von Wettbewerben und Preisen für die Besten, die doch gar keine Motivationsprobleme haben, womit aber die anderen zugleich demotiviert werden. Neurodidaktiker fordern, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben anzubieten, die das eigene Problemlösen anregen, bei denen im Selbstversuch die Grenzen von Erfolg und Misserfolg ausgelotet werden können.

„Das Denken bleibt verkümmert, wo Denkprodukte auswendig gelernt werden,“ habe ich bei Bertolt Brecht gelesen (Werke 27, S. 322). Fakten, die repetiert, oder Regeln, die angewandt werden, erklären nicht die Welt und tragen somit nicht zum Verstehen bei, das Erfahrung und Beobachtung, Hypothesenbildung und das eigenständige Finden von Regeln verlangt. Eigenständiges Denken, das auf Erfahrungen beruht und Vorstellungen bildet, sich selbst beim Lernen beobachtet (Metakognition), führt zu einem verständnisintensiven Lernen (Fauser). Lernen in der Schule aber beruht nach wie vor vor allem auf Belehrung und bedient sich Arbeitsweisen der vormodernen Gesellschaft, es entlastet sich von Praxis und Erfahrung und entwertet damit eigenständige Vorstellungen. Die neue Schule müsste verständnisintensives Lernen inszenieren und zudem ermöglichen, gegen die industriell gefertigte Vorstellungswelt eigene sinnliche Vorstellungen aufzubauen.

Und auch das beweisen nun die Neurowissenschaften: Lernen ist das Persönlichste der Welt. Aber dennoch: „Es scheint eine in der Profession geteilte und über Lehrergenerationen hinweg transportierte

didaktische Grundüberzeugung zu sein, dass Unterrichtsthemen im Gespräch zwischen Schülern und Lehrerin zu entwickeln seien. Die Sozialform, in der dies in Deutschland überwiegend geschieht, ist der so genannte fragend-entwickelnde Unterricht, dessen Pate Sokrates zu sein scheint,“ so Jürgen Baumert (2002, S. 144). Immer noch ist unser Unterricht zu beinahe 90 % lehrerzentriert. Entsprechend sehen fast überall die Klassenräume aus: die Tische sind – so gesehen sinnvoller Weise – nach vorne zur Tafel und zum Lehrer hin ausgerichtet, selbst noch in einem großen Klassenraum für nur 12 Fünftklässler, wie ich es in einem Internat gesehen habe.

Wo Blut, Schweiß und Tränen nicht fließen, sind Kinder nicht ausgereizt und vermuten Eltern Unterforderung ihrer Sprösslinge. Wo Leistung Spaß macht, wird sie nicht als solche akzeptiert und eher kritisch betrachtet. In drei Wochen Schweden haben meine Schülerinnen und Schüler täglich und meist mit Vergnügen Tagebuch auf englisch geschrieben, wobei nachweisbar die Tagesberichte täglich mühelos länger, im Englischen variationsreicher, im Stil flüssiger, im Inhalt anspruchsvoller wurden. Sie haben gelernt, sich ein fremdes Land, seine Geschichte und seine Politik anzueignen, die Menschen und ihre Gewohnheiten wahrzunehmen, zu beobachten, mit den eigenen zu vergleichen. Sie haben gelernt, sich in eine fremde Familie einzugliedern, auf andere Rücksicht zu nehmen, eigene Bedürfnisse mit denen der anderen in Einklang zu bringen, sich anzupassen, ohne sich zu verbiegen, Sympathien und Antipathien auszuhalten. Sie mussten in der fremden Sprache über die eigene Familie, die eigenen Gewohnheiten, die Geschichte und die Politik ihres Landes Auskunft geben, und zwar auch dann, wenn ihnen korrekte sprachliche Möglichkeiten dazu fehlten und auf beiden Seiten Gestik, Mimik und viel Kreativität als wichtige Merkmale von Kommunikation sinnlich erfahren wurden. Dennoch haben die Schülerinnen und Schüler selbst, obwohl alles so „irrsinnig geil“ war und sie „so wahnsinnig viel Spaß“ hatten, dass sie nur unter Tränenorgien Abschied nehmen konnten, das Gefühl, sie hätten „Zeit“ verloren, in diesen drei Wochen Schule versäumt, wären gegenüber anderen in Regelschulen durch drei Wochen zusätzliche „Ferien“ im Hintertreffen. Die englischen Schulen haben den Austausch mit uns entweder gar nicht erst gewagt oder trotz großer inhaltlicher Zufriedenheit abbrechen müssen, weil das National Curriculum mit zentralen Prüfungen und nationenweitem Ranking in der Tagespresse inzwischen den Unterricht allein auf die Fähigkeit hin ausrichtet, die nächsten Prüfungen möglichst gut zu bestehen. Der Erfolg, der sich in Prozentpunkten niederschlägt,

produziert sich auf diese Weise selbst – das ist das gelöste Rätsel des Erfolgs, warum britische Schüler immer besser werden und John McBeath, ein schottischer Schulreformer, eindringlich vor den englischen Verhältnissen warnt, die er für ein Deutschland befürchtet, in dem die Begeisterung für freien Bildungswettbewerb und überprüfbare Leistungsmessungen inzwischen kaum noch zu bremsen ist, das sich aber die Konsequenzen nicht rechtzeitig klar macht (zitiert nach Henkel in: DIE ZEIT, 2.9.1999).

Beginnen wir mit der Veränderung des Lehrens und des Lernens – nicht, um mit der Verschiedenheit unserer Kinder fertig zu werden, sondern um sie produktiv zu nutzen. Die Erfolge in anderen Ländern und besonderen Schulen zeigen deutlich, dass das Lernen in heterogenen Gruppen allen zu Gute kommen kann. Wir haben doch an uns selbst und in gelungenen Unterrichtssituationen die Erfahrung gemacht, dass das, was gelernt werden soll, erst deutlich und besonders gut erinnert wird, wenn wir es anderen erklären müssen und können – dass das, was handelnd gelernt und durch Erfahrung vertieft wird, eher im Gedächtnis bleibt als nur Gehörtes – dass das, was andere uns auf unserem Wissensstand und unserem Denkvermögen erklären, besser verständlich wird als jenes, das über unserem Horizont an uns herangetragen wird – dass das, was wir uns selbst erarbeitet haben, wofür wir eigene Strategien erfinden mussten, was wir über Umwege, Fehler, Irrwege schließlich doch noch erkannt haben, zu unserem Vermögen wird. Auch uns in der Laborschule gelingt individualisierendes Lehren und Lernen nicht ständig so, wie wir es uns wünschen, auch in Schweden habe ich erbärmlich eintönigen und gleichschrittigen Unterricht neben ganz neuen aufregenden Formen des Lehrens und Lernens gesehen. Mit der Vielfalt als Bereicherung umzugehen – differenzierende Lernzugänge zu finden und lebenslang-gerne-lernen-zu-lernen, das müssen wir alle erst lernen und brauchen dafür die gemeinsame Anstrengung von Wissenschaft und Praxis. Ein Satz von Bertolt Brecht könnte dafür Motto werden: „Wer nicht bereit ist zu lernen, sollte nicht lehren; wer lehrt, soll das Lernen lehren.“ (Werke 23, S.139).

In allen Gruppen der Laborschule lernen Kinder mit sonderschulpädagogischem Förderbedarf zusammen mit hochbegabten Kindern und all den anderen zwischen diesen Polen. Aber auch uns fällt es noch leichter, individualisierend auf sie einzugehen, wenn wir dazu auch noch die Jahrgänge mischen, die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen also unmittelbar sichtbar wird. Daraus macht eine schwedische Schule (die „Habo-Skolan“ in Habo

mit dem auf ihr aufbauenden Gymnasium „Futurum“, vgl. dazu Groeben und den Film von Kahl) ein Prinzip. Die etwa 1200 Schülerinnen und Schüler der Schule werden auf 7 Abteilungen aufgeteilt, jede hat ein eigenes Lernhaus und in jeder dieser Abteilungen lernen 160 Kinder und Jugendliche vom 1. bis zum 9. Schuljahr miteinander und voneinander. Jede Lehrkraft übernimmt eine Patenschaft für 16 von ihnen, wieder aus allen Altersstufen; alle lernen hier nach einem je eigenen, individuell abgestimmten und gemeinsam ausgehandelten Lernplan, weitgehend selbstbestimmt. Über das eigene Lernen wird täglich Buch geführt, sich und anderen Rechenschaft abgelegt. Die Lehrkräfte mit ihren unterschiedlichen Fachkompetenzen sind immer „da“ und ansprechbar, begleiten die Lernwege, bieten daneben Fachkurse in den Grundlagen, den „basics“, an, die jeweils von jenen besucht werden, die sich diesen bestimmten Kurs zutrauen, egal, in welcher Jahrgangsstufe sie sich gerade befinden. Täglich kommen gemischte Untergruppen zusammen, planen den Tag, zeigen einander, was sie gelernt haben. Am Ende der Schulwoche werden die Ergebnisse der Anstrengungen aller allen anderen sichtbar gemacht. Übergreifende Projektthemen werden von der ganzen Abteilung bearbeitet: stellen Sie sich vor, was dabei an faszinierenden, ganz unterschiedlichen Zugängen zusammenkommt. Und wie gut jemand seine Sache verstanden haben muss, wenn er beispielsweise zum gemeinsamen Thema „Leben im Meer“ seine naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die er durch Experimente, aus Büchern, aber auch außerhalb der Schule bei einer Exkursion zu einem meeresbiologischen Institut erworben hat, nun jenen Jüngeren erklären soll, die sich vielleicht mit dem Leben der Delphine beschäftigen, oder jenen, die für ihre Schule ein Aquarium planen oder jenen, die die Farben des Meeres auf Bildern einfangen, oder jenen, die die Meerestiere in einem kleinen selbstgeschriebenen Theaterstück zum Sprechen bringen, oder jenen, die sich mit mythologischen Geschichten und Ängsten, den Meerestöchtern und Abenteurern beschäftigen. Was für ein Reichtum des Lernens und des Lehrens kann so entstehen.

\*

Wir müssen **viertens** der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, der Vielfalt des Schullebens, der Vielfalt des Lernens mit einer Vielfalt des Leistens begegnen - Leistung muss sichtbar gemacht werden, stolz machen dürfen und zur eigenen höchstmöglichen Leistung immer wieder neu ermutigen.

Wie stellen wir Leistung fest, wie messen wir sie und wie melden wir sie zurück? Wir lassen die ver-

ordneten Klassenarbeiten schreiben, wir addieren die Noten, setzen den ermittelten Wert je nach mündlicher Leistung höher oder tiefer, bemühen uns dabei „ohne Ansehen der Person“ gerecht zu sein und erbrachte Leistungen so objektiv wie eben möglich zu beziffern – auch dann noch, wenn wir mal „ein Auge zudrücken“. Aus der Forschung wissen wir längst, wie schwach unsere Rechtfertigung für dieses Tun ist: Das Argument, Noten seien objektiv, ist längst widerlegt und wird kaum noch unbefangen eingebracht (Ingenkamp, Becker/Hentig). Das Argument, Noten seien für die Leistung förderlicher als Lernberichte, ist empirisch nicht haltbar (Beutel/Lütgert/Tillmann/Vollstädt 2000); das Argument, Kinder und Jugendliche bräuchten Noten und den Vergleich, um leisten zu wollen, lässt sich nicht nur durch die Praxis Schwedens ad absurdum führen, das jegliche Notengebung bis zum Ende des 8. Schuljahres gesetzlich – gesetzlich! – verbietet (Jürgens; Döpp u.a.).

Was erleben dagegen unsere Schülerinnen und Schüler? „In abgeblättern Gebäuden werden sie gnadenlos in eine Hierarchie willkürlicher Noten sortiert.“ klagt Susanne Mayer zu Recht, auch wenn sie vermutlich allenfalls die Willkür durch mehr Vereinheitlichung und „Objektivität“ reduzieren will.

In der Überzeichnung der Begriffe möchte ich etwas verdeutlichen:

Nur unter Disziplin, Zucht und Ordnung, nur mit Blut, Schweiß und Tränen, nur durch Anpassung und Unterordnung, Befehl und Gehorsam sind Leistungen zu erwerben – tief ist dies im Alltagsbewusstsein unserer Gesellschaft eingewurzelt, zunehmend auch im veröffentlichten und längst nicht mehr einer bestimmten Generation zuzuschreiben. Aus diesem Alltagsbewusstsein werden Vorstellungen abgeleitet wie: ohne Schweiß kein Preis; was mir nicht geschadet hat, wird auch dich weiterbringen – zu ihm gehören das Erleben von Grummeln im Bauch oder gar Krämpfen, angstschweißigen Nächten vor Prüfungen, Blutleere im Gehirn und Schwindel im Kreislauf – aus ihm lassen sich ableiten: Scham des Versagens, Demütigung des Unvermögens, Verlust von Selbstwert.

Wir haben eine Kultur der Demütigung statt der Ermutigung: Wer Verlangtes nicht leistet, ist als Individuum schuld an seinem Versagen, muss ein Jahr wiederholen oder muss die Schule verlassen, wird nach unten in die nächst tiefere Schulform gereicht. In diese Kultur der Demütigung und des Versagens – die ein Drittel unserer Fünfzehnjährigen ertragen mussten – sind natürlich auch jene Schülerinnen und Schüler eingebunden, die zum oberen Drittel der Leistungsstarken eines Jahrgangs gehören, auch

dann noch, wenn sie in ihrem Gymnasium scheitern, sich selbst also versagend erlebt haben. Leistung wird – als wüssten wir das nicht alle – nicht durch Zwang, Demütigung und Versagen gefördert, sondern durch Selbstvertrauen und das Erlebnis von Erfolgen. Sich selbst etwas zuzutrauen wiederum ist der Schlüssel zur Bewältigung schwieriger Aufgaben, zum Finden kreativer Lösungen und nicht zuletzt zu einem guten Leben.

Worum geht es uns wirklich, wenn wir Leistung messen? Wollen wir, dass Kinder und Jugendliche Wichtiges, auf das wir uns zuvor geeinigt haben, wirklich können, sicher beherrschen, für die nächsten Schritte ihres Lernens als Grundlagenwissen oder Basiskennntnis zur Verfügung haben? Warum müssen Leistungsüberprüfungen dann in einer Zeremonie erfolgen, die Gewinner und Verlierer produziert, die erhöht oder demütigt, die Angst macht und Nervenstärke, innere Ausgeglichenheit und psychische Befindlichkeit an einem bestimmten Tag mindestens ebenso sehr testet wie den Inhalt der Prüfung – eine Zeremonie, die also mit der Sache selbst nur noch wenig zu tun hat? Wenn es uns um die Sache geht, die wir zuvor genau benennen und begründen können, dann müsste es doch möglich sein, dass jedes Kind, jeder Jugendliche für sich entscheidet, ob er diese Hürde schon heute oder lieber erst morgen nimmt, ob das erreichte Niveau ihm bei dieser Sache als individueller Leistungsnachweis reicht oder ob er durch die Prüfung erkannt hat: nein, mit 73% bin ich nicht zufrieden, ich will mich in den kommenden Wochen intensiver mit dem Prüfungsstoff beschäftigen und mich dann noch einmal an ihm messen – die dann vielleicht erreichten 88% könnten für das selbst gewollte und individuell eingeschätzte Leistungsprofil genau das zufrieden stellende Ergebnis sein, das dann erst in die eigene Leistungsmappe eingeordnet wird, in der sich höchst unterschiedliche Leistungsnachweise finden. Es muss nicht viel an „basics“ sein, die alle während ihrer Schulzeit unverzichtbar lernen sollten und es ist letztlich nur wenig, was halbwegs „objektiv“ und „zentral“ vergleichend abgetestet werden kann. Warum sollen Schülerinnen und Schüler das verhältnismäßig „Wenige“ nicht in ihrer eigenen Zeit erlernen und zu der von ihnen bestimmten Zeit unter Beweis stellen dürfen – ohne Angst, weil die Prüfungen wiederholbar sind? Für das erfolgreiche Abschließen einer Klassen- oder Schulstufe müssten neben dem – dann freigesetzt „Vielen“ – die Testergebnisse aus den „basics“ in einer bestimmten Anzahl und Qualität vorgelegt werden, notfalls nach der Sommerpause oder zu einem späteren Zeitpunkt, ohne dass bei der fehlenden Vorlage gleich ein ganzes Jahr verloren

lage gleich ein ganzes Jahr verloren wäre. In Schweden werden Prüfungsleistungen bewertet mit: „sehr anerkannt“, „gut anerkannt“, „anerkannt“ und „noch nicht anerkannt“ – allein die Wortwahl geht davon aus, dass die „Anerkennung“ nur aussteht, aber erreicht werden kann. Und so ist es auch konsequent, dass schwedische Lehrer, wenn sie eine Leistung „noch nicht anerkennen“, genau rückmelden müssen, welche Teile der Leistung anerkannt sind, welche noch nicht, woran es noch fehlt, wie das noch Fehlende nachgearbeitet werden kann, worauf der Prüfling sich in welchen Schritten wie vorbereiten sollte, damit er seine Lücken aufholt – und wie die Schule dabei helfen wird, denn dazu ist sie verpflichtet.

Die Verantwortung für das individuelle Leistungsprofil kann so geteilt werden zwischen jenen, die die Leistung erbringen wollen oder sollen, und jenen, die die Verantwortung tragen, dass sie überhaupt erbracht werden kann. Die Schule sorgt für die notwendigen Kursangebote, damit die „basics“ auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Diese Kurse wiederum können aus allen Altersstufen von jenen gewählt und besucht werden, die die vorhergehenden erfolgreich abgeschlossen haben oder noch einmal ihr früher erworbenes Ergebnis verbessern möchten. Das alles macht natürlich nur dann Sinn, wenn es uns wirklich darum geht, dass die nachwachsende Generation diese oder jene Sache beherrscht – um die Sache also und nicht um den Ritus der Prüfung mit dem Ziel der Auslese und der Zuteilung von Lebenschancen, und bisweilen auch zur Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler.

Wenn ich von den „basics“ als dem eher Wenigen gegenüber dem Vielen, das geleistet werden könnte, spreche – wie kann dann das Viele sichtbar gemacht werden? Wenn wir uns darauf einlassen, werden uns immer neue Möglichkeiten einfallen: kleine Vorträge vor der Gruppe oder der Nachbargruppe, Zertifikate, Urkunden, Lernberichte von Lehrkräften, Ausstellungen in der Schule, Vorführungen, Veranstaltungen (beginnend mit Elternabenden), Monatsfeiern, Lernjournale, Lerntagebücher, Lernkontrakte, Portfolios, öffentliche Leistungspräsentationen vor der ganzen Schulgemeinde (vgl. dazu Becker/Groeben et al und Winter et al). Die Schülerin Sarah beispielsweise könnte selbst in jedem Lernjahr ihre je eigene Leistungsmappe führen, in der sie all das sammelt, was ihr wichtig erscheint, um ihre Leistung zu zeigen: Ihr Lerntagebuch über ihr Englischlernen beispielsweise, den individuellen Lern- und Entwicklungsbericht, den die Lehrerin ihr im Bereich kreatives Schreiben geschrieben hat; ihre Jahresarbeit über eine Reise in

die irische Provinz, in die Stadt Sligo, mit Abschnitten über geographische, historische, wirtschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Hintergründe, mit einem Exkurs zu dem dort beerdigten Dichter Keats und ausgestattet mit vielen von ihr selbst fotografierten Bildern; ihre englische Lektürevorstellung; eine Hörkassette mit der Aufnahme eines „radio-plays“, ihre Gruppenarbeit mit zwei Freundinnen über das amerikanische Schulsystem, weil sie später ein Schuljahr dort verbringen möchten; eine Videokassette der jährlichen Theateraufführung der gesamten Klasse, in der die Gestaltung der eigenen anspruchsvollen Rolle gut sichtbar wird; das Zertifikat über einen erfolgreich in den Ferien absolvierten Sprachkurs in England neben den Zertifikaten über den Grammatiktest (73%), über den grundlegenden Wortschatz ihrer Lernstufe (85%), über die Hörverstehensübung fremder Texte (92%) – und wenn es dann denn unbedingt wegen der landesweiten Vergleichbarkeit und der damit so falsch wie gründlich propagierten „vergleichenden Gerechtigkeit“ wirklich auch noch sein muss: das Ergebnis des landesweiten Tests, das aber insgesamt nur einen Bruchteil der Gesamtwertung ausmachen dürfte, wollen wir unsere Schulen nicht zu inhaltlich sehr verarmten Lehranstalten machen, in denen alle möglichen Anstrengungen nur noch für den Rangplatz in diesen Tests aufgebracht werden: „teaching to the test“.

Zu einem Unterricht, der individualisierend arbeitet, Zielgleichheit nur auf Weniges beschränkt und für die Lösung eines Problems, die Erreichung eines Ziels vielfältige Wege zulässt, ja ausdrücklich dazu ermutigt, passen keine einheitlichen Prüfungsaufgaben. Unsere Zukunft darf nicht sein, dass die „Testwirklichkeit“ zur „Unterrichtswirklichkeit“ wird, standardisierte Leistungstest nicht dazu dienen, wichtiges Steuerungswissen zu liefern, sondern zu Normvorgaben für den Unterricht werden (Kraimer). Wenn auch wir die standardisierten Tests wirklich brauchen – woran ich zweifle -, warum können die Ergebnisse dann nicht nur der Schule, vor allem aber den Lehrerinnen und Lehrern zugestellt werden, um ihnen die Beruhigung und darauf aufbauende Sicherheit zu geben: Durch dein Theaterspiel und die vielen Wochen Arbeit, die dorthin ein oder in den Schüleraustausch geflossen sind, haben deine Schülerinnen und Schüler nicht weniger gelernt, als sie können sollten im – wenn es denn sein muss! – Vergleich zu „den anderen“ im Lande, die sich vielleicht nur am Schulbuch entlang gerangelt haben – oder auch: Du hast die „basics“ vernachlässigt, leg einen Zahn zu (aber verbiete dir, das zu wichtig zu nehmen!!!). Vielleicht kommt es ihnen absurd vor, aber in jener schwedische Schule,

in der 90% der Kinder aus Migrationsfamilien stammen und in der 30 verschiedene Muttersprachen gesprochen werden, konnten 80% der Kinder den zentralen Test am Ende des 4. Schuljahres nicht bestehen. Sie wurde uns dennoch stolz als eine der besten Schulen des Landes vorgestellt. Auch über uns sollte in Zukunft möglichst niemand sagen dürfen, was Howard Gardener über die USA sagte: „In the quest to improve public schools, we've made test performance more important than education.“

\*

Wir müssen **fünftens** die Vielfalt des möglichen pädagogischen Handelns in die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen geben, die ihre eigenen professionellen Entscheidungen im Rahmen eines einheitlichen Bildungsganges von den Anfängen bis zum Ende der Pflichtschulzeit treffen können, die nur wenige staatlichen Vorgaben benötigen, die sie zu erfüllen haben, die ihr Geld selbst verwalten, die die Evaluation ihrer Arbeit und ihre Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft als selbstverständlich ansehen.

Ein letztes Beispiel aus Schweden. Für jeden Schüler, jede Schülerin bekommt die Schule einen „Sack“ Geld, mit dem sie frei wirtschaften kann. Die Höhe ist im Sockelbetrag einheitlich, Zulagen gibt es für die Anzahl von Kindern aus sozial schwachen, bildungsfernen oder migrationsbelasteten Familien. Pädagogisch ist die Schule frei – die staatlichen Vorgaben, Richtlinien und standardisierten Ziele umfassen nur wenige Druckseiten. „Wir machen es bei uns so“, sagt der Rektor einer Schule, „dass wir für je 60 Kinder bis zum 6. Schuljahr 4 Lehrkräfte verantwortlich beauftragen. Ob sie aus 60 Kindern 3 Gruppen oder 4 bilden, überlassen wir ihnen. Ob sie lieber jahrgangsübergreifend oder jahrgangsgleich arbeiten, überlassen wir ihnen (an dieser Schule arbeiteten mehr als die Hälfte lieber jahrgangsübergreifend über mindestens 3 Jahrgänge). Ob sie epochal arbeiten wollen oder lieber nicht, wie sie den Tag, die Woche, das Jahr gestalten, überlassen wir ihnen. Ist ein Kind länger als zwei Wochen krank, ist die Schule verpflichtet, es am Krankenbett zu unterrichten, ist eine Lehrkraft krank, entscheidet das Team, ob eine Vertretung von außen „eingekauft“ werden muss oder sie lieber intern vertreten. Kinder, die allzu schwierig sind, noch nicht in der Gruppe lernfähig, „dürfen“ stunden- und tageweise in eine spezielle Gruppe gehen, in der zwei Sonderpädagogen etwa 8 Kinder betreuen, sie nicht nur schulisch am Vormittag fördern, sondern vor allem bei aufregenden Freizeitaktivitäten an zwei verpflichtenden Nachmittagen der Woche begleiten, damit sie gemeinschaftsfähig

werden und schließlich zurück in ihre Gruppen gehen können. Gemeinsam mit jedem Team, mit den Eltern, den Kindern, findet zweimal im Jahr eine gemeinsame Nachbesinnung, Ideenwerkstatt, Zielformulierung für die nächsten Schritte – eine interne Evaluation also - statt. Die Teams finden sich möglichst selbst zusammen, haben an zwei Nachmittagen von 15 bis 17 Uhr ihre Besprechungen und Konferenzen mit den anderen Teams. Selbstverständlich sind sie auch beteiligt bei der schulinternen Einstellung (und in gewissen Grenzen auch Entlassung) des Personals. „Wer sollte besser wissen, was diese 60 Kinder brauchen, wie sie am besten lernen und wie sie am ehesten gefordert und gefördert werden können, als jene vier Pädagoginnen und Pädagogen, die mit ihnen den ganzen Tag verbringen?“ fragte der Rektor uns 15 Schulleiterinnen und Schulleiter sowie 3 Dezernenten auf erstaunte Nachfragen. Eine solche Kultur des Vertrauens in die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen und der Schulleitungen vermisste ich bei uns in Deutschland besonders schmerzlich!

Ein Letztes, das mir wichtig ist:

„In der Justiz würde man von einem erdrückenden Indizienbeweis für die Überlegenheit eines integrierten Schulsystems im Vergleich zu einem selektiven sprechen. Warum wird dennoch so zögerlich die Systemfrage gestellt?“, fragt der Schulforscher Helmut Fend (S.7). Wir kennen Gründe, die wenig überzeugen: Die ideologische Verhärtung in den Auseinandersetzungen um Gesamtschulen – die Angst der Politiker vor den nächsten Wahlen - die Schwerfälligkeit der bürokratischen Apparate – die standespolitischen Ignoranzen – die historischen Legitimierungen – die Verbuchung von Bildungsausgaben als Kosten, nicht als Investitionen – und viele mehr dergleichen. Haben auch wir inzwischen schon die Schere im Kopf und resignieren?

Wer aber immer noch oder vielleicht jetzt wieder für ein einheitliches Bildungssystem eintritt, hat gewichtige Verbündete, an die noch vor wenigen Jahren nicht zu denken war: Die baden-württembergische Handwerkskammer, den westdeutschen Handwerkskammertag, große Stiftungen wie Bertelsmann, Mc Kinsey (vgl. hier das Buch von Jürgen Kluge!), Heinrich Böll und selbst der Bundeselternrat hat sich hervorgewagt. Fordern wir also ein Bildungssystem, bei dem kleine Kinder bereits – kostenlos, versteht sich – ein Recht auf ganztägige anregungsreiche Betreuung nach einem Bildungsplan haben und spätestens mit fünf Jahren auch die Pflicht, dies anzunehmen; ein System, bei dem sie dann in altersgemischt organisierten Gruppen und anregungsreichen Lernumwelten langsam

in die Schule hineinwachsen; ein System, bei dem sie bis zum Ende ihrer Sekundarstufen-I-Zeit zusammen bleiben, mit differenzierten und individualisierten Angeboten, aber ohne jegliche äußere Leistungsdifferenzierung; ein System, bei dem wir uns bis zum 8. Schuljahr Noten, zielgleiche Leistungsanforderungen sowie Klassenarbeiten verbieten, die gewonnene Zeit statt dessen in genaue Beobachtung der individuellen Lernwege der Kinder und Jugendlichen stecken; ein System, das sich lebendige Lern-, Lebens- und Erfahrungsorte schafft, in denen jeder gern den Tag verbringt; ein System, in dem in Oberstufenzentren berufliche und akademische Ausbildungsgänge angeboten werden, die miteinander verrechenbar sind und ein lebenslanges Lernen ermöglichen; ein System mit dem denkbar höchsten Leistungsanspruch, der darin liegt, die bestmögliche Leistung von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin zu erwarten und ein System, das alles tut, damit dies auch gelingen kann.

Fordern wir also eine wirkliche Bildungsreform, die radikal neue Wege bedenken und gehen darf, die keine Denkverbote mittragen muss. Noch fehlt es uns an allem, „... was zu einer Vereinheitlichung und einer durchgreifenden Umsteuerung erforderlich wäre: Es fehlt an politischem Einheitlichkeitswillen. Es fehlt an einer markanten Umsteuerung der öffentlichen Haushalte zu Gunsten des Bildungsbereichs (unterhalb einer Verdreifachung der Bildungsetats lohnt die Debatte nicht). Es fehlt an der Bereitschaft, Fachkompetenz nicht nur zur Messung der Katastrophe, sondern auch zu ihrer Überwindung heranzuziehen.“ (Lenzen zitiert nach Solga). Wir können alles, nur nicht so weitermachen, wie bisher, sonst werden „die Erwachsenen von morgen (...) keine kreativen Produktideen und Strategien für die Verwirklichung in einer global merkantilierten Welt besitzen. Das Volksvermögen wird uns ausgehen. Es bestand in diesem Lande einmal aus Ideenreichtum, Entschlossenheit und Durchsetzungskraft. Vielleicht benötigen wir ja so etwas wie eine außerparlamentarischen Bildungsopposition (ABO), die einfach handelt und sich um die länderspezifischen Selbstdarstellungspirouetten nicht weiter schert.“ Hat der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen mit seiner Anklage und seiner Anregung nicht unmittelbar Recht? Gründen wir also die ABO, beginnen wir mit einer außerparlamentarischen Bildungsopposition, jeden Tag mit und durch unserer Arbeit, besonders aber heute auf diesem 10. Forum der Bremer Schulbegleitforschung!

## Literatur:

Gute Hilfen zum Weiterarbeiten bieten die beiden Themenhefte von „Pädagogik“, „Differenzierung im Unterricht“, Heft 12/1997 und „Heterogenität und Differenzierung“, Heft 9/2003

Ingrid Ahlring (Hrsg.): Differenzieren und individualisieren. Praxis Schule 5-10 Extra. Braunschweig 2002, darin vor allem Gerold Becker: Der lange Abschied von der großen Illusion, S. 13-16.

Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske und Budrich) 2001

Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Die Zukunft der Bildung. Hrsg. von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt am Main 2002 (ed. suhrkamp), S. 100-150

Baumert, Jürgen zitiert nach Reinhard Kahl, Die Latte hängt zu hoch, E&W 4/2003

Becker, Hellmut; Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983

Becker, Kai; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter; Winter, Felix (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Dokumentation der Tagung September 2000 in Bielefeld. Bad Heilbronn 2002

Bericht über den Schwedenbesuch von Schulleitungen und Dezernenten des Bereichs Gesamtschulen im Reg. Bezirk Detmold vom 14.-17. Oktober 2003 (Manuskript über Thurn)

Beutel, Silvia-Iris; Lütgert, Will; Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 2000

Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzweig, Klaus-Detlef Müller, Berlin und Frankfurt 1993, Band 23 Schriften 3 und Band 27, Journale 2.

Döpp, Wiltrud; Groeben, Annemarie von der; Thurn, Susanne: Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Bad Heilbrunn 2002

Fend, Helmut: Alle fördern – von allen viel verlangen. Intelligente Reaktionen auf Heterogenität. In: LER-Info, S. 7, 2003



Gardener, Howard in Los Angeles Times vom 31. 12. 2000, zitiert nach Krainer

Gardener, Howard: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1996

Greffrath, Mathias: Eine Art Turbofeudalismus. In: „taz“ vom 15. Januar 2003

Henkel, Imke: Das Rätsel des Erfolgs. Warum werden britische Schüler immer besser? In: Die Zeit, 02.09.1999

Groeben, Annemarie von der: Schule(n) in Schweden. Eindrücke von einer Bildungsreise. In: Neue Sammlung, 2/2003, S. 203-210

Hentig, Hartmut von: Die Lust an der Welt, in: DIE ZEIT 23/2003

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim 1977

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin 1997

Kahl, Reinhard: Die Latte hängt zu hoch E&W 4/2003, S. 2

Kahl, Reinhard: Ach, die Jugend!, in: Pädagogik 10/02, S. 64 (II)

Kahl, Reinhard: Auf den Anfang kommt es an. Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland, Schweden und Kanada. VHS-Video, erhältlich über PÄDAGOGIK, Hamburg.

Kluge, Jürgen: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt a./Main (Campus), 2003

Krainer, Konrad: Die „Testwirklichkeit“ nicht zur „Unterrichtswirklichkeit“ machen! Oder: Standardisierte Leistungstest tragen zwar zur Generierung von Steuerungswissen bei, sind aber als Normvorgabe für den Unterricht kontraproduktiv. In: journal für schulentwicklung 2/2001, S. 33-44

Lange, Hermann: Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU, In: Pädagogik 9/2003, S. 32-37

Lenzen, Dieter: Zwischen Erfurt und Pisa. In: DIE ZEIT vom 2.5.2002

Meyer, Susanne in: DIE ZEIT 42/2003

Schily, Konrad: Gezüchtete Unverantwortlichkeit – Ein Gespräch mit dem Universitätsgründer Konrad Schily zur Hochschulreform. In: Herder Korrespondenz 556, 4/2002

Schnabel, Ulrich: Auf der Suche nach dem Kapiertrieb. In: DIE ZEIT 48/2002, Lernen Spezial

Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Die Zukunft der Bildung. Hrsg. von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch. Frankfurt am Main 2002 (ed. suhrkamp), S. 78-99

Solga, Heike: Lernen als Nullsummenspiel. Ohne die Gesamtschule für alle wird sich nichts ändern. In: Tagesspiegel vom 17.07.2002

Winter, Felix; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002

# HETEROGENITÄT MACHT SCHULE – HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

Susanne Prediger, Didaktik der Mathematik,  
Universität Bremen  
Impulsreferat für das Forum Schulbegleitforschung  
im November 2003

Abstract:

Wer kennt das nicht? Während die einen noch nicht einmal ihre Stifte ausgepackt haben, haben die anderen die Aufträge bereits bearbeitet. Während die einen ein neues Problem mit großer Kreativität und Spaß lösen, sind die andere blockiert und trauen sich nichts zu. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden stellt uns im Unterricht vor Herausforderungen, die nicht immer befriedigend bewältigt werden können. Einiges kann aufgefangen werden durch geeignete Lernarrangements, wovon im Vortrag die Rede sein soll.

Doch betrachten wir es auch einmal von der anderen Seite: Die Heterogenität der Lernenden ist für den Unterricht nicht nur eine Schwierigkeit, mit der es umzugehen gilt, sondern in vielerlei Hinsicht auch eine Chance, von der man durch entsprechende Einbindung profitieren kann. Wenn im Vortrag für einen solchen Perspektivwechsel geworben wird, dann nicht zuletzt aus der Erfahrung heraus, dass in einem Unterricht, in dem es gelingt, die positiv erwachsenden Chancen der Vielfalt besser zu nutzen, sozusagen als Nebenprodukt oft auch Ansätze abfallen, mit den herausfordernden Aspekten der Heterogenität umzugehen. Vereinfacht gesagt: Wo Raum ist für unterschiedliche Zugänge und Ideen, ist oft auch mehr Raum für unterschiedliche Schwierigkeiten und ihre Bearbeitung.

## 1. Das „Problem“

### Der schwierige Ist-Zustand...

Was in dem Cartoon in Abbildung 1 überzeichnet wurde, ist dennoch an den allermeisten Schulen Realität. Vor uns sitzen Kinder und Jugendliche mit völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, und irgendwie soll das Kunststück gelingen, sie alle zu dem selben Ziel zu führen.



Abb. 1: Gleiche Ziele für alle? (Quelle: Ahlring 2002)

Zwar ist in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion, z.B. um Bildungsstandards, nicht von gerechter Auslese die Rede, sondern von der sogenannten Sicherung von Mindeststandards, aber im Grunde ist es wie auf diesem Bild. Trotz immer bunter werdender Voraussetzungen sollen möglichst alle zu einem angemessenen Bildungsstand gebracht werden.

Aber wer hat angesichts dieser Situation nicht schon mal zumindest in sich rein gestöhnt und sich gefragt, wie man diese bunten Haufen überhaupt noch sinnvoll unterrichten kann? Unsere Klassen werden auch in der Sekundarstufe zunehmend heterogener, und für den normalen Unterrichtsablauf ist dies eine große Herausforderung. Sich dieser Herausforderung gezielter zu stellen, war erklärtes Programm des FORUMS Schulbegleitforschung 2003. Damit wurde eine Forderung aufgegriffen, die in allen Diskussionen um Schule nun immer stärker auftauchen.

Aber schauen wir uns doch die Sache mal näher an:

## 2. ... und seine Einordnung

### Internationale Einordnung der deutschen Situation

Die PISA-Studie und andere internationale Vergleichsstudien haben gezeigt, dass ganz im Gegensatz zu unserer eigenen Wahrnehmung Deutschland eines der Länder ist mit den homogensten Lerngruppen überhaupt ist (diese Aussage gilt für die Schulwelt der 15jährigen, also im Sekundarbereich, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Fast in allen andere OECD-Staaten gehen Lehrkräfte mit noch bunteren Klassen um. Dennoch wird uns ein besonders ungeschickter Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bescheinigt, was vielleicht damit zu tun hat, dass es mit der Homogenität doch nicht so weit her ist.

### Wie homogen ist homogen?

Dass unsere Wahrnehmung von Heterogenität dennoch nicht ganz falsch ist, zeigt z.B. Abbildung 2 mit einer Leistungsverteilung nach einzelnen Schulformen. Abgetragen sind hier die Leistungsverteilungen in der Lesekompetenz in PISA 2000 der 15jährigen Deutschen, aufgeteilt nach Bildungsgängen: Die erste Kurve ist die der Verteilung der Hauptschule, die vierte die der Gymnasien, dazwischen die Gesamtschulkurve und die der Realschulen. Dass die Kurven so verschoben sind, ist klar, aber bemerkenswert sind die großen Überschneidungsbereiche: In einem verblüffend großen Bereich überschneiden sich Hauptschülerinnen und -schüler und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten! Angesichts eines solchen Bildes ergeben sich Zwei

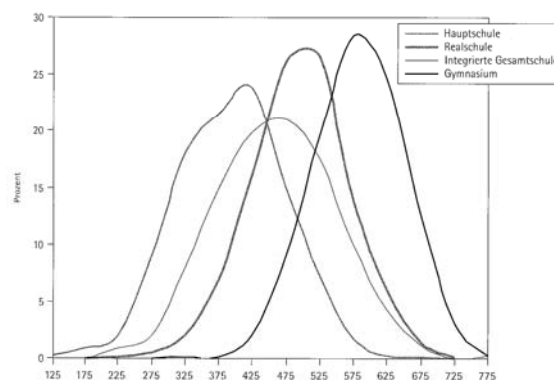


Abb. 2: Verteilung der Lese-Leistungen in PISA 2000 nach Bildungsgang (Quelle: PISA 2000, S. 121)

fel an der Effektivität der Bremer Koalitionsentscheidung, die Kinder nach vier Jahren nach Leistungen zu sortieren. Denn selbst dort, wo ein solches Sortieren nach Leistungen statt findet, sind die Gruppen bei weitem nicht überschneidungsfrei. Selbst in einem rigide selektiven Land wie Bayern bleibt die Unterteilung der Lernenden in drei Leistungsgruppen also eine bildungspolitische Fiktion. Das einzige, was diese Fiktion nach Aussagen der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bewirkt, ist, dass man sich in einem Land mit offiziell homogenen Lerngruppen immer noch nicht ausreichend mit Heterogenität auseinandersetzt. Das FORUM Schulbegleitforschung 2003 und viele andere Aktivitäten im Rahmen der Schulbegleitforschung zeugen von dem Versuch, das zu ändern.

### Heterogen in welcher Beziehung?

Woran kann es liegen, dass das Einteilen nach Leistungsgruppen gar nicht gelingt? Im Grunde ist es relativ simpel: Leistungsfähigkeit ist keine eindimensionale Variable, sondern hat viele Aspekte. Und je nachdem, nach welchem Aspekt man sortiert, fallen die Schubladen eben anders aus, nie gelingt es jedoch, nach allen Aspekten gleichzeitig zu sortieren. Die Schülerschaft unterscheidet sich ja nicht nur hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, sondern in ganz vielen Beziehungen. Dies zeigt die Grafik in Abbildung 3 sehr schön. Vielfältig ist die Schülerschaft bezüglich ihrer Fähigkeiten, ihrer Motivation, ihres Lerntempos, ihrer Kenntnisstände in den einzelnen Fächern, ihrer Persönlichkeiten, ihrer Arbeitshaltung, ihres Erfahrungshintergrundes, ihrer Arbeitstechniken und vielem mehr.



Abb. 3: Die Sonnenblumengrafik (Quelle: Ahlring 2002)

Man müsste dieser Sonnenblume noch viele Aspekte hinzufügen, insbesondere geschlechtsspezifische Aspekte oder unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Selbst wenn es also gelingen würde, Lerngruppen zusammenzustellen, die in ihren Leistungen in den wichtigsten Fächern homogen wären, bzgl. all der anderen Aspekte wären auch diese Gruppen wieder bunt, denn wir können nicht nach allen Kriterien gleichzeitig sortieren.

Angesichts dieser Vielschichtigkeit kann der realistische Standpunkt nur sein, die Heterogenität unserer Schülerschaft als Faktum anzuerkennen und dann die Flucht nach vorn zu ergreifen: Die Schönheit der bunten Grafik kann dazu ermuntern, die Vielfalt nicht nur als Problem anzusehen, sondern als eine Herausforderung, die zugleich auch eine Chance sein kann.

#### 4. Der Blick nach vorn:

##### Heterogenität als Chance? Was soll das denn sein? Zwei Beispiele

An zwei Beispielen soll angedeutet werden, inwiefern Vielfalt Chancen bieten kann, viele weitere Beispiele finden sich im Friedrich Jahresheft 2004 zum Thema „Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken“.

##### **Beispiel Altersmischung in der Schuleingangsphase: Vielfalt ermöglicht voneinander lernen**

Da die Ausgangsvoraussetzungen der Erstklässler sowieso dramatisch unterschiedlich sind, gibt es zunehmend Grundschulen, die die strukturellen Rahmen für die erste Begegnung mit Schule auf diese Vielfalt zuschneiden. So sind z.B. am Pfälzer Weg (im Rahmen des SBF-Projekts 40) und jetzt auch an



Abb. 4: Klassensituation im offenen Unterricht

der Amerikanischen Schule in Bremerhaven altersgemischte Eingangsphasen eingeführt worden. Durch die Mischung zweier oder dreier Jahrgänge wird unmittelbar klar, dass nicht im Gleichtakt gelernt werden kann, und so wird das ganze Umgebungs so eingerichtet, dass jeder nach eigenem Tempo lernen kann.

Die durch die Altersmischung erreichten höheren Erfolgsquoten lassen sich zum Teil erklären durch den Effekt, dass die Kleineren von den Größeren insbesondere auf der Ebene des Lernen lernens unheimlich profitieren können, es entfällt die lange Eingewöhnung in Schule überhaupt.

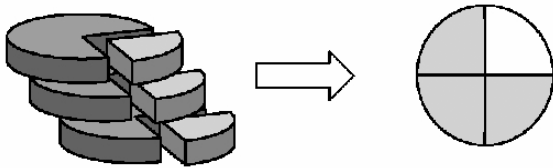
Einen großen Anteil am Gelingen des Modells altersgemischte Schuleingangsphase haben natürlich die veränderten Lernarrangements, die Individualisierungen und Öffnungen, die notwendig wurden, als man sich auf dieses Modell eingelassen hat. Dabei ist die Heterogenität also vor allem ein Motor, um Unterricht anders zu organisieren. Und eine Umgebung, in der das miteinander und voneinander Lernen besonders gut geht.

Das allein ist zwar schon viel wert, aber auch aus Sicht einer Fachdidaktikerin noch nicht ausreichend. Aber es gibt auch handfeste Chancen für den Fachunterricht, die überschrieben werden könnten mit „manchmal ist die Vielfalt sowieso Lernziel“:

##### **Beispiel Darstellungsweisen von Brüchen: Vielfalt als Lernziel**

Ein Beispiel aus der Bruchrechnung (nach Kurth 1995): Nachdem man in der Mathematikdidaktik lange Zeit gestritten hat, welche Darstellung von Brüchen als Anteil eines Ganzen die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, eher eine Kuchengrafik, oder eher eine Einteilung am Zahlenstrahl, oder eher ein Rechteckbild, ist man sich inzwischen einig, dass alle Lernenden eigentlich über all diese Darstellungsformen verfügen können müssen. Nun kann man die unterschiedlichen Darstellungsmittel

im Unterricht eine nach der anderen erarbeiten, oder man schafft Lernumgebungen, in denen die Lernenden in ihrer Vielfältigkeit selbst mit einem Mal alles auf den Tisch bringen, weil sie eben unterschiedliche Ideen und Zugänge haben.



1	2	3	4

1	3
1	3
1	3
2	4
2	4
2	4

1	2		
3	4		
1	2	3	4

Abb. 5a, Abb. 5b, Abb. 5c, Abb. 5d

Ina Kurth und Rüdiger Vernay haben dazu zum Beispiel vorgeschlagen, die Kinder in Vierergruppen mit jeweils drei Lakritzschnecken zu versorgen mit der Aufforderung, sich diese zu teilen und ihre Wege zu dokumentieren.

Heraus gekommen die Darstellungen in Abbildung 5: Man kann die kreisrunde Lakritzschnecke mit dem Messer durchteilen, das malten die Kinder in Kuchengrafiken (Abb. 5a), man kann sie abrollen und die Rechtecke auf unterschiedliche Weise aufteilen (Abb. 5b und c), oder man wickelt die einzelnen Schnüre ab und kommt dann zu einer eindimensionalen Darstellung (Abb. 5d). Alle Darstellungsweisen stehen mit einem Mal an der Tafel, wenn die Kinder nur ihren unterschiedlichen Wegen nachgehen dürfen und diese dann präsentieren (Kurth 1995).

Prototypisch überzeichnet gibt es zwei Wege für die Lehrkraft, mit dieser Situation umzugehen: Erschrocken über die Breite, in der die Bearbeitung des Arbeitsauftrages auseinandergefallen ist („Oh je, wie soll ich das wieder unter einen Hut bringen?“), versucht sie nun, das für diesen Unterrichtsschritt eigentlich angesagte Darstellungsmittel herauszuarbeiten und vertröstet die anderen mit: „Dazu kommen wir später.“ Dann werden in späteren Unterrichtsschritten die anderen Darstellungsmittel wieder neu eingeführt. (In diesem Fall sollte die Lehrkraft besser Pizzen oder Schokoladentafeln aufteilen lassen; diese legen jeweils nur ein Darstellungsmittel nahe).

Alternative: Die Lehrkraft kostet die ganze Breite der angebotenen Darstellungen aus und macht ihre Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam: „Schaut mal, so unterschiedlich können drei Viertel aussehen: Wir haben sie dargestellt in Kreisen, in Rechtecken oder auf einer Schnur. Das können wir uns schon mal merken, denn wir werden alle wieder benutzen! Dann müssen wir gut überlegen, welche Darstellung wo am besten passt.“ (Für weitere Beispiele zum Mathematikunterricht vgl. Prediger 2004).

Ähnlich wie in dieser Unterrichtssituation bieten uns die Lernenden an vielen Stellen eine Fülle an, die oft zugunsten der Reduktion von Komplexität in kleinen Schritten nacheinander abgearbeitet wird. Doch wer als Lernziel formuliert, dass Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Wissens-elementen flexibel umgehen, sollte öfter die Reichhaltigkeit aufgreifen, die sie anbieten.

Für mich als Fachdidaktikerin ist dies eine ganz entscheidende Chance, die in Heterogenität steckt: Wo sowieso ein vielfältiger, flexibler Umgang mit Lerninhalten angestrebt werden soll, können die Lernenden helfen, diese Vielfalt im Klassenzimmer zu

etablieren. Hier wird ihre Unterschiedlichkeit zu einer Ressource, die wir ausnutzen können. Und das gilt nicht nur für so etwas relativ Profanes wie unterschiedliche Darstellungsmittel, sondern auch für Vorstellungen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, für Deutungsvielfalt bei der Interpretation von Gedichten usw.

#### 4. Produktiver Umgang mit Heterogenität in der Praxis

Was also macht nun den guten, produktiven Umgang mit Heterogenität aus, in dem Vielfalt zur Chance werden kann? Die einfachen Rezepte gibt es hier so wenig wie für andere pädagogische und didaktische Fragen. Es lohnt sich dennoch, schlaglichtartig ein paar Leitideen aufzublättern, die die pädagogische und didaktische Diskussion im Moment beherrschen. Sie sind in Abbildung 6 in einem Mind Map zusammengestellt.

Der Weg hat längst begonnen, auch hier in Bremen!!

Wenn man solche hehren Leitideen formuliert, dann klingt das immer nach Utopien vom Schreibtisch. Dass dies nicht so ist, zeigen die Endberichte und Vorhaben der Bremer Schulbegleitforschungsprojekte. In der Vielfalt der Projekte findet man zu jeder Leitidee Aspekte, von denen man für die Praxis anderswo lernen kann. Die Bremer Beispiele dienen hier dazu, um für einzelne Punkte noch plastischer zu machen, was damit gemeint ist. (Weder sind hier alle Projekte erfasst, noch auch nur annähernd alle Aspekte der einzelnen Projekte, denn es wurde jedes Projekt nur einmal untersortiert, auch wenn es zu anderen Aspekten auch etwas beizutragen hat.)

#### Vielfältige Zugänge und Lernwege ermöglichen *Lernen mit Kopf, Herz und Hand*

- 92 Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule
- 127 Theater in der Schule
- 147 Open it!
- 152 Naikan in der Schule

#### *Inhaltliche Öffnungen*

- 128 Entwicklung alternativer Unterrichtsformen, alternativer Inhalte und veränderter Strukturen in der Berufsfachschule
- 82 Lernerorientierung im Spanischunterricht
- 75 Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten
- 155 Vernetztes Sprachenlernen in Englisch, Französisch und Latein

#### *Reichhaltige Kontexte*

- 75 Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten

#### Differenzierende und individualisierende Angebote *Geschlossene Binnendifferenzierung*

- 113 Multimedial unterstützte Binnendifferenzierung
- 32 Binnendifferenzierung in der Integrierten Gesamtschule für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik?

#### *Offene Differenzierung*

- 109 Motopädische Förderung (Bewegungsbau- stellen)

#### *Individualisierung*

- 40 Jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Grundschule
- 56 Aufbau einer Lernwerkstatt
- 85 Offene Lernwerkstätten Arbeitslehre



Abb. 6: Leitideen für den Produktiven Umgang mit Heterogenität

### **Methodenvielfalt**

128 Entwicklung alternativer Unterrichtsformen, alternativer Inhalte und veränderter Strukturen in der Berufsfachschule

### **Gezielte Förderung bedarf guter Diagnostik**

3 Von der Schülerakzeptanz über die Selbstakzeptanz zur pädagogischen Freiheit

49 Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder im 2-4. Schuljahr

103 Erforschung von Problemlagen von Abend-schülerinnen und Abendschülern

141 Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren (SPATZ)

148 Beobachtungshilfen für den Schulanfang

### **Lernenden mehr Eigenverantwortung übergeben**

68 Aspekte der Entwicklung von Unterstützungssystemen für Schülerinnen der Sekundarstufe I

108 Visionen entdecken und verwirklichen. Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulaussteigern

112 Stressbewältigung und Beratertraining für Schülerinnen und Schüler

165 Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht – Eigenverantwortliches Lernen auf vielen Wegen

### **Gezielte Herstellung von Heterogenität durch Integration**

140 Die Integrierte Kooperationsklasse in der Sek.I (SZ Helsinki) – Förderung der Persönlichkeitsentwicklungen in der gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler

81 Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Zusammenarbeit Grundschule und Förderzentrum)

144 Jahrgangsübergreifende Lerngruppen parallel zu herkömmlichen altershomogenen Klassen

### **Planvoller, pädagogischer Umgang mit Unterschieden**

153 Entwicklung einer interkulturellen, gewaltfreien Streitkultur für die Primarstufe – Persönlichkeitsförderung und Gewaltprävention

163 JuMP - Jungen- und Mädchenprojekt in der 6. Klasse

71 Koedukation im Aufwind

### **Verändertes Leistungsverständnis**

#### **Vielfältiger Blick auf Leistungen**

87 Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I

101 Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung

von Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern

### **Kompetenzorientierter Blick auf Leistungen**

109 Motopädische Förderung

46 Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe I

In mehreren Projekten sind Materialien zur Binnendifferenzierung entwickelt worden, wobei bei einigen eine geschlossene Differenzierung angestrebt worden ist, in der Anforderungsniveaus ausgewiesen und zugeteilt werden, bei anderen offene Differenzierungsangebote. Was damit gemeint ist, zeigt sich gut an dem Projekt 109 zur Motopädischen Förderung: Man kann für jedes förderungsbedürftige Kind die Defizite genau feststellen und dann ein individuelles Förderprogramm entwerfen (das wäre geschlossene Differenzierung). Oder man bietet, wie das Projekt 109, eher eine Bewegungsbaustelle an, die vielfältige Bewegungsmöglichkeiten eröffnet und lässt die Kinder ihre Herausforderungen selbst definieren. Solche „Bewegungsbaustellen“ lassen sich auch in anderen Fächern gut konstruieren (vgl. z.B. für Mathematik Heymann 1991), insbesondere wenn durch inhaltliche Öffnungen unterschiedliche Wege und Ziele gesetzt werden kann. Sie stehen für ein sehr wichtiges Konzept, weil sie die Lehrkräfte von der großen Verantwortung entlasten, jedem Einzelnen das perfekte Programm schneidern zu müssen.

Für beide Varianten braucht es eine sensible Begleitung, denn erfolgreiche Förderung setzt eine gute Diagnostik voraus, um nicht zu fördern, ohne genau zu wissen, wo die Kinder wirklich stehen (von der Groeben 2003). Dazu gab es hier in anderen Bereichen mehrere Projekte, etwa die nun deutschlandweit eingesetzte Sprachstandserhebung (Projekt 49). Dabei ist allerdings auffällig, dass Diagnostik bisher im Wesentlichen als Thema der Schuleingangsphase zu gelten scheint.

Differenzierung und Öffnung, das ist hier noch mal extra aufgeführt, sind eine Frage sowohl der Methoden als auch der Inhalte. Dies wurde mit dem Beispiel der Lakritzschnecken schon mal angedeutet, und das hängt natürlich stark mit inhaltlichen Öffnungen und offenen Differenzierungen zusammen (Brügelmann 2001).

Wer auf inhaltliche Öffnungen setzt, muss sich auch auseinandersetzen mit einem breiteren Verständnis davon, was Leistung eigentlich ausmacht (vgl. Carle 2002). Und hierfür braucht es einen individualisierten, kompetenzorientierten Blick auf Leistungen (Selter/Spiegel 2001). Was das sein kann, ist wiederum in dem Projekt zur motopädi-

schen Förderung schön beschrieben, aber auch in den Bremerhavener Lernentwicklungsberichten (Projekt 46, 87): Nämlich ein Blick auf Schülerleistungen, der nicht immer nur fragt „was kann wer noch nicht?“, also auf die Defizite fokussiert, sondern auch auf die vorhandenen Kompetenzen, um diese gezielt zu fördern und zu pflegen.

Eine entscheidende Leitidee im Umgang mit Heterogenität ist, den Lernenden mehr Eigenverantwortung zu übergeben, und so lautet auch der Titel des Projektes (165), das im August 2003 an der Gesamtschule Bremen-Mitte (GSM) begonnen wurde. Wieso dies wichtig ist, steht plastisch beschrieben für den Extremfall des Umgangs mit Schulabgängern im Endbericht des Projekts 108: In ihm beschreiben die Lehrerinnen von B/BFS-Klassen, wie sie sich mit großer Energie dafür aufgerieben haben, ihren Jugendlichen mit problematischer Schulbiografie noch einmal Chancen zu eröffnen und sie zur Berufsfähigkeit zu erziehen. Die Lehrkräfte haben dann irgendwann für sich entdeckt, dass all die Energie gar nichts nutzen wird, solange die Jugendlichen selbst nicht für sich entschieden haben, dass sie wirklich in der Schule noch etwas für sich profitieren können. Nun sprechen die Lehrerinnen nicht mehr davon, ihre Jugendlichen zur Berufsfähigkeit erziehen zu wollen, sondern davon, sie in ihren eigenen Visionen zu unterstützen und bei der Verwirklichung zu begleiten. Damit geben sie ihnen die Eigenverantwortung zurück, was zum einen eine große Entlastung für die Lehrkräfte ist, zum anderen sie aber auch hat klar sehen lassen, wo sie in der Unterstützung einsetzen müssen, nämlich dabei, die Jugendlichen überhaupt wieder dazu zu befähigen, Perspektiven für sich zu eröffnen. Sehr plastisch kann man beim Lesen dieses Berichts den Wandel in den Rollen nachvollziehen, die die Lehrerinnen sich und den Jugendlichen jeweils zuweisen.

#### 5. Schlussbemerkung

So weit also der kurze Einblick, in welcher unterschiedlichen Richtungen ein produktiverer Umgang mit Heterogenität alles ansetzen kann. Um diese Ansätze zu finden, braucht man nicht in die Literatur zu greifen, sondern sich nur an all den Bremer Schulen umgucken, die sich in diese Richtung schon auf den Weg gemacht haben. Wenn dieser kurze Überblick Lust gemacht hat, genauer in dem einen oder anderen Endbericht nachzulesen, gelingt es hoffentlich, die bestehenden Ideen und Kräfte zu bündeln und aus den kleinen Zellen aktiver Einzelpersonen eine Gesamtentwicklung zu machen.

#### Literatur

Ahrling, Ingrid (2002): Vielfalt als Chance, in: dies. (Hrsg.): Differenzieren und individualisieren, Praxis Schule 5-10 Extra, Westermann, Braunschweig 2002, S. 8-12.

Brügelmann, Hans (2001): Öffnung des Unterrichts. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Hilfen, in: Haberl, Herbert (Hrsg.) (2001): Wie verlässlich ist die Montessori-Pädagogik? "Krimmler Montessori-Tage 2000". Tagungsbericht, Verlag Jugend und Volk, Wien, S. 5-24.

Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung: Empirische Befunde – theoretische Perspektiven, in: Heinzl, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung 6, Leske + Budrich, Opladen, S. 31-43.

Carle, Ursula (2002): Leistungsvielfalt in der Grundschule, in: Heinzl, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung 6, Leske + Budrich, Opladen, S. 81-92.

Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske + Budrich, Opladen.

Friedrich Jahresheft (2004) XXII: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken.

Kurth, Ina (1995): Einstieg(e) in die Bruchrechnung, in: Mathematik lehren 73 (Dez 1995), S. 20-49.

Heymann, Hans Werner (1991): Innere Differenzierung im Mathematikunterricht, in: Mathematik lehren 49, S. 63-66.

Kraatz, Andreas u.a. (1996): MatheMix Handbuch 5/6, Schroedel Verlag, Hannover.

Lange, Hermann (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU, in: Pädagogik 9, S. 32-37.

Prediger, Susanne (2004): „Darf man das denn so rechnen?“ Vielfalt im Mathematikunterricht, in: Friedrich Jahresheft XXII: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, 2004, S. 86-89.

Selter, Christoph / Spiegel, Hartmut (2001): Der kompetenzorientierte Blick auf Leistungen, in: Die Grundschulzeitschrift 15 (147), 20-21.



Sylvester, Thomas (1998): Vorschläge und Modelle zur inneren Differenzierung, Basisartikel in: *Mathematik Lehren* (Nr. 89), 4-9. (und weitere Beiträge des Heftes)

von der Groeben, Annemarie (2003): Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung, Basisartikel in: *Pädagogik* 55 (4)

Weinert, Franz E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers, in: *Friedrich Jahresheft: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit*, S. 50-52.

# SCHULBEGLEITFORSCHUNG: ERWARTUNGEN – ERGEBNISSE – WIRKUNGEN FACHTAGUNG AN DER CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG VOM 7. – 8.10.2004<sup>18</sup>

Bearbeitet von Dietmar Kirchhoff

In diesem Jahr findet die überregionale Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung in Oldenburg statt. Die Initiatoren Ela Eckert, Uta Wagner, Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer haben in Absprache mit den Mitgliedern der Steuergruppe des Nordverbundes ein interessantes Programm zusammengestellt, um nach vielen kleinen und größeren Forschungsvorhaben der letzten Jahre den Bogen von den Erwartungen an die Schulbegleitforschung hin zu ihren Wirkungen zu spannen. Es soll die Nachhaltigkeit dessen, was da erforscht und verändert werden sollte, näher in den Blick rücken. Die folgenden Fragen stellen das Leitthema der Tagung dar:

Was bedeuten die Ergebnisse der Untersuchungen für die Akteure des Handlungsfeldes Schule?

Welches sind die Bedingungen für erfolgreiche Implementation von Forschungsergebnissen?

Wie lässt sich Schulbegleitforschung als fester Bestandteil einer lernenden Schule etablieren?

Nach den für Fachtagungen üblichen Eröffnungsreden beginnt das Programm gleich mit einem Highlight aus der internationalen Forschung zur Professionalität von Lehrern. Pertti Kansanen, Emeritus des Erziehungswissenschaftlichen Departements der Universität Helsinki und international respektierter Lehrerforscher, beginnt mit einem Blick nach Finnland. In seinem Einleitungsvortrag zum Thema "Research-Based Teacher Education" hebt er die Notwendigkeit Forschenden Lernens in der Lehrerbildung hervor, einer Ausbildung, in der nicht nur über das Forschen geredet wird, sondern in der die Studierenden systematisch und von Anfang an mit Methoden und Möglichkeiten quantitativer und qualitativer Forschung vertraut gemacht werden.

"How to construct a teacher education program that guarantees good teaching in our school? First we must reflect what a good teacher is like and what might be the criteria for good teaching. Research evidence is scarce and it is not sufficient for that purpose. That is why the program must be constructed systematically. If we take a research-based approach as a base for the program it presupposes certain principles, content and order. This approach concentrates on teachers' decisions and their pedagogical thinking. This simply means how teachers justify their decisions. Is it possible to improve teachers' pedagogical thinking and how could it be done? The answer is a research-based approach." The presentation of Mr. Kansanen tries to indicate how this could be possible.

Eine systematische, forschungsbasierte Lehrerbildung, argumentiert Kansanen, ist ein wirksamer Anfang, um einen Prozess in Gang zu setzen, der seine Fortsetzung als Aktionsforschung im Rahmen

---

<sup>18</sup> Grundlage für diesen Bericht ist das Programmheft der Fachtagung, das bereits in der Phase der Erstellung des diesjährigen Jahrbuches vorliegt. Aus diesem Grund handelt es sich bei der Texterstellung um eine Vorschau, die nach der Durchführung der Tagung veröffentlicht wird. Zitate sind deshalb nicht gesondert gekennzeichnet.

von kontinuierlichem In-Service-Training aller an Schulentwicklung beteiligten Akteure finden kann. Dies ist auch deshalb sinnvoll, weil die Verlagerung der Entscheidungsprozesse über Curricula, Schulprofile und Unterrichtsprogramme auf die Ebene einzelner Schulen inzwischen auch in Deutschland von den Verantwortlichen gefordert und zum Teil bereits realisiert worden ist.

Der erste Tag der Fachtagung wird fortgeführt mit Angeboten in vier verschiedenen Workshops. Ingrid Kunze und Uwe Hericks arbeiten an der Frage, wie vorhandenes Potential für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden kann. Ihnen ist die Professionalisierung von Berufsanfängern als Teil von Schulentwicklung ein wichtiges Anliegen.

Andrea Peter-Koop und Susanne Prediger betrachten die mathematikdidaktische Handlungsforschung aus verschiedenen Perspektiven. Zwei Projekte aus der Schulbegleitforschung bilden den Hintergrund der Diskussion: Heterogenität im Mathematikunterricht (Bremen) und Förderdiagnostik (Oldenburg).

Gabriele Frenzel, Sabine Luce, Katja Struth und Martin Grieben stellen ein Projekt zur Teamforschung im Schulpraktikum vor, welches sich mit Disziplinproblemen an Großstadt-Hauptschulen beschäftigt.

In einer vierten Veranstaltung stellen Barbara Berthold, Carola Junghans, Friederike Bellmann, Stephanie Szymies-Müller, Katrin Breitenfeld, Daniela Fegebank und Franz Schüler-Findling die Arbeit in jahrgangsübergreifende Lerngruppen dar. Speziell die Gestaltung und Veränderung unterliegen hier dem forschenden Blick. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach den Möglichkeiten der Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen, nach schulischen und sozialen Aspekten der Arbeit in diesen Lerngruppen und nach Rahmenbedingungen (Voraussetzungen und Ressourcen), mit denen Schulen die Einrichtung gemischter Lerngruppen gestalten können.

Der zweite Veranstaltungstag wird von Wolfgang Fichten mit einem Referat zum BLK-Modellversuch "Lebenslanges Forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar - Universität" eröffnet. Auch hier stehen die Professionalisierungsprozesse und die systemische Wirkung des Modellversuches im Mittelpunkt. Seit Oktober 2000 wird die Oldenburger Teamforschung als BLK-Modellversuch durchgeführt und in einem institutionellen Netzwerk und in erweiterten Systemzusammenhängen erprobt. Vor Abschluss des Modellversuchs im Jahr 2005 soll auf der Fachtagung eine Zwischenbilanz gezogen werden. Auf der Basis durchgeführter Evaluationen lassen sich Aussagen zu personalen und systemischen Effekten der

Teamforschungsvorhaben machen. Es wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich die einzelnen Wirkungszusammenhänge wechselseitig bedingen. Die besonderen Gegebenheiten regionalisierten Forschens werden unter dem Aspekt der Übertragbarkeit des Modellversuchs thematisiert. Außerdem werden Überlegungen zur Implementation der Forschungsergebnisse angestellt. Darüber hinaus geht es um die Beurteilung von Evaluationskonzepten, die dem Anspruch gerecht werden sollen, die Komplexität der Forschungsprozesse und Modellversuchsstrukturen angemessen zu erfassen. In der weiteren Abfolge werden vier parallel stattfindende Kurzreferate gehalten.

Andreas Feindt referiert zur "Studentischen Forschung im Lehramtsstudium", Heino Reimers spricht zur "Schulbegleitforschung im Spannungsfeld von Aus- und Fortbildung, Schulentwicklung, Beratung und Forschung", Dietmar Kirchoff stellt Überlegungen an, wie "Schulbegleitforschung als Fortführung internationaler und nationaler Schulleistungsforschung im operativen Feld Schule" ihrer Rolle gerecht wird. Außerdem wird Stephan Huber die internationalen Erfahrungen zur Wirksamkeit von Schulbegleitforschung in den Fokus rücken.

Weiter geht es mit zwei aufeinander folgenden Workshop-Bänder. Im ersten Band werden vier Workshops angeboten.

Meinert A. Meyer, Sabine Heinen-Ludzuweit, Frank-Ulrich Nädler und Heike Hornbruch führen einen Workshop zur "Startkompetenz für das Referendariat" durch. Ihr Hauptinteresse richtet sich darauf, wie man im Verlaufe des Studiums das an Kompetenz aufbauen kann, was man braucht, um im Referendariat nach kurzer Zeit eigenverantwortlich lehren und zugleich weiter das Lehren lernen zu können. Die Forscher vermuten, dass dafür ein "forschender Blick" auf Schule und Unterricht schon im Studium hilfreich ist.

Johannes Bastian, Arno Combe und Wilfried Kossen stellen in einer gleichzeitig stattfindenden Veranstaltung die Frage nach "Feedback über Unterricht – Potentiale und Einsatzmöglichkeiten". Sie stellen Fragen zum Thema: Was kann Feedback-Arbeit zur Unterrichtsentwicklung beitragen? Wie kann sie in den Unterricht eingeführt und dort weiter entwickelt werden? Wie lassen sich geeignete Verfahren finden und an die jeweiligen Besonderheiten anpassen?

Ulf Gebken, Mike Pott-Klindworth und Ralf Laging konzentrieren sich auf die "Teamforschung im Schulsport". Hier werden Erfahrungen und Ergebnisse von Teamforschungen an den Universitäten Oldenburg, Hannover und Marburg zu sportpädagogischen Frage- und Problemstellungen vorgestellt

und erörtert. Berücksichtigung finden neben schulischen Themen wie Bewegte Schule und bewegtes Lernen auch außerschulische Themen wie der Mitternachtssport und Boxsport mit Jugendlichen.

Josef Keuffer, Hilbert Meyer, Dorothea Vogt und Christiane Henkel arbeiten an der "Implementation von Forschungsergebnissen und Wissensmanagement als Leitungsaufgabe" oder: "Die Mühen der Ebene"). Ziel ihres Workshops ist es, die Probleme und Perspektiven eines intelligenten Umgangs mit Forschungsergebnissen in Schulentwicklungsprozessen auszuleuchten. Mit dem Abliefern der Forschungsberichte ist es ja nicht getan. Die Daten müssen schulintern bekannt gemacht, die Kolleginnen und Kollegen dafür gewonnen werden, die Daten trotz zahlloser anderer Aufgaben für die eigene Arbeit zu nutzen. Dieser Prozess muss von der Schulleitung moderiert werden, um die Vergeudung von Ressourcen zu vermeiden. Als Beispiele werden die Implementation selbst hergestellten Forschungswissens an einer Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit langer Lehrerforschungs-tradition und an einer großen Kooperativen Gesamtschule aus Niedersachsen mit einer ebenfalls inzwischen neun Jahre alten Teamforschungspraxis nachgezeichnet, um erste Ideen für ein Modell wissensbasierter Implementation zu entwickeln.

In einem zweiten Band werden drei Workshops angeboten, die parallel zu einer Expertendiskussion stattfinden.

Detlev Lindau-Bank und Monika Narberhaus leuchten die "Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsalltag" aus. Ausgehend von der Tatsache, dass 62% der Lehrerinnen und Lehrer auf Grund erhöhter Belastung frühzeitig aus dem Dienst ausscheiden und ca. 33% sich ausgebrannt fühlen, sind zahlreiche Studien zu Lehrer-Burn-Out und Lehrerbelastung durchgeführt worden. Die meisten Untersuchungen stellen dabei fest, dass eine erhöhte Unterrichtsverpflichtung, die steigende Zahl von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und eine ungünstige Altersstruktur in den Kollegien zu Belastung und letztendlich Dienstunfähigkeit führen können. Allerdings fehlen Aussagen darüber, ob und welche Unterrichtsformen und -methoden von Lehrerinnen und Lehrern als be- oder entlastend empfunden werden. An Hand einer qualitativen Studie an der Hochschule Vechta soll dieser Zusammenhang aufgeheilt werden.

Johann Sjuts, Elfriede Hannemann, Wolfgang Dorn und Wolfgang Fichten werden unter Mitwirkung von Referendarinnen und Referendaren sowie Studierenden eine "Portfoliobegleitete Professionalisierung im Referendariat" vorstellen. Hier wird noch

einmal ein Bezug zu dem Referat von Wolfgang Fichten hergestellt.

Claudia Solzbacher und Sabine Stehno gehen in ihrem Workshop auf die "Lernkompetenzförderung – eine Aufgabe für alle Schulstufen" ein. Anhand von zwei Beispielen wird geklärt, wie die Entwicklung von Lernkompetenz durch wissenschaftliche Begleitforschung gefördert werden kann.

Im Fokus der Expertenrunde steht die Frage: "Schulbegleitforschung – ist das schon Wissenschaft?" Gesprächsteilnehmer sind Pertti Kansanen, Universität Helsinki, Barbara Moschner, Universität Oldenburg, Dorothea Vogt, Schulleiterin KGS Wittmund, und Jörg Schlee, Universität Oldenburg. Inwieweit die Fachtagung ein Ergebnis für die Implementierung von Forschungsstrategien in die Schule erbringt, wird sich - wie üblich – über die Form der kommunikativen Validierung nachprüfen lassen.

# WIRKSAMKEIT VON FORSCHUNG IN GROßEN SYSTEMEN: SKIZZE ZU EINEM IMPLEMENTATIONS- MODELL

Wolfgang Fichten/ Uta Wagener

Seit knapp zehn Jahren gibt es an den Standorten des Nordverbands Schulbegleitforschung Beispiele dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Praxis mit wissenschaftlichen Methoden unter die Lupe nehmen und auf der Grundlage der Forschungsergebnisse weiter entwickeln. Die dabei verfolgten Fragestellungen richten sich u.a. auf erzieherische, (fach-)didaktische und unterrichtspraktische Themen. Wesentliche Motive für diese Praktikerforschung liegen in dem Wunsch der beteiligten Lehrkräfte, Praxisprobleme selbst zu bewältigen sowie die Qualität von Unterricht und Erziehung zu verbessern (Vogt/Templin, 2003, S. 261). Die Motivlage von Studierenden ist, sofern sie – wie in der Oldenburger Teamforschung – an Forschungsvorhaben beteiligt sind und als gleichberechtigte Mitglieder in einem Forschungsteam zusammen mit Lehrkräften forschen, ähnlich komplex. Sie wollen von einer schulnahen Ausbildung profitieren und ihre Reflexions- und Handlungskompetenz im Hinblick auf den angestrebten Beruf erweitern.

Forschung sehen wir als regelgeleitetes, komplexes soziales Handeln, das von verschiedenen Blickwinkeln aus beobachtet, beschrieben und analysiert werden kann. So lassen sich bspw. eine epistemologische, eine professionalisierungstheoretische und eine systemische Sichtweise entfalten.

Im Folgenden wird eine systemische Betrachtungsweise zugrunde gelegt, die sich an die Leitfrage anschließt: Was haben die Institutionen von den durchgeführten Forschungsvorhaben? Damit wird Forschung an den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess angeschlossen und ihre Ergebnisse werden zu systemischen Verwertungsinteressen in Beziehung gesetzt. Forschungserzeugtes Wissen ist aus dieser Perspektive unter Gebrauchswertgesichtspunkten zu beurteilen. Wir möchten diese Perspektive anhand eines Fallbeispiels aus der Oldenburger Teamforschung verfolgen (s. unten).

Seit Oktober 2000 wird der Oldenburger Forschungsansatz im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“ und damit in einem institutionellen Netzwerk und in erweiterten Systemzusammenhängen erprobt. Aus dieser Rahmung ergeben sich günstige Bedingungen für eine forschungsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, da durch die feste Einbindung von Schulen in den Kooperationsverbund gesichert ist, dass in derselben Institution kontinuierlich und mehrfach hintereinander geforscht wird. Für die Einpassung von Forschung in Schulentwicklungsprozesse bedeutet dies u.a., dass die Forschungsvorhaben in entwicklungsbezogene Konzeptentwürfe (Schulprogramm, Schulprofil) eingestellt und

auf der Grundlage größere Zeiträume einbeziehender Strategieüberlegungen positioniert werden können. Einzelne Forschungsvorhaben können bspw. aufeinander aufbauen (modularisierte Forschung); es wird möglich, einen Gegenstandsbereich mehrfach hintereinander zu untersuchen, um so ein differenzierteres Bild von einer Problematik zu erhalten, als dies bei einer Forschung gegeben ist, an deren Ende meist deutlich wird, welche weiteren Fragestellungen zu untersuchen wären (Iterativität der Forschung), die dann aber nicht verfolgt werden können. Wir vertreten die These, dass das mit einer schul- und unterrichtsbezogenen Forschung gegebene Erkenntnis- und Innovationspotential erst dann voll ausgeschöpft wird, wenn in einer Schule mehrfach geforscht wird.

Die am Oldenburger Modellversuch beteiligten Schulen haben hinsichtlich der Forschungsbeteiligung unterschiedliche Praxen entwickelt. Während es einige Schulleitungen für sinnvoll erachten, dass dieselben Lehrkräfte an mehreren Forschungszyklen (jeweils 10 bis 11 Monate) teilnehmen, haben sich andere Schulen für eine Rotation entschieden, so dass es gegen Ende des Modellversuchs im Jahr 2005 in den Kollegien eine größere Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern (sie erhalten für die Mitwirkung ein bis zwei Entlastungsstunden) mit Forschungserfahrungen geben wird.

Der Abschluss von bisher drei Forschungszyklen – der vierte Durchgang hat im März 2004 begonnen – veranlasst uns, den Wirkungen von Teamforschung aus systemischer Sicht nachzugehen. Wir haben den in der Schulentwicklungsliteratur konstatierten Tatbestand berücksichtigt, dass Maßnahmen, Projekte, Initiativen usw. zunächst angeschoben werden müssen und sich erst allmählich etablieren. Schulentwicklung braucht Zeit. Eine zu frühe Bestandsaufnahme hätte zu verzerrten Einschätzungen und Bewertungen geführt, da sich auf die Forschung rückführbare Veränderungen erst aus zeitintensiven Diskussions- und Abstimmungsprozessen heraus ergeben (long-term effects). Bei der theoretischen Modellierung der Interpretation von Forschung und System sind wir u.a. von der Nicht-Linearität institutioneller Entwicklungen ausgegangen. Wir rechnen auch mit der Möglichkeit, dass an die Schule zurückgemeldete Forschungsergebnisse (vgl. Fichten/ Gebken/ Obolenski, 2002, S. 125 f.) zwar vorübergehend Aufmerksamkeit auf sich ziehen, dann aber im hektischen Schulalltag „untergehen“ können, um - wie wir dies mehrfach beobachten konnten – zu einem späteren Zeitpunkt und in einem neuen situativen Kontext (z.B.: die Schule ist einem Qualitätsnetzwerk beigetreten) an Aktualität zu gewinnen und deshalb reaktiviert zu werden.

werden. Derartige Transmissionen (learning loops) verweisen auf die Kontextabhängigkeit von Forschung, auf das Passungsproblem (Synchronisierung von Forschung und Schulentwicklung) sowie auf limitierte Informationsaufnahme und –verarbeitungskapazitäten der Systeme. Aus den genannten Gründen befassen wir uns erst in letzter Zeit mit der Untersuchung systemischer Forschungseffekte. Inzwischen liegen hierzu einige Untersuchungen vor, deren Ergebnisse allerdings noch nicht systematisiert wurden. Die nachfolgende Fallstudie gibt Einblicke in die laufende Werkstattarbeit.

### **Fallstudie: Forschen in großen Systemen**

Große Schulsysteme mit mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern sowie über 100 Lehrkräften sind für das einzelne Schulmitglied in ihrer Entwicklungsdynamik kaum zu durchschauen. Die idealtypische Annahme, dass sich die Einzelschule als „Handlungseinheit“ definiert und als „lernende Organisation“ weiter entwickelt (Meyer, 2001, S. 149), trifft in großen Systemen so nicht zu, wo es zahlreiche Fraktionierungen, unterschiedliche Interessenlagen, konfligierende Erwartungshaltungen, interne Konkurrenzen usw. gibt. Schul- und unterrichtsrelevante Aktionsforschung steht in solchen Systemen vor besonderen Herausforderungen. Sie muss insbesondere beachten, dass die untereinander vernetzten Systemvariablen zum einen auf sie einwirken, zum anderen von ihr nur durch Komplexitätsreduktion bearbeitet werden können (Vogt/ Templin, 2003, S. 265). Hinzu kommt, dass eine Positionierung von Forschungsvorhaben aufgrund der gerade in großen Systemen besonders hohen Störanfälligkeit von Schulentwicklungsprogrammen erschwert wird.

Zu dem Kooperationsverbund des Modellversuchs gehören zwei große Schulen, nämlich das von mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern besuchte Ubbö-Emmius-Gymnasium in Leer (vgl. Fichten u.a., 2003, S. 13 f.) und die Alexander-von-Humboldt-Schule in Wittmund, auf die wir im Folgenden näher eingehen. Die Wittmunder Schule ist eine Kooperative Gesamtschule mit 113 Lehrkräften und rund 1.600 Schülerinnen und Schülern, die durch eher geringe kooperative Anteile innerhalb eines traditionell dreigliederten Systems charakterisiert ist. In dieser Schule werden seit fünf Jahren – also auch schon vor dem Modellversuch – Teamforschungsvorhaben durchgeführt.

Ein Zugang zu systemischen Forschungseffekten ergibt sich über die Rekonstruktion der Forschungs- und der Schulentwicklungslogik und ihrer Interde-

pendenzen. Eine solche Rekonstruktion erfolgte unter Zuhilfenahme von Mapping-Techniken in einem Experten-Interview mit den an den Forschungsvorhaben der KGS Wittmund beteiligten Lehrkräften.

## Rückblick auf die Forschungsvorhaben

- Forschungsvorhaben 1 a: Was halten die Schülerinnen und Schüler der KGS Wittmund von ihrer Schule? (Erhebungsmethode: Aufsätze. Datenerhebung in sechs Klassen und zwei Kursen; Hauptschul-, Realschul-, Gymnasialzweig).
- Forschungsvorhaben 1 b: Wie lässt sich die SV-Arbeit an der KGS Wittmund für die Schülerinnen und Schüler angenehmer und interessanter gestalten? (vgl. Baumgartner/ Ringena/ Schröder/ Vogt, 2000).
- Forschungsvorhaben 2: Woran und wie wollen Schülerinnen und Schüler am Unterricht beteiligt sein? ( Erhebungsmethode: Aufsätze; Datenerhebung schulzweigübergreifend in den 10. Klassen).
- Forschungsvorhaben 3: Welche Kriterien und Motive beeinflussen das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler im WPB-III-Bereich? (Beim Wahlpflichtbereich III handelt es sich um ein Unterrichtsangebot für die Jahrgänge 9 und 10, bei dem die Schülerinnen und Schüler schulzweigübergreifend zusammengeführt werden. Erhebungsmethode: Fragebogen; alle Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs. Drei Gruppendiskussionen mit 6 bis 7 Schülerinnen und Schüler je Schulzweig) (vgl. Vogt/ Templin, 2003).
- Forschungsvorhaben 4: Wodurch sind die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse im Gymnasialzweig während der 7. bis 9. Klasse gefördert worden? (Erhebungsmethode: Aufsätze, Interviews. Parallel zur Datenerhebung bei den Schülerinnen und Schüler fand eine Befragung der Lehrkräfte statt).
- Forschungsvorhaben 5: Welche schulischen Faktoren beeinflussen die Motivation von Schülerinnen und Schülern des Hauptschulzweigs der KGS Wittmund?

Auf dieses gerade abgeschlossene Forschungsvorhaben gehen wir detaillierter ein: Eine von den Lehrerinnen und Lehrern des Hauptschulzweiges zum Teil als schwierig empfundene Arbeitssituation begründete das Interesse, sich mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen. Im Prozess der Forschung und im Gespräch mit den Lehrkräften wurde der Fokus auf das Geschehen in der Schule gelegt. Daten wurden erhoben mittels je ei-

ner Gruppendiskussion mit Mädchen und Jungen aus dem 9. Jahrgang. Als Anfangsimpuls wurde in beiden Gruppendiskussionen eine kurze Szene „Auf dem Schulhof“ vorgespielt, in der Position für und gegen Schule bezogen wurde. Die Schülerinnen und Schüler wurden daran anschließend angeregt, Stellung zu beziehen und ihre Sicht der Dinge zu diskutieren.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass die Schule für Hauptschülerinnen und –schüler ein wichtiger Lebensort ist. Alle bestätigen, dass sie nicht nur nach den Ferien, sondern bereits nach einem Wochenende froh sind, wieder in die Schule gehen zu können. Anders formuliert: Auch wenn die Schülerinnen und Schüler nicht immer gerne zur Schule gehen, auch wenn sie protestieren oder ihre Mitarbeit verweigern, gibt es für diese Schülerinnen und Schüler zur Schule als Lebensort keine Alternative. Es gibt keinen Ort, an dem sie prinzipiell lieber ihren Alltag verbringen wollen oder können. Einige der Schlussfolgerungen im Einzelnen:

### UNTERRICHT

Methodenvielfalt und Differenzierung sind nötig, um Motivation und Interesse zu erzeugen. Unterrichtseinstiege im Sinne von "Heft raus! Buch aufschlagen!" werden heftig kritisiert.

Unterrichtsziele sind für Schülerinnen und Schüler nicht einsichtig. Diese müssen transparenter gemacht werden und brauchen, ebenso wie die Inhalte, eine solide Begründung. Den Schülerinnen und Schülern ist in vielen Fällen nicht klar, warum sie etwas lernen sollen. Sie stehen vielen Themen eher distanziert und gleichgültig gegenüber. Dies gilt vor allem dann, wenn es keine direkte Verwertbarkeit im späteren Beruf oder beispielsweise für das Bewerbungsschreiben gibt. Zwar wollen sie auch Allgemeinwissen erwerben, aber in einem eng begrenzten Rahmen. Von Seiten der Schule können nicht alle Inhalte mit praktischer Einsatzmöglichkeit begründet werden, aber es ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, warum sie etwas lernen sollen. Hier ist sicherlich der persönliche Einsatz der Lehrkräfte gefragt, die mit ihrer Person Inhalte und Themen repräsentieren und sie bedeutsam machen müssen. Das heißt auch, die Inhalte der Hauptschule müssen insgesamt diskutiert werden, nicht nur in den Klassen, sondern auch im Kollegium. Es empfiehlt sich, verstärkt an schulinternen Curricula zu arbeiten.

### LEHRERINNEN UND LEHRER

Jungen und Mädchen beurteilen das Verhalten derselben Lehrperson unterschiedlich. Insbesondere Jungen fordern klare Strukturen in einem lockeren

Unterricht, Lehrkräfte sollten "lustig-streng" sein. Deutlich wurde, dass die Jungen den persönlichen Kontakt zur Lehrkraft suchen und vor allem männliche Vorbilder brauchen, zu denen sie eine tragfähige Beziehung aufbauen können. Sie wollen als Mensch (als Mann) ernst genommen und respektiert werden und reagieren sensibel darauf, wenn sie vermuten, dass jemand "keinen Bock auf uns hat".

#### SCHÜLERHANDELN

Die Mitwirkung im Unterricht wird von den Jungen vor allem als Frage der Disziplin angesehen. Sie beschreiben Verhaltensweisen, die sich auf der Dimension "Fresse aufreißen – Maul halten" befinden, und scheinen wenig Alternativen zu kennen oder zu nutzen. Die Mädchen sprechen deutlich mehr als die Jungen über Leistung und Noten und die Chancen, diese durch ihre Mitarbeit zu verbessern.

Die Ergebnisse wurden sowohl den beteiligten Schülerinnen und Schülern als auch den Klassenlehrerinnen und -lehrern des Hauptschulzweigs präsentiert und es wurde nach konkreten Handlungsschritten gesucht. In der nächsten Zeit wird ein interner Austausch der Lehrerinnen und Lehrer des Hauptschulzweigs über Unterrichtseinstiege und Methoden im Unterricht stattfinden. Darüber hinaus werden die Leitungsteams einer Klasse weiterhin (soweit möglich) aus männlichen und weiblichen Lehrkräften bestehen, da Mädchen und Jungen jeweils andere Sichtweisen auf Schule und Unterricht haben, Lehrerverhalten unterschiedlich beurteilen und die Jungen männliche Vorbilder brauchen. Es wurde eine Diskussion angeregt über Begründungen für Themen und Inhalte, die über den Verweis auf die Rahmenrichtlinien hinausgehen. Außerdem muss darüber gesprochen werden, wie eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden kann, denn diese Beziehung und die empfundene Sinnhaftigkeit der Inhalte sind zentrale Motivationsfaktoren.

#### Rekonstruktion

Aus der Übersicht geht hervor, dass Forschung und Schulentwicklung in einem gestuften und differenzierten Verweisungsgefüge miteinander vermittelt sind.

Sinnvollerweise thematisieren Schulentwicklungsarbeit und Forschung in einem ersten Schritt die Befindlichkeiten von Schülerinnen und Schülern und ihre Einstellungen zur Schule (Forschungsvorhaben 1a, 1b, 2). Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich als „starke

Partnerinnen und Partner“ in Diskussionen mit Lehrkräften einbringen (vgl. Müller, 1996). Es ging deshalb zunächst um die Re-Aktivierung der Schülervertretung sowie um die Begleitung und Unterstützung der Mitglieder der Schülervertretung. Dieser Fokus wurde dann auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beteiligungswünsche der Schülerinnen und Schüler am Unterricht ausgeweitet.

Im zweiten Schritt (Forschungsvorhaben 3) wurde der als integratives Bindeglied zwischen den Schulzweigen fungierende Wahlpflichtbereich eingehender untersucht. Da an den Unterrichtsangeboten Lehrkräfte aller Schulzweige beteiligt sind, hatte die Forschung u.a. eine integrierende, zu mehr Kooperation anregende Funktion.

Nach der Aktivierung der Schülerschaft und der Stärkung kohäsiver Kräfte im Gesamtkollegium wurden schulzweigspezifische Probleme aufgegriffen und untersucht (Forschungsvorhaben 4: Gymnasialzweig; Forschungsvorhaben 5: Hauptschulzweig).

In der Rekonstruktion erweist sich die Schlüssigkeit der Schulentwicklungsstrategie:

Ohne die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ist Schulentwicklung ineffektiv. Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen. Dies sollte auf vier Ebenen geschehen und zwar durch Einbeziehen

- in die Bestandsaufnahme,
- in das Formulieren der Zielsetzung,
- in den Prozess der Schulentwicklung und
- in die Prozesse der Evaluation (Baumgartner/ Ringena/ Schröder/ Vogt, 2000, S. 121 f.).

Kooperation hat eine Priorität in der Agenda der KGS. Folglich muss es um eine Vertiefung und Stärkung interkollegialer Kooperationsbeziehungen gehen.

Auf dieser Basis lassen sich im Folgenden schulzweigspezifische Problematiken verfolgen, ohne dass dabei der Gesamtrahmen aus dem Blick gerät. Aufgrund der Rekonstruktion lässt sich die verbliebene „Leerstelle“ markieren und somit der Schwerpunkt des nächsten Forschungsvorhabens bestimmen: Die nächste Forschung müsste – der skizzierten Logik folgend – im Realschulzweig angesiedelt sein.

#### Implementationsparameter

Implementation bedeutet die Einführung neuer Elemente in ein System. Daraus ergibt sich: (a) Es muss jemanden geben, der solche Elemente (Informationen, Techniken, Fertigkeiten usw.) an das System heranträgt, (b) die angebotenen Elemente müssen für das System einen Neuigkeitswert haben



(Information ist, was einen Unterschied macht) und (c) das System muss diese Elemente aufnehmen und verarbeiten, um daraufhin in einem veränderten Systemzustand zu operieren (optimalerweise sollte der neue Systemzustand eine Verbesserung gegenüber dem vorherigen darstellen). Überträgt man dieses Implementationsmodell auf die Kopplung von Aktionsforschung und Schulentwicklung, werden zwei kritische Punkte deutlich: Zum einen muss das System angeben, an welchen Informationen es interessiert ist. Zum anderen muss das System forschungsbasierte Informationen adaptieren und darf sie nicht wie das Element eines fremden Immunsystems abstoßen. Es kommt jedoch immer wieder vor, dass Forschungsergebnisse, so sehr sie zuvor auch angefordert wurden, in einem Kollegium nicht gewürdigt werden, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit ihnen ausbleibt usw. Dies kann u.a. daran liegen, dass Forschung mit erwartungswidrigen Ergebnissen aufwartet, also dazu nötigt, Routinen und Gewohnheiten in Frage zu stellen, wodurch bisherige „Spielregeln“ aufgegeben werden müssten (vgl. Bohnsack, 1995; Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1998). Eine gravierende Systemumstellung wird in der Regel abgelehnt oder unterlaufen, Innovationen dürfen nur einen kleinen Schritt über das Bisherige hinausgehen.

Aufgrund unserer Evaluationsergebnisse zeichnen sich drei Faktoren ab, die für die Kopplung von Forschung und Schulentwicklung bedeutsam sind:

**Legitimation:** Forschungsanliegen und Erkenntnisinteresse sollten in einem möglichst breiten kollegialen Konsens verankert sein. Die Oldenburger Teamforscherinnen und Teamforscher verfolgen nicht eigene Interessen, sondern haben für ihre Untersuchungen ein sozial fundiertes Mandat.

**Partizipation:** Damit sich der Forschungsprozess nicht von der Schulentwicklungsdynamik entfernt, sollten die Kollegiumsmitglieder über Forschungsschritte, Zwischenergebnisse usw. auf dem Laufenden gehalten werden. Für Aktionsforschung gilt, dass zwischen Forscherinnen und Forschern und „Feldsubjekten“ eine Subjekt-Subjekt-Relation anzustreben ist. Den Subjektstatus können die „Auftraggeber und Abnehmer“ der Forschung und ihrer Ergebnisse nur wahrnehmen, wenn sie über den Forschungsgang informiert sind (Transparenz) und wenn sie darauf Einfluss nehmen können (Betroffene zu Beteiligten machen).

**Utilität:** Forschungsergebnisse werden unter Nutzenaspekten bewertet und rezipiert. Der beurteilte Gebrauchswert stellt den vom System her vorge-

schalteten Filter für die Aufnahme neuer Elemente dar. Hierbei ist zwischen Prozess- und Produktnutzen zu unterscheiden (Patton, 1998). Der Prozessnutzen ist manchmal höher als der Produktnutzen; d.h. die Teamforscherinnen und Teamforscher haben für sich persönlich viel von der Forschung profitiert, während die Ergebnisse nicht sonderlich substantiell sind. Für die Schule ist jedoch der Produktnutzen ausschlaggebend. Allerdings bleibt zu fragen, welchen Unterschied es macht, wenn durch Forschung „aufgeklärte“ Lehrkräfte bzw. „wohlinformierte Handelnde“ in den Institutionen agieren und dort ihr durch Forschung angereichertes Wissen einbringen. Immerhin besteht die Möglichkeit, dass sie ihre erweiterten Kompetenzen für systemische Veränderungen einsetzen.

Beachtung und Ausgestaltung der genannten Faktoren entscheiden mit über die Aufnahme und Implementation der Forschungsergebnisse in den Institutionen. Teamforscherinnen und Teamforscher wollen die Wissensbasis erweitern, auf der das Kollegium handelt. Die Bereitstellung von Wissen garantiert aber keineswegs, dass dieses Wissen auch genutzt wird (Wiechmann, 2003). Die Implementation ist ein offener, oft auch von den jeweiligen Umständen und Zufällen abhängiger Prozess (Vogt/ Templin, 2003). Die in den Schulen praktizierte „Führungskultur“ ist maßgeblich daran beteiligt, inwieweit in den Institutionen eine Bereitschaft zur Aufnahme und Umsetzung von Innovationen besteht. Eine wesentliche, aber noch wenig beachtete Aufgabe der Leitungsebene besteht in einem intelligenten Wissensmanagement (vgl. Baecker, 1998; Nonaka/ Takeuchi, 1997; Probst/ Raub, 1998), worauf wir hier nicht näher eingehen können.

Forschung wird häufig analog zu einem Problemlöseprozess konzeptualisiert. Demzufolge werden die Erweiterung von Problemlösefähigkeit, die Ausweitung des Problemlösespektrums usw. als Haupteffekte von Forschung angesehen – sowohl auf individueller wie systemischer Ebene. Eine andere Perspektive ergibt sich, wenn man die Funktion von Forschung im Aufdecken „blinder Flecken“, in der Entgrenzung habituerter professioneller Denkformen und beruflicher Handlungsrouninen sieht. Dies öffnet den Blick dafür, Forschung als Zugang zu einem „Spiel mit Möglichkeiten“ zu verstehen. Die Beteiligten gewinnen dadurch die für ihr professionelles berufliches Handeln entscheidenden Freiheitsgrade zurück: so, aber begründet auch anders handeln zu können. Die berufliche Tätigkeit erhält durch eine bewusste, begründete Entscheidung für eine bestimmte Vorgehensweise, die man nur treffen kann, wenn einem verschiedene Optionen ver-

füßbar sind, die Qualität reflektierten professionellen Handelns. Wenn es gelingt, diese Sichtweise Lehrerinnen und Lehrern nahe zu bringen, dürfte dies erheblich zur Entschärfung der Implementationschnittstelle (Übergang von Forschungs- in Schulentwicklungsprozess) beitragen. Daneben sind, wie wir aufzeigen wollten, rekonstruktive Fallstudien förderlich, welche die Forschungsvorhaben und -ergebnisse sowie die daraus abgeleiteten schulischen und unterrichtlichen Konsequenzen im „kollektiven Gedächtnis“ der Institutionen verankern.

## Literatur

Baecker, D. (1998). Zum Problem des Wissens in Organisationen. *Organisationsentwicklung*, 17 (3), 4 – 21.

Baumgartner, D., Ringena, H., Schröder, U. & Vogt, D. (2000). Handlungsforschung mit SchülerInnen? In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung* (S. 115 – 143). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Bohnsack, F. (1995). Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 87 (1), 21 – 37.

Fichten, W. u.a. (2003). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Teamforschung: Startpunkte und Stolpersteine. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung* (S. 10 – 19). Bremen: Landesinstitut für Schule.

Fichten, W., Gebken, U. & Obolenski, A. (2002). Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Teamforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 115 – 128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, H. (2001). *Türkländendidaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Müller, S. (1996). *Schulentwicklung und Schülerpartizipation*. Neuwied: Luchterhand.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt/M.: Campus.

Patton, M. Q. (1998). Die Entdeckung des Prozeßnutzens. Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation. In M. Heiner (Hrsg.), *Experimentierende Evaluation* (S. 55 – 66). Weinheim: Juventa.

Probst, G. & Raub, St. (1998). Kompetenzorientiertes Wissensmanagement. *Ztschr. f. Organisation*, 3, 132 – 145.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 292 – 311.

Vogt, D. & Templin, U. (2003). Die Rolle Reflektierender PraktikerInnen in komplexen Schulentwicklungsprozessen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 261 – 272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wiechmann, J. (2003). Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten. *Ztschr. f. Pädagogik*, 49 (5), 675 – 694.

**OBOLENSKI, ALEXANDRA,  
MEYER, HILBERT (HRSG.)  
(2003). FORSCHENDES  
LERNEN. THEORIE UND  
PRAXIS EINER  
PROFESSIONELLEN  
LEHRERINNENAUS-  
BILDUNG. KLINKHARDT:  
BAD HEILBRUNN, 276  
SEITEN**

Wolfram Sailer

Die Oldenburger Erziehungswissenschaftler Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer haben in ihrem Band über handlungsorientierte Ansätze einer professionellen Ausbildung, die den aktuellen Erfordernissen des Lehrberufs entspricht, einen spannenden Aspekt der Debatte um eine Reform der Lehrerbildung behandelt. Dargestellt wird, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in Projekten Forschenden Lernens ihr zukünftiges Praxisfeld kennen lernen. Die Autoren versammeln in ihrem Buch sowohl Grundlagentexte zum Thema als auch Konzeptionsbeschreibungen aus dem deutschsprachigen Raum und Praxisberichte.

Mit der neu belebten Praktikerforschung angelsächsischer Herkunft (v.a. Stenhouse und Elliott), vorwiegend von Österreichern (Schatz, Altrichter u.a.) im letzten Jahrzehnt tatkräftig auch auf den bundesrepublikanischen pädagogischen Markt importiert, wird zugleich ein hochschulreformerisches Konzept der frühen siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts wiederbelebt. Die deutsche Bundesassistentenkonferenz hat bereits in einer Denkschrift im Jahre 1970 das Forschende Lernen angemahnt.

Ludwig Huber, emeritierter Ordinarius und ehemaliger wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs in Bielefeld, skizziert den Diskussionsstand zu diesem Thema. Ursprünglich sei mit Forschendem Lernen ein „Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung“ (S. 15) gemeint. Damit sei die Bundesassistentenkonferenz auf die „Idee der Universität“ zurückgegangen: auf „Bildung durch Wissenschaft“ (S. 17); Wissenschaft verstanden als Aufklärung, die man selbst betreibt und wobei man sich selbst reflektiert. Der Wandel der Erwartungen an akademische Berufsausbildung, bei der einerseits Standardmethoden erlernt werden sollen, andererseits aber immer stärker Schlüsselqualifikationen entwickelt werden sollen, wirft weitere Fragen auf. Die persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten, die im Konzept von Schlüsselqualifikationen enthalten sind, lassen sich aber nicht lehren, sondern nur aktiv einüben – authentisch in multiplen Kontexten unter multiplen Perspektiven im sozialen Zusammenhang. Dies spricht sehr dafür, als Lernsituationen auch Forschungssituationen zu suchen, unter denen sich solche Haltungen und Fähigkeiten entwickeln können. Hochschullehrkräften, die „scholarship“ als gleichrangige wissenschaftliche Aufgabe neben „research“ begreifen und an der Einheit von Forschung und Lehre festhalten, sollte es darum gehen, die Lernsituationen als Forschungssituationen zu „inszenieren“ (S. 31).

Der Schweizer Andreas Dick sieht in „practitioner research“ das Bindeglied zwischen Wissen und Können. Da Handlungsforschung in der Regel in

Teams durch mehrere „practitioners“ durchgeführt wird, erschiene mir der Begriff der „practitioners' research“ sinnvoller. Mit der vierten Auflage des renommierten „Handbook of Research on Teaching“ zeichnet sich eine Neubewertung dieses Wissenschaftszweigs ab – nicht nur Forschung und Wissen, sondern auch deren Anwendung zur Verbesserung der Praxis (S. 39) stehen im Zentrum erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten.

Herbert Altrichter (Linz) plädiert dafür, in einem Aktions-Reflexions-Kreislauf die eigene Tätigkeit zu reflektieren und sich damit auf den Diskurs der Berufsgruppe einzulassen – damit werde man ein Mitglied dieser Praxisgruppe. Das Schulpraktikum sei Kern und Angelpunkt einer forschungsorientierten Lehrerbildung (S. 62). Allerdings sollten die Praktikumsphasen eher lang und dünn als kurz und dick gestaltet werden. In Bremen ist mit der geplanten Abschaffung des Halbjahrespraktikums genau die umgekehrte Entwicklung zu verzeichnen. Der Einbettung in Praxisgemeinschaften wie Betreuungsgruppen aus drei Studierenden und einem Betreuungslehrer, dem Plenum in Begleitveranstaltungen und Lehrerfortbildungsveranstaltungen misst Altrichter viel Wert bei. Aber klar sei auch, dass es keine „Einmal-Qualifikation für einen Lebensberuf“ gebe (S. 65), sondern sich auch die Qualifikationen und die Zusammenarbeit der Universitätslehrenden wie der Betreuungslehrkräfte verändere – zum Beispiel durch Aktionsforschungsprojekte über den eigenen Unterricht.

Johannes Wildt (Dortmund) plädiert für ein Mehrebenenmodell von „Reflexivem Lernen“ – Reflexion im pädagogischen System und Reflexion auf bzw. über das Erziehungssystem seien in der Didaktik der Lehrerbildung aufeinander zu beziehen. In der ersten Phase der Lehrerbildung erweitere sich diese Relation sogar noch um den Bereich der hochschuldidaktischen Praxis – auch wenn der „permanente Perspektivwechsel zwischen Wissenschaft und Praxis“ (S. 82 f.) als grundlegende pädagogische Schlüsselkompetenz noch nicht hinreichend untersucht sei.

Wolfgang Fichten (Oldenburg) greift die Perspektivität der Erkenntnis auf und plädiert für eine „perspektivierte Forschung“ (S. 92), die er anhand von Beispielen aus der Oldenburger Teamforschung verdeutlicht. Hilbert Meyer (Oldenburg) entwickelt in einer ersten Skizze ein Analyseinstrument zur Bestimmung der Kompetenzentwicklung forschender Studierender, Referendare, Referendarinnen und Lehrkräfte. Dabei werden die Kompetenzstufen der Praxisforscher und –forscherinnen nach dem Grad der Selbstständigkeit des forschungsbezogenen Denkens und Handelns geordnet (S. 104), von na-

iv-ganzheitlichem Einfühlen bis hin zur Evaluation mit systematischem Zweifel und routinierter Problembewältigung im Sinne eines forschend-entwickelnden Habitus. Die „Inseln der Nachdenklichkeit“ in Form von Projekten und Lernwerkstätten sollen an jedem Standort von Praxisforschung eine „community of practice“ ermöglichen, auf denen kritische Freunde agieren können und eine begrenzte wissenschaftliche Öffentlichkeit hergestellt wird (112 f.). Als offenes Problem benennt Meyer die Frage, wie die im Studium entwickelten Kompetenzen durch Referendariat und Berufseinstiegsphase hindurch bis in die Alltagspraxis von Routiniers aufrecht erhalten, gefestigt und weiterentwickelt werden können. In Bremen stehen wir eher vor der Schwierigkeit, wie wir die handlungsforschende Kompetenz von Routiniers an Studierende, Referendarinnen, Referendare und Berufseinsteiger weitergeben können.

Marianne Horstkemper (Potsdam) geht der Frage nach, warum man im Lehramtsstudium forschend lernen solle. Dabei gibt sie auch einen knappen Überblick über die Entwicklung von action research als Versuch, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Handlungsforschung habe mittlerweile auch die universitäre Phase der Lehrerbildung erreicht (S. 120).

Im Praxisteil des Buches stellen Wolfgang Fichten, Ulf Gebken und Alexandra Obolenski Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung vor – vor dem Hintergrund der Bremer Schulbegleitforschung erscheint der Oldenburger Forschungsansatz als stark auf die erste Phase der Lehrerbildung bezogen. Die schulischen Teampartner werden in der Darstellung gegenüber den universitären eher vernachlässigt – aber das ist bei einem Buch über Lehrerausbildung wohl auch nicht anders zu erwarten.

Johannes Bastian, Arno Combe und andere stellen das Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung vor, in der Studierende in Zweier-teams in zweisemestrigen Seminarsequenzen überschaubare Fragen, die mit Lehrkräften ausgehandelt werden, erforschen. Die Ergebnisse in Form von inzwischen 35 Arbeiten sind allerdings deutlicher studien- und noch weniger schulbezogen als die Oldenburger Arbeiten.

Das berufspraktische Halbjahr in Dortmund, das Ralf Schneider und Johannes Wildt vorstellen, sieht die Professionalisierung im Spannungsfeld differenter Wissensbereiche (S. 168): zwischen dem Leitbild des empirischen Sozialforschers, dem Leitbild des handlungsfähigen Praktikers und dem des professionellen Pädagogen. Im „dualen System“ von Wissenschaftskultur auf der einen, Berufskultur auf der

anderen Seite, sollen sowohl einseitige Apostrophierung von Wissenschaft als auch meisterlehrhafter Pragmatismus vermieden und durch ständigen Perspektivenwechsel Relationierungsleistungen, die zur Profession gehören, erzeugt werden (172).

Auch Jörg Schlömerkemper (Universität Frankfurt) und Heinz Moser (PH Zürich) stellen ihre jeweilige Spielart von Handlungsforschung im Ausbildungsbereich vor. In Frankfurt werden sie unter dem Stichwort „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfil) geführt, in Zürich unter dem der Praxisrecherche. Praxisberichte aus Innsbruck, Frankfurt und vor allen Dingen Oldenburg vervollständigen den Band.

Man darf davon ausgehen, dass das Buch der Handlungsforschung insgesamt einen weiteren An Schub geben kann. In Bremen, das im Vergleich zu den genannten Modellen ein sehr viel weiter entwickeltes Verfahren der Handlungsforschung praktiziert, fehlt der Bereich des Forschenden Lernens in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung weitgehend. Auch wenn in zahlreichen Seminaren von wissenschaftlichen Begleitungen Studierende sowie einige Doktoranden und Diplomanden in Projekten mitarbeiten (z.B. die Projekte 114, 142, 153, 158, 165 und 166), gibt es bisher keine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit. Vielleicht kann der vorliegende Band dazu beitragen, Entscheidungsträger in der Wissenschafts- und Bildungsverwaltung sowie an der Universität und am Landesinstitut für Schule dazu zu motivieren, Schulbegleitforschung stärker in die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer zu integrieren.

**HERWIG-LEMPP,  
JOHANNES (2004).  
RESSOURCENORIENTIERTE  
TEAMARBEIT.  
SYSTEMISCHE PRAXIS DER  
KOLLEGIALEN BERATUNG.  
EIN LERN- UND ÜBUNGS-  
BUCH. VANDENHOECK &  
RUPRECHT: GÖTTINGEN,  
260 SEITEN.**

Wolfram Sailer

Manchmal lohnt sich der Blick über Zäune – vor allem auf Gärten, auf die man bisher selten einen Blick geworfen hat. So ist es auch im vorliegenden Fall. Bei Herwig-Lempps Lern- und Übungsbuch zur „Ressourcenorientierten Teamarbeit“ stehen Teams aus dem Bereich der sozialen Arbeit im Mittelpunkt und die Schule kommt nur am Rande vor – aber die Struktur von Teams im Bereich sozialer Arbeit unterscheidet sich am Ende doch im Kern nicht sehr von der von Teams der Schulbegleitforschung oder von den – in Schulen leider nicht oft in organisierten Zusammenhängen vorhandenen – Lehrerteams. Und so kann man Herwig-Lempps hilfreiche Übungen und sinnfällige Beschreibungen von Teamkonflikten auch in unserem Arbeitsfeld gewinnbringend nutzen.

Spannend an Herwig-Lempps Ansatz ist der ressourcenorientierte Blick. In der modernen Pädagogik werden, sei es in alternativer Leistungsbewertung durch Portfolios und Textzeugnisse, sei es in dem anzustrebenden Ziel von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, nicht die Defizite, sondern die Vermögen der Lernenden als wichtig wahrgenommen. Ähnlich stellt Herwig-Lempp die Ressourcen der Teammitglieder in den Mittelpunkt. Teamarbeit soll die Ressourcen aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen nutzen, ist aber selbst wieder eine Ressource, auf der die Einrichtung, die Firma oder eben auch die Schule und die Schulbegleitforschung zurückgreifen kann.

In Schulen wird von dieser Ressource viel zu selten Gebrauch gemacht. Weder im Unterricht, der immer noch viel zu häufig aus lehrergelenkten Phasen besteht, noch in Fragen der Unterrichtsvorbereitung, der Diagnostik und der Schulentwicklung – alles zentrale Aufgaben eines Lehrers und einer Lehrerin - ist die Arbeit im Team die Regel.

Dabei ließen sich auf allen diesen Ebenen Teamstrukturen auffinden und konstruktiv nutzen. Das Team sei mehr als die Summe seiner Teile, hält Herwig-Lempp fest – und erschließen lassen sich die vielfältigen Kompetenzen, die in einem solchen Team vorhanden sind, durch kollegiale Beratung.

In Schulbegleitforschung ist die Arbeit in Teams, die aus Lehrkräften und wissenschaftlichen Begleitungen bestehen, die Regel. Die beteiligten Lehrkräfte und die wissenschaftlichen Begleitungen sind allerdings nicht immer in Fragen von Teamarbeit geschult. Auch dazu vermag das anschaulich und humorvoll geschriebene Buch beizutragen.

Nach einem eher theoretischen Kapitel zur Teamarbeit und einer Darstellung der Grundlagen des systemischen Arbeitens werden ausführlich mögliche Abläufe, Methoden und Organisation der Teamberatung und der Teamsitzungen dargestellt. Ab-

schließlich wird die Frage der Teamentwicklung aufgegriffen und aufgezeigt, wie Teams vorgehen können, wenn sie sich oder ihre Zusammenarbeit verändern wollen.

Angenehm an Herwig-Lempps Buch ist es, dass es die Praxis und die praktische Erprobung in den Mittelpunkt stellt. Der Autor ermutigt immer wieder zur Praxis – nicht nur durch Appelle und Aufforderungen („Tun Sie es!“), sondern auch durch sinnfällige Beispiele. Dabei sind seine praktischen Vorschläge, die auf zahlreichen Fortbildungen erprobt wurden, gut abgesichert und wissenschaftlich in systemischen Theorieansätzen begründet (S. 18 – 31, 42 - 64). Im Mittelpunkt stehen aber aufgabenbezogene Teamarbeit, organisationsbezogene Teamarbeit und entwicklungsbezogene Teamarbeit in ihren jeweiligen praktischen Auswirkungen. Zwar sind die Beispiele weitgehend aus Teamstrukturen der Sozialen Arbeit abgeleitet und nicht einfach so auf Teamstrukturen der Lehreraufgabe übertragbar – aber die Anregungen, Übungen und Tipps, die gegeben werden, sind auch für Lehrerteams, sei es nun an der Schule oder aus der Schulbegleitforschung, von Bedeutung.

So wird zum Beispiel dargestellt, wie eine Teambesprechung, d.h. eine Beratung eines Teammitglieds durch den Rest des Teams, ablaufen kann. Dabei wirft der Autor durch unterschiedliche Methoden schräge Blicke auf die Themen, denen oft erhellen- de Einsichten folgen können. Beispielsweise wirft er die Frage auf, „warum es nützlich sein kann, Probleme nicht so gut zu verstehen“ (S. 74), und nennt Methoden, mit denen ein Team ein Problem nicht so gut verstehen kann – um umso besser den Blick auf die Lösungen richten zu können. Übungen zum „Erfinden neuer Irrtümer“ (S. 95), die zur besseren Hypothesenbildung beitragen sollen, weisen in ähnliche Richtungen: Es geht darum, „nach gewissen Gesetzen von der Regel abzuweichen“ (Lichtenberg), um Neues erfinden zu können. Mit solchen Aperçus und zunächst absurd erscheinenden Gedanken ist Herwig-Lempps Buch auch kurzweilig und oft unterhaltsam zu lesen.

Nicht nur mit Methoden, die unter Überschriften wie „Gehirnjogging“, „Perspektivenerweiterung“ oder „Erfolge auswerten“ dargestellt werden, wird die gesetzmäßige Regelabweichung versucht, sondern auch mit anregenden „Tipps und Tricks“ zur Gestaltung von Teamsitzungen, zur Gesprächsleitung oder zur Gestaltung des Raumes.

Vieles an dem Dargestellten erinnerte mich übrigens an Erfahrungen, die ich im Projekt 50 Schulbegleitforschung machen durfte, das sich mit „Kollaborativer Beratung und Supervision“ beschäftigte. Es lohnt sich für Teams von Schulbegleitforschung,

Herwig-Lempps Buch zu „ressourcenorientierter Teamarbeit“ für die Vorbereitung und Gestaltung ihrer Teamsitzungen zu verwenden – für andere schulische Teams gilt das Gleiche.

# LEKTÜREHINWEISE – WIR REZENSIEREN IM NÄCHSTEN JAHR:

Hilbert Meyer (2004). Was ist guter Unterricht? Cornelsen: Berlin.

Die Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht.

Hilbert Meyer, Professor für Schulpädagogik in Oldenburg, hat daran einen großen Anteil, nicht erst durch sein neues Buch zum guten Unterricht.

Er beschreibt hierin zehn empirisch abgesicherte Merkmale für guten Unterricht:

Klare Strukturierung des Unterrichts

Hoher Anteil echter Lernzeit

Lernförderliches Klima

Inhaltliche Klarheit

Sinnstiftendes Kommunizieren

Methodenvielfalt

Individuelles Fördern

Intelligentes Üben

Transparente Leistungserwartungen

Vorbereitete Umgebung.

Diese Gütekriterien helfen Lehrkräften - Berufsanfängern wie Profis - die fachlichen Leistungen sowie die sozialen und methodischen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler entscheidend zu verbessern. Außerdem bieten die angebotenen Reflexionsübungen eine hilfreiche Grundlage „sich selbst beim Unterrichten über die Schulter zu schauen“, persönliche Vorstellungen und Erwartungen zu überprüfen und gezielt weiterzuentwickeln.

Eine spannende und unterhaltsame Lektüre für alle, die ihre Schülerinnen und Schüler durch einen guten Unterricht noch besser als bisher unterstützen wollen, u.a. bei der Suche nach Selbstkonzepten und sinnstiftenden Orientierungen, die messbare Lernerfolge und Lernstrategien vermitteln und nachhaltige Kompetenzen sichern wollen. ik

Sibylle Rahm, Michael Schratz (2004). LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Studienverlag: Innsbruck. 224 S.

Der österreichische Handlungsforschungspropagandist Michael Schratz und die Bamberger Professorin Sibylle Rahm, die manche noch aus ihrer Zeit als wissenschaftliche Begleiterin eines Bremer Schulbegleitforschungsprojektes (107) kennen, dokumentieren in dem vorliegenden Buch eine Tagung der Kommission Schulforschung / Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die vom 24.-26.3.2003 in Bielefeld stattfand.

Einer Standortbestimmung, die u.a. Hartmut von Hentig, Ludwig Huber, Herbert Altrichter und Michael Schratz vornehmen, folgen praktische Beiträge zur Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Österreichische, Oldenburger, Bielefelder, Bremer und andere Schulbegleitforscher berichten aus der Praxis und reflektieren Elemente ihrer Tätigkeiten. Ein Ausblick von Dietlind Fischer und Felix Winter beschließt das Buch, das vielfältige Anregungen auch für Bremer Schulbegleitforscherinnen und -forscher bereithält. Wir werden es im nächsten Jahr ausführlich rezensieren. ws



**WIR BEGRÜßEN IN  
SCHULBEGLEIT-  
FORSCHUNG ZUM  
SCHULJAHR 2004/ 05  
FOLGENDE NEUTEAMS  
HERZLICH:**

Herrn Bröker, Frau Fiege, Herrn Dr. Quenstedt, Herrn Vähning und Herrn Grams (alle Schulzentrum Neustadt) unterstützt von dem wissenschaftlichen Begleiter Herrn Prof. Dr. Drechsel (Universität Bremen) mit dem Projekt „Friedenserziehung“,  
Projektnummer **172**



Frau Tolle-Herlyn (Grundschule Buntentorsteinweg), Frau Contzen (Gesamtschule Bremen-West), Frau Büchler (Förderzentrum Oslebshauer Park), Herrn Reimers (Kooperationspartner Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.) unterstützt von Herrn Hegeler (LIS) und den wissenschaftlichen Begleitern Herrn Prof. Dr. Leithäuser und Frau PD Dr. Hampe (Universität Bremen) mit dem Projekt „Entwicklung gemeinsamer Kooperationsformen zwischen Schülern, Lehrkräften und Eltern an Schulen – eine Prävention mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern“,  
Projektnummer **173**



Frau Brix, Herrn Hillebrand und Herrn Plate (Schulzentrum des Sekundarbereichs II am Rübekamp) mit dem Projekt „Analyse der Bedingungen zur Entwicklung und Implementierung von Strukturen eines Qualitätsmanagements im Bereich Bäckerei, Konditorei und Verkauf“,  
Projektnummer **174**



Frau Ulukök (Grundschule am Pfälzer Weg), Herrn Ulusoy (Grundschule am Buntentorsteinweg, Schulzentrum Utbremen und Neustadt), Frau Aslan (Schulzentrum Helgolander Str.); Herrn Kozagöz (Schulzentrum am Rübekamp und Waller Ring) unterstützt von der wissenschaftlichen Begleiterin Frau Prof. Dr. Haberzettl (Universität Bremen) mit dem Projekt „Die Förderung von Sprachbewusstsein in der Erstsprache als Förderung von Zweitsprachkompetenz – schulstufen- und sprachenübergreifende Kooperation im Dienste der Mehrsprachigkeit“  
Projektnummer **175**



Folgende Damen und Herren können nun nach einem Vorlaufjahr ihr Hauptprojekt starten:

Herr König und Herr Schulte (Erwachsenenschule

Bremen, SZ Rübekamp und Hamburger Str.) unterstützt von Kooperationspartnern Frau Voigt-Köhler (LIS Abt. 3 – Medien/Landesbildstelle), Herrn Duy (LIS Abt.1 – Fortbildung) und den wissenschaftlichen Begleitern Frau Prof. Dr. Schelhowe, Herrn Dr. Breiter (Universität Bremen) mit dem Projekt „E-Learning als Chance für Heterogenität (ELCH)“  
Projektnummer **162**



Frau Büttner-Gerlach, Frau Großkopf, Frau Brokate-Golinski, Frau Neumann, Frau Förster (alle Grundschule Burgdamm), Frau Koch, Frau Eggers, Herr Dettmann, Herr Gries und Frau Rauch (alle Schulzentrum II an der Alwin-Lonke-Str.) unterstützt von den wissenschaftlichen Begleitern Herrn Prof. Dr. Müller und Herrn Kittlausz (Universität Bremen) mit dem Projekt „Gestaltung des Raumes Schule mit Elementen von Friedensreich Hundertwasser“  
Projektnummer **166**

Wir wünschen erfolgreiches Forschen im Team und sind gespannt auf die Forschungsergebnisse.

## BRIEFE UNSERER LESERINNEN UND LESER

Im Jahrbuch 2003 „Schulbegleitforschung in Bremen“ schreibt Ulli Sittermann über das Projekt „Elemente der Waldorfpädagogik an staatlichen Grundschulen“ (Seite 39 f.). Ich möchte zu diesem Bericht Stellung nehmen.

Sittermann zitiert aus dem abschließenden Bericht meine Feststellung: „Für das Bremer Projekt bedeutet das, es konnte nach der heute vorherrschenden Auffassung (von Wissenschaft, Heinz Buddemeier) im strengen Sinne gar nicht wissenschaftlich sein“. Sittermann deutet diese Feststellung so, ich sei der Auffassung, unser Projekt sei so geartet gewesen, dass es sich der Evaluierbarkeit entzogen hätte. Diese Auffassung wird dann kritisiert.

Das Problem daran ist, dass ich diese Auffassung gar nicht vertreten habe. Das wird sofort deutlich, wenn das Zitat, an das Sittermann seine Kritik knüpft, in den Zusammenhang gestellt wird, in den es gehört. Hier wenigstens ein kleiner Ausschnitt des Kontextes, aus dem das Zitat herausgelöst wurde.

„Die Waldorfpädagogik sieht in jedem Individuum die Möglichkeit, ein selbstbewusster, selbstbestimmter, selbstverantwortlicher, kurz, ein mündiger Mensch zu werden. Dieses Menschenverständnis beruht darauf, dass jedem Menschen ein individueller, geistiger Wesenskern, ein Ich, zugebilligt wird.

Für diese Auffassung gibt es gegenwärtig keine Begründungsmethode, die von den anerkannten Wissenschaftsinstitutionen, zum Beispiel den Universitäten, anerkannt wäre. Folglich gelten die Prämissen der Waldorfpädagogik als unwissenschaftlich. Für das Bremer Projekt bedeutet das, es konnte nach der heute vorherrschenden Auffassung im strengen Sinne gar nicht wissenschaftlich sein“.

Mein Text macht unmissverständlich deutlich: 1) die Prämissen der Waldorfpädagogik sind nach der herrschenden Auffassung nicht wissenschaftlich; 2) die herrschende Auffassung im Hinblick auf Wissenschaftlichkeit muss überwunden werden. Das Letzteres möglich ist und auch bereits geleistet wurde, zeigt Peter Schneider in seinem Beitrag: „Exkurs: Zum Wissenschaftscharakter der Waldorfpädagogik“.

Der Vorwurf, eine Evaluierung des Projektes nicht für möglich zu halten, ist auch deshalb erstaunlich, weil wir in der Schlussphase des Projektes im Landesinstitut für Schule, unter Einbeziehung externer Wissenschaftler, eine dreitägige Fachtagung veranstaltet haben, auf der Methodik und Ergebnisse des Projektes kritisch durchleuchtet wurden. Selbstverständlich bleibt noch viel zu tun. So steht ein Vergleich von Klassen, in deren Unterricht Elemente der Waldorfpädagogik eingeflossen sind, mit ande-

ren Klassen noch aus. In Anbetracht der Zeit and der Mittel, die zur Verfügung standen, sah sich unsere Gruppe mit dieser Aufgabe überfordert. Sehr geehrte Frau Dr. Kemnade, ich wäre Ihnen dankbar, wenn sie dieses Schreiben Herrn Sittermann und dem Koordinierungsgremium Schulbgleitforschung zugänglich machen würden.

*Heinz Buddemeier*

Freie Initiative Waldorfpädagogik an Staatlichen Schulen

# MITGLIEDER DES KOORDINIERUNGSGREMIUMS

## SCHULBEGLEITFORSCHUNG

Name	Funktion innerhalb des Gremiums	Institution	Telefon/ E-mail
Dr. Abendroth-Timmer, Dagmar (assoziiertes Mitglied)	Fremdsprachen-Lehrerbildung (Romanistik) Schulentwicklung, Evaluation	Universität Bremen Fachbereich 10	d.: 0421 – 218-92 42 <a href="mailto:abend@uni-bremen.de">abend@uni-bremen.de</a>
Behrendt, Jochen AG FORUM	Sekundarstufe I, Naturwissenschaften	Schule Helgolander Straße	d.0421 – 361 – 170 30 behrendt.jaeschke @t-online.de
Behring, Karin AG JAHRBUCH, AG WIRKUNG	Primarstufe, Kooperation zur Lernplanung, Vermittlung von Ergebnissen,	Landesinstitut für Schule Schule Uphuser Straße	d. : 0421 – 361 – 107 90 kbehring@lis.bremen.de
Berthold, Barbara	Veränderte Schuleingangsphase	Universität Bremen Fachbereich 12	Tel. 0421-218-7268 bberthold@uni-bremen.de
Böttcher, Heidi	Sachbearbeiterin für Schulbegleitforschung	Landesinstitut für Schule Raum 3.15	d. : 0421 – 361 – 61 54 Fax : 0421 – 361 – 64 51 <a href="mailto:hboettcher@lis.bremen.de">hboettcher@lis.bremen.de</a>
Christ-Fiala, Agnes	Sekundarstufe II, Gymnasiale Bildung, Migrantinnen und Migranten	Schulzentrum Bördestraße Landesinstitut für Schule	d.:0421 – 361 – 7170 <a href="mailto:Agnes.Christ-Fiala@epost.de">Agnes.Christ-Fiala@epost.de</a>
Dr. Kemnade, Ingrid	Referentin für Schulbegleitforschung Übergreifendes	Landesinstitut für Schule Raum 3.11	
Kirchhoff, Dietmar AG JAHRBUCH	Schulentwicklung allgemein, Forschungsmethoden/ Evaluation, Primarstufe / Sekundarstufe I	Senator für Bildung und Wissenschaft	d.: 0421 – 361 – 48 12 dkirchhoff @bildung.bremen.de
Kremin, Roswitha AG FORUM	Sonderpädagogik, Primarstufe Vermittlung zur Ausbildung II Phase	Landesinstitut für Schule Raum 3.06	d.: 0421 – 361 – 107 90 <a href="mailto:rkremin@lis.bremen.de">rkremin@lis.bremen.de</a>
Dr. Linke, Jürgen AG FORUM, AG WIRKUNG	Kontakt zur Universität ,Koordinator für FNK- Mittel	Universität Bremen Fachbereich 12	d.: 0421 – 218 – 30 78 <a href="mailto:juelinke@uni-bremen.de">juelinke@uni-bremen.de</a>
Moebus, Antje	Beratung: Erziehungsberechtigte	Mitglied des Zentraleltern- beirats Bremen	d.: 0421 – 361 – 82 74 Amoebus1@aol.com
Molkewehrum, Mareike AG WIRKUNG	Vermittlung zur Schul- und Personalentwick- lung sowie zur Fortbildung	Landesinstitut für Schule Raum 4.01	Tel./Fax: 0421-361-14430 Mail:mareike @molkewehrum.de
Prof. Dr. Susanne Prediger	Mathematik, Lehrerbildung	Universität Bremen Fachbereich Mathematik/ Informatik	d: 0421 - 218 -86 32 bzw. 3780 426 prediger @math.uni-bremen.de
Dr. Sailer, Wolfram AG JAHRBUCH	Verantwortlicher Redakteur des Jahrbuchs Schulbegleitforschung Gesamtschule Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I	Gesamtschule Bremen- Mitte (GSM) Landesinstitut für Schule Raum 3.06	d.: 0421 – 361-10 790 wsailer@lis.bremen.de
Seeck, Joachim	Sekundarstufe II, Beruf. Bildung Forschungsmethoden/ Evaluation	SZ II Utbremen	d..0421 – 361 – 56 41 seeck@szut.uni-bremen.de
Sittermann, Ulli AG JAHRBUCH, AG WIRKUNG	Jahrbuch (Rezensent Endberichte); Öffent- lichkeitsarbeit	Altes Gymnasium	d.: 0421 – 361 – 16690 ulli.sittermann@t-online.de
Vogel, Wolfgang AG FORUM, Internetpräsentation	Gesamtschule Vertretung für Bremerhavener Belange	IGS Heinrich-Heine Schule	d.. 0471 – 590-2652 vogelsbf@aol.com
Wehr, Ursula (assoziiertes Mitglied)	Beratung für Schulentwicklung	Schulzentrum Neustadt	
Dr. Wiest, Uwe (assoziiertes Mit- glied)	Antragsberatung, Forschungsmethoden, Schüler-Lehrer-Interaktion	Landesinstitut für Schule Abteilung 4, Psychologi- sche Dienste	d. 0421 – 361 – 31 47 uwiest@lis.bremen.de

# AUTORINNEN UND AUTOREN DES JAHRBUCHS 2003

**Renate Albler**, Lehrerin am Alten Gymnasium.

**Karin Behring**, Grundschullehrerin. Koordination von Schulbegleitforschung und Curriculumentwicklung am Landesinstitut für Schule in Bremen. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

**Jochen Behrendt**, Lehrer. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

**Christa Brokate-Golinski**, Schulleiterin der Grundschule Burgdamm

**Wilhelm Dittschar**, Lehrer am Schulzentrum Habenhausen.

**Wolfgang Fichten, apl. Prof., Dr.**, wissenschaftlicher Leiter der Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitglied im Leitungsteam des BLK-Modellversuchs.

**Ulf Glade, Dr.**, Dipl. Biol., Student des Lehramtes Sekundarstufe II.

**Thomas Häfker, Dr.**, Dipl. Biol., Student des Lehramtes Sekundarstufe II.

**Jürgen Jaraschewski**, Leiter der Orientierungsstufe am Schulzentrum Findorff.

**Hartmut Jestatt**, Lehrer für Physik und Chemie am Schulzentrum Findorff, mit halber Stelle abgeordnet als Seminarleiter für EW an das Landesinstitut für Schule

**Ingrid Kemnade, Dr.**, Dipl. Päd. Lehrerin. Referentin für Schulbegleitforschung und Innovationsförderung im Landesinstitut für Schule in Bremen. Vorsitz im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung und Mitglied im Nordverbund Schulbegleitforschung.

**Dietmar Kirchhoff**, Dipl. Päd. Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Senator für Bildung und Wissen-

schaft Bremen. Hauptarbeitsgebiete: Schulentwicklung (insbesondere Evaluation), Schulleistungsstudien im Primarbereich und der Sekundarstufe I. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung und im Nordverbund Schulbegleitforschung.

**Bernd König**, Lehrer an der Erwachsenenschule, pädagogischer Mitarbeiter und Fortbildungsdozent am LIS.

**Peter Lankenau**, Schulleiter des SI-Schulzentrums Findorff.

**Jürgen Linke, Dr.**, Akademischer Oberrat im Fachbereich 12 der Universität Bremen, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

**Nake, Frieder, Prof. Dr.**, Universitätsprofessor für Informatik an der Universität Bremen.

**Susanne Prediger, Prof. Dr.**, Juniorprofessorin für Didaktik der Mathematik an der Universität Bremen.

**Heino Reimers, Dr.**, Wissenschaftlicher Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

**Wolfram Sailer, Dr.**, Lehrer an der Gesamtschule Bremen-Mitte. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung, Lehrbeauftragter im Fachbereich 12 der Universität Bremen, Landeskoordinator des BLK-Modellversuchs PIK (Das Portfolio als Instrument zur Sicherung der Kontinuität beim Sprachenlernen).

**Hildtraut Schmidt**, Lehrerin am Alten Gymnasium.

**Renate-Berenike Schmidt, PD Dr.**, Privatdozentin für Erziehungswissenschaft und Sozialisationsforschung mit dem Schwerpunkt Sexualpädagogik.

**Almut Schülke**, Lehrerin am Schulzentrum Findorff, schwerpunktmäßig in der Orientierungsstufe eingesetzt.

**Heimo Schulte**, Lehrer an der Erwachsenenschule, am Gymnasium Hamburger Straße und am Schulzentrum der Sekundarstufe II Am Rübekamp, pädagogischer Mitarbeiter und Fortbildungsdozent am LIS.

**Hannelore Schwedes, Prof. Dr.**, Professorin an der Universität Bremen für Erziehungswissenschaften

mit Schwerpunkt Didaktik der Physik, pensioniert seit August 2003.

**Susanne Thurn**, Leiterin der Grundschule an der Laborschule Bielefeld.

**Godehard Tietze**, Lehrer am Alten Gymnasium.

**Ulli Sittermann**, Lehrer am Alten Gymnasium. Mitglied des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung in Bremen.

**Gabriele Spross**, Lehrerin am Gymnasium Horn.

**Uta Wagener, Dipl. Psych.**, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BLK-Modellversuch „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“, Mitglied des Leitungsteams.

**Uwe Wiest, Dr.**, Leiter des Schulpsychologischen Dienstes in Bremen, Mitglied des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung.

## Endberichte von Projekten der Schulbegleitforschung

(schulstufenbezogene Übersicht ab 1999 – 2003)

Folgende Endberichte können bestellt werden zum Preis von 5 € bei Frau Böttcher, Landesinstitut für Schule in Bremen, Tel. 0421-361-6154 oder unter [hboettcher@lis.bremen.de](mailto:hboettcher@lis.bremen.de)

### *Endberichte von Schulbegleitforschungsprojekten in der Primarstufe und in der Sonderpädagogik*

Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	Schule/ Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
40	Jahrgangübergreifende Lerngruppen in der Grundschule	1999	Grundschule Pfälzer Weg	Prof. Dr. Millhofer	Relevant für Unterrichts- und Schulentwicklung sowie für Curriculumentwicklung
49	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder im 2-4. Schuljahr	1999	Förderzentrum Ellenerbrokweg, Grundschule Stichnathstr.	Dr. Wiest	Relevant für Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache
92	Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule	2002	Grundschulen Augsburgener Str., Witzlebenstr., Waldorfschule	Prof. Dr. Buddemeier	Relevant für Unterrichtsentwicklung
100	Gröpelingen '21 G-Town' Gröpelinger Schulen und die (lokale) Agenda 21	2001	Schulzentrum Pestalozzistr., GSW, Grundschule Pastorenweg	Dr. Mühlmann	Relevant für Öffnung von Schule in den Stadtteil und für eine Demokratisierung von Schule
101	Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern	2001	Grund- und Hauptschule In der Vahr	Dr. Wiest	Relevant für Unterrichtsentwicklung (Umgang mit schwierigen Schülern und Schülern) und Curriculumentwicklung (Sozialkompetenzen)
109	Motopädische Förderung	2002	Grundschule Düsseltdorfer Str.	Prof. Dr. Polzin	Relevant für Förderarbeit zur Entwicklung von Basiserfahrungen als Voraussetzung für schulischen Erfolg von Kindern
117	Bewertung von Software für den Unterricht der Primarstufe – softWert-	2002	Grundschulen Andernacher u. Augsburgener Str., Ellenerbrokweg, Oslebshäuser Park, Rönnebeck/ Reepschläger Str.	Prof. Dr. Nake	Relevant für Unterrichtsentwicklung bei Unterricht in verschiedenen Lernumgebungen und bei bindendifferenziertem, selbständigen Lernen; Zusammenführung von Erfahrungen und Ergebnissen beim Einsatz von Software;
124	Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule – am Beispiel Französisch	2003	Grundschulen Freiligrathstr., Horner Heerstr., Osterholz	Prof. Dr. Wendt	Relevant für Unterrichtsentwicklung (Konzept zur Frühbegegnung mit Fremdsprachen, Unterrichtsmaterialien), Unterrichtsevaluation und Curriculumentwicklung;
141	Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der Sprachheilvermittlung an den Förderzentren	2003	Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum - Grundschulen und Förderzentren	Prof. Dr. Pixa-Kettner	Relevant für Entwicklung der sprachheilpädagogischen und sonderpädagogischen Förderarbeit in Grundschulen



## Endberichte von Schulbegleitforschungsprojekten in der Sekundarstufe I

Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	Schule/ Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
39	Stadtteil als Lernort – Zuhause in der Fremde	1999	Schulzentrum Graubündener Str.	Prof. Dr. Jürgens (Bielefeld)	Relevant für Öffnung der Schule in den Stadtteil und Unterrichtsentwicklung
46	Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe I	1999	Heinrich-Heine-Gesamtschule BRH	Dr. Sailer	Relevant für Entwicklung von alternativen Formen der Leistungsbeurteilung
47	Was fördert/ ermöglicht Kooperation von Lehrerinnen und Lehrer	1999	SZ Geschwister Scholl BRH, Bücherschule BRH, Bürgermeister-Smidt		Relevant für Schulentwicklung
68	Aspekte der Entwicklung von Unterstützungssystemen für Schülerinnen der Sekundarstufe I	2001	GSM, GSW, Schulzentrum Lehmhorster Str.	Prof. Dr. Preuß	Relevant für Schulentwicklung durch Beteiligung von Schülerinnen und Schüler
75	Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten	2000	Schulzentrum Findorff	Prof. Dr. Rieß (Oldenburg)	Relevant für Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsorganisation, Schulentwicklung
82	Lernerorientierung im Spanischunterricht	2001	Schulzentren Sebaldsbrück und Bergiusstr.	Prof. Dr. Wendt	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Materialien für den Fremdsprachenunterricht
85	Offene Lernwerkstätten Arbeitslehre	2002	Schulzentrum Hermannsburg	Prof. Dr. Oberliesen	Relevant für Unterrichtsentwicklung, Curriculumentwicklung (schuleigenes Curriculum und Schulprogramm), Lehrerfortbildung
87	Integrierte Leistungsbeurteilung in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I	2000	Schulzentren Paula-Modersohn, Leher Markt und Heinrich-Heine Gesamtschule BRH	Prof. Dr. Arnold (Hildesheim)	Relevant für Entwicklung von alternativen Formen der Leistungsbeurteilung
100	Gröpelingen '21 G-Town' Gröpelinger Schulen und die (lokale) Agenda 21	2001	Schulzentrum Pestalozzistr., Gesamtschule West, Pastorenweg	Dr. Mühlmann	Relevant für Demokratisierung von Schule, Kooperation mit außerschulischen Partnern, Öffnung in den Stadtteil
101	Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern	2001	Grund- und Hauptschule In der Vahr	Dr. Wiest	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Curriculumentwicklung bezüglich Sozialkompetenzen
102	'Kinder- und Jugend – Circusschule'	2001	Integrierte Stadtteilschule Leibnizplatz	Prof. Dr. Artus	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Schulprofil (Angebote im AG/ WP-Bereich, Zusammenarbeit von Sch, L., Eltern, Kleinkünstlern; Einbindung von außerschulischen Experten; Präsentation von Gelerntem;)

107	Erforschung der spezifischen Geschichte der Versuchsschule an der Helgolander Straße	2001	Schulgeschichtliche Sammlung, Schulzentrum Helgolander Str.	Prof. Dr. Rahm (Universität Bamberg)	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (Beschäftigung mit der Geschichte der Reformpädagogik nach der historisch-genetischen Methode)
Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	Schule/ Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
113	Multimedial unterstützte Binnendifferenzierung	2002	Integrierte Stadtteilschule Carl-Goerdeler Str.	Prof. Dr. Schecker	Unterrichtsentwicklung durch Einsatz von Lernsoftware
116	Interdisziplinäre Projekte - ein innovativer Bildungsgang in der Realschule der Erwachsenen-schule (IPE)	2003	Erwachsenen-schule	Prof. Dr. Niedderer	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (Erprobung eines neuen Bildungsganges, der durch 40% fächerübergreifenden (fächerunabhängigen) Projektunterricht und 60% Normalunterricht (Basisunterricht) bestimmt ist; viele interessante Aussagen und konkrete Vorschläge zur Unterrichtspraxis)
123	Interne Evaluation von Grundelementen des pädagogischen Konzepts	2002	Schulzentrum Drebbestr.	D. Kirchhoff SfbW	Relevant für Schulentwicklung und Schulprogrammentwicklung (Abläufe schulinterner Evaluation mit Methoden des Projektmanagements unter Einbeziehung von Schü und Eltern;)
140	Erfolgreiches Lernen in einer Integrationsklasse in der Sek.I (SZ Helsinkistr)	2003	Schulzentrum Hel-sinkistr.	Prof. Dr. Jantzen	Relevant für Unterrichtsentwicklung (Teamarbeit der Lehrkräfte) und Curriculumentwicklung (Sozialkompetenzen) bezüglich der gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler

### Schulbegleitforschungsprojekte in der Sekundarstufe II/ A

Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	Schule/ Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
71	Koedukation im Aufwind	2000	Kippenberggymnasium, Sekundarstufen II der Schulzentren Horn und Hamburger Str.	Prof. Dr. Artus	Relevant für Unterrichtsentwicklung, Curriculumentwicklung, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung (Notwendigkeit von Veränderungen in der Schule, im koedukativen Unterricht und besonders im Sportunterricht der Sek I und GyO; Vorschläge zur Veränderung;)
89	Kursübergreifende koedukationsorientierte Projekte Musik/ Psychologie in der Sekundarstufe II	2002	Schulzentrum Holter Feld (GyO), Kurt-Schumacher-Allee	Prof. Dr. Rieger	Relevant für Unterrichtsentwicklung (Projektmanagement, Leistungsbewertung bei Projektarbeit)

95	Fächerübergreifende Umweltbildung in der gymnasialen Erwachsenenbildung (FUGE)	2001	Erwachsenenschule Bremen	Dr. Donner	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Curriculumentwicklung
112	Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe – Personenzentriertes Beratungstraining	2003	Gymnasium Horn	Dr. Wiest, Schulpsychologischer Dienst	Relevant für Curriculumentwicklung (Sozialkompetenzen)
121 Dazu Material als CD;	Orientieren - auswählen - kompensieren - fordern - ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe	2003	Schulzentrum Alwin-Lonke-Str.	Prof. Dr. Schecker	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (Wahlverhalten der Schüler, Arbeitstechniken, Fördermaßnahmen)

### Schulbegleitforschungsprojekte in der Sekundarstufe II/ B

Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	Schule/ Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
37	Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule	1999	Gesamtschule Mitte, Schulzentrum Holter Feld	Prof. Dr. Kretschmann	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Curriculumentwicklung bezüglich Sozialkompetenzen
51	Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Organisation und Gestaltung der Praktika zur Vermeidung und Reduzierung von Sonderabfällen	1999	Schulzentrum Utbremen	-	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsorganisation
54	Englisch in der beruflichen Bildung	1999	Sekundarstufe II des Schulzentrums Huchting	-	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Curriculumentwicklung
62	Berufsorientierung Gestaltung	2001	Schulzentrum Sek. II Alwin-Lonke-Str.	-	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Curriculumentwicklung
91	Fachpraktischer Unterricht mit B/BFS im Betrieb am Beispiel der Versorgung und Betreuung älterer Menschen in dem Berufsfeld Ernährung / Hauswirtschaft	2003	Schulzentrum Neustadt	Dr. Dr. Quenstedt	Relevant für Schulprogrammentwicklung und Curriculumentwicklung (stark praxisbezogenes Lernfeldkonzept, Kooperation mit freien Trägern, konkrete und pädagogisch überzeugende Hinweise zur Durchführung eines entsprechenden Projektes)
106	Verbleibsuntersuchung für Assistentenberufe Untersuchung der Arbeitsmarktrelevanz schulischer Ausbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und Innovationsförderung	2001	Schulzentrum Utbremen	-	Relevant für Schulentwicklung durch Qualitätsentwicklung und Curriculumentwicklung
108	Visionen entdecken und verwirklichen. Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulaussteigern	2003	Schulzentrum Blumenthal	Prof. Dr. Preuß	Relevant für Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (neue Wege im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss im Bildungsgang B/BFS; Änderung von Denk- und Verhaltensmustern bei LL, Stützen von eigenverantwortlichem Handeln bei Jugendlichen)

128	Themen- und methodenorientiertes Lernen in der Berufsfachschule	2002	SZ Geschwister Scholl und LSH Bremerhaven	E. Jürgen- sen LIS	Relevant für Unterrichtsentwicklung (Lernkompetenz und Fähigkeiten zur Selbstorganisation erhöhen, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Sozial- und Kommunikationskompetenz entwickeln, Kompetenz zur Lebensplanung unterstützen; Module/ Arbeitsmaterialien für ein themen- und methodenorientiertes Lernen;)
-----	---	------	---	--------------------------	---

### Schulstufenübergreifende Schulbegleitforschungsprojekte

Projekt- r	Projekttitle	Ab- schluss- jahr	<i>Schule/</i> Institution	Wissenschaftl. Begleitung	Spezifisches
47	Was fördert/ ermöglicht Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern?	1999	Schulzentren Geschwister-Scholl, Büchnerschule, Bürgermeister-Smidt, alle BHV	Dr. Preuß- Kippenberg	Relevant für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung
65	Selbstverwaltung von Schülerinnen und Schülern	2000	Institut für Erwachsenenbildung (ife)	Dr. Sailer	Relevant für Schulentwicklung

# INTERNETLINKS ZUM THEMA SCHULBEGLEITFOR- SCHUNG

Zusammengestellt von Dietmar Kirchhoff und  
Wolfram Sailer

Bremer Projekte:

[www.lis.bremen.de/LIS/sbf/](http://www.lis.bremen.de/LIS/sbf/)

[www.schule.bremen.de](http://www.schule.bremen.de) s.v. Schulbegleitforschung  
[http://www.uwewiest.de/index-](http://www.uwewiest.de/index-Dateien/soziale%20Kompetenz/soziale%20Kompetenz.html)

[Dateien/soziale%20Kompetenz/soziale%20Kompetenz.html](http://www.uwewiest.de/index-Dateien/soziale%20Kompetenz/soziale%20Kompetenz.html)

<http://hrz.uni-paderborn.de/berufspaedagogik/initiative/entstehung-einladung.html>

<http://www.oberliesen.de/info/forschung3.html>

Nordverbund:

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/afs/aufgaben.html>

<http://www.uni-oldenburg.de/teamforschung/>

<http://www.uni-kiel.de/Paedagogik/reimers/#Aktuelle%20Projekteloutline>

<http://www.uni-hildesheim.de/espresso/wissenschafter/artikel/2002-01-22-a.html>

Deutschland:

<http://www-user.tu-chemnitz.de/~koring/virtsem1/kapit6.htm>

<http://www.ldl.de/forschun/forschun.htm>

International:

<http://education.ucdavis.edu/cress/projects/satellites/teachresearch/bibliography.html>

<http://www.teachnet.org/>

<http://www.alliance.brown.edu/dnd/ar.shtml>

<http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/>

[http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act\\_res.html](http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html)

<http://www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/einfger.htm>

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/GRAFIK/404.html>

<http://www.pabaden.ac.at/forschungsarbeiten.html>

<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>

<http://www.martin-wagenschein.de/Archiv/00000001.htm>

<http://isa.univie.ac.at/>

<http://www.pa-linz.ac.at/international/Integer/Inhalte.asp?C1=11>

<http://www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/praxisfo.htm>

<http://www.pabaden.ac.at/projekte.html>