

„Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle“

Zweiter Ganztagschulkongress

des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Kooperation  
mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

am 2. und 3. September 2005 in Berlin

Dokumentation

# Inhaltsverzeichnis

<b>GELEITWORT</b> .....	7
<b>GANZTAGSSCHULKONGRESS 2005: PARADIGMENWECHSEL IM BILDUNGSSYSTEM</b> .....	8
<i>Peer Zickgraf</i> .....	8
<b>PROGRAMM DES KONGRESSES</b> .....	18
<b>FREITAG, 2. SEPTEMBER 2005</b> .....	21
<b>„DAS ERFOLGREICH BEGONNENE FORTSETZEN“</b> .....	21
<i>Edelgard Bulmahn</i> .....	21
<b>„NEHMT DIE GUTEN BEISPIELE UND SORGT DAFÜR, DASS SIE FLÄCHENDECKEND WERDEN!“</b> ..	24
<i>Prof. Dr. Rita Süssmuth</i> .....	24
<b>„DER LEHRER SOLL AM ANFANG BEGINNEN UND NICHT IRGENDWO IN DER MITTE“</b> .....	27
<i>Schülerinnen und Schüler präsentieren ihren Kurzfilm</i> .....	27
<b>„AUF GUTEM WEGE“ - PRÄSENTATION UND DISKUSSION ZWEIER GANZTAGSSCHULEN</b> .....	29
<i>Bärbel Buchfeld (Gesamtschule Kassel-Waldau) und Eberhard Laube         (Spreewald-Grundschule Berlin) im Gespräch mit Inka Schneider</i> .....	29
<b>„WO WOLLEN WIR EIGENTLICH HIN MIT DER GANZTAGSSCHULE?“</b> .....	34
<i>Klaus Böger, Vizepräsident der KMK, Wolfgang Rombey, Vorsitzender des         Schulausschusses des Deutschen Städtetages, und Dr. Heike Kahl,         Geschäftsführerin der DKJS, im Gespräch mit Inka Schneider</i> .....	34
<b>ARBEITSFOREN</b> .....	41
<b>FORUM 1: JEDES KIND HAT STÄRKEN – INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM UNTERRICHT</b> .....	41
<i>Experte: Alfred Hinz, Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin</i> .....	41
1 <i>Stärken sehen und würdigen</i> .....	42
2 <i>Freie Lernorte – Raum für individuelle Förderung</i> .....	43
3 <i>Den Kreislauf von Sozialschicht und Schulerfolg durchbrechen</i> .....	43
4 <i>Jedes Kind hat Stärken</i> .....	44
5 <i>Das schwedische Konzept „Skola 2000“</i> .....	45
6 <i>Jedes Kind hat Stärken – individuelle Förderung im Unterricht</i> .....	45
7 <i>Fördern mit Konzept</i> .....	46
8 <i>Individualität und Lernleistung von Kindern</i> .....	47
<b>FORUM 2: SELBSTVERANTWORTLICHES LERNEN – INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IN     KOOPERATION VON SCHULE, JUGENDHILFE UND AUßERSCHULISCHEN PARTNERN</b> .....	48
<i>Experte: Dr. Stefan Maykus, Institut für soziale Arbeit e.V. Münster</i> .....	48
1 <i>„Service-Learning“ – Schüler(inne)n Verantwortung geben</i> .....	49
2 <i>Erweiterung des Spektrums individueller Förderung durch kooperativ             entwickelte Angebote</i> .....	49
3 <i>Kommunale Gestaltungsfreiräume durch Kooperation</i> .....	50
4 <i>Kooperation an Ganztagschulen in Frankreich</i> .....	51
5 <i>Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern</i> .....	52

6	<i>Methoden der Beobachtung und Entwicklungsdokumentation</i> .....	53
7	<i>Individuelle Förderung im Unterricht – Grundaufgabe von Bildungsplanung</i> .....	53
8	<i>Besonderer erzieherischer Förderbedarf: Hilfe zur Erziehung im Ganzttag?</i> 54	
9	<i>Projekt BiZEBs zur individuellen Förderung und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen</i> .....	55
10	<i>„Tim“ fordert Schule und Jugendhilfe</i> .....	56
<b>FORUM 3: WELCHE KOMPETENZEN UND WELCHE UNTERSTÜTZUNG BRAUCHEN LEHRERINNEN UND LEHRER?</b> .....		<b>57</b>
	<i>Expertin: Dorothea Suchanek (Rektor-Bach-Hauptschule, Hermeskeil)</i> .....	57
1	<i>Lehrerinnen und Lehrer sind auch Lernende</i> .....	57
2	<i>Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?</i> .....	58
3	<i>Lehrerbildung in Finnland</i> .....	59
4	<i>Personal und Entwicklung an Ganzttagsschulen</i> .....	60
5	<i>Pädagogische Diagnosemöglichkeiten im Schulalltag als Voraussetzung für individuelle Förderung</i> .....	61
<b>FORUM 4: VIELFALT ALS CHANCE – HETEROGENITÄT IN DER GANZTAGSSCHULE NUTZEN</b> .....		<b>62</b>
	<i>Expertin: Dr. Katrin Höhmann (IFS Dortmund)</i> .....	62
1	<i>Vielfalt als Chance</i> .....	62
2	<i>Integrative Begabtenförderung in der Ganztagsgrundschule</i> .....	63
3	<i>Vielfalt als Regelfall</i> .....	64
4	<i>Heterogenität in der Ganztagschule nutzen</i> .....	65
5	<i>Heterogenität aus der Sicht eines Schülers</i> .....	66
6	<i>Umgang mit Heterogenität in einer Berliner Ganztagsgrundschule</i> .....	68
7	<i>Erfolgsfaktoren für individuelle Förderung in Schweden</i> .....	68
<b>FORUM 5: LERNORTE – ZEIT UND RAUM AN GANZTAGSSCHULEN GESTALTEN</b> .....		<b>69</b>
	<i>Experte: Rainer Schweppe (Leiter der Schulverwaltung der Stadt Herford)</i> .....	69
1	<i>Ganztagschulentwicklung in Herford</i> .....	70
2	<i>Von der Lernfabrik zum Lebensraum</i> .....	70
3	<i>Zeit und Raum in der Ganztagschule</i> .....	71
4	<i>Das Berliner Modell – neue Lern- und Lebensräume in der Ganztagschule</i> .....	72
5	<i>Gesundheits- und kommunikationsfördernde Gestaltung von Räumen</i> .....	73
6	<i>Lernorte und Zeit in den Ganztagschulen gestalten</i> .....	74
7	<i>Umbau einer Halbtagschule in eine Ganztagschule</i> .....	75
8	<i>Schülerfirmen als ein Lernort</i> .....	76
<b>FORUM 6: UMSETZUNG GUTER SCHULPROFILE</b> .....		<b>77</b>
	<i>Experte: Erhard Laube (Schulleiter der Spreewald-Grundschule Berlin)</i> .....	77
1	<i>Eine Gemeinschaftsaufgabe pädagogischer Verantwortung in der alltäglichen Arbeit: Offene Schule Kassel-Waldau</i> .....	77

2	<i>Ich bin gut – wir sind besser. Schulprofil als Konstruktion schulischer Wirklichkeit: Moses-Mendelssohn-Oberschule, Berlin-Moabit.....</i>	78
3	<i>Grundlagen guter Schule: IGS Georg Christoph Lichtenberg Göttingen.....</i>	79
4	<i>Die Max-Brauer-Schule Hamburg erprobt eine neue Lernstruktur.....</i>	80
5	<i>Nichts als Theater? Theaterpädagogik als Beitrag zum ganzheitlichen Lernen an der Spreewald-Grundschule .....</i>	81
6	<i>Die finnische Gemeinschaftsschule: Schule für alle.....</i>	81
7	<i>Qualität in der beruflichen Ausbildung: Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland 82</i>	
8	<i>Die Laborschule Bielefeld.....</i>	83
<b>VORTRÄGE .....</b>		<b>85</b>
<b>GANZTAGSSCHULE – EIN BEITRAG ZUR FÖRDERUNG UND CHANCENGLEICHHEIT.....</b>		<b>85</b>
	<i>Heinz Günter Holtappels.....</i>	85
<b>EMPIRISCHE SCHULFORSCHUNG OHNE BILDUNGSPOLITISCHE SCHRANKEN: THESEN ZU EINEM SOZIAL GERECHTEREN SCHULSYSTEM IN DEUTSCHLAND .....</b>		<b>102</b>
	<i>Gabriele Bellenberg.....</i>	102
<b>LERNEN MIT NEUEN MEDIEN: .....</b>		<b>108</b>
<b>RAHMENBEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN INDIVIDUELLER FÖRDERUNG.....</b>		<b>108</b>
	<i>Bardo Herzig .....</i>	108
<b>FINNISCHE LEHRERBILDUNG: WELCHE KOMPETENZEN UND WELCHE UNTERSTÜTZUNG BRAUCHEN LEHRERINNEN UND LEHRER? .....</b>		<b>116</b>
	<i>Matti Meri 116</i>	
<b>WIR VERÄNDERN SCHULE – SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER PRÄSENTIEREN IHRE ARBEIT ....</b>		<b>121</b>
	<i>Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis .....</i>	121
<b>SAMSTAG, 3. SEPTEMBER 2005 .....</b>		<b>122</b>
<b>REGIONALFOREN .....</b>		<b>123</b>
<b>REGIONALFORUM NORD I (MECKLENBURG-VORPOMMERN, SCHLESWIG-HOLSTEIN, HAMBURG).....</b>		<b>123</b>
<b>REGIONALFORUM NORD II (NIEDERSACHSEN, BREMEN, SACHSEN-ANHALT).....</b>		<b>128</b>
<b>REGIONALFORUM OST (BERLIN, BRANDENBURG).....</b>		<b>133</b>
<b>REGIONALFORUM WEST (NORDRHEIN-WESTFALEN).....</b>		<b>138</b>
<b>REGIONALFORUM SÜD-WEST (HESSEN, RHEINLAND-PFALZ, SAARLAND, BADEN-WÜRTTEMBERG).....</b>		<b>143</b>
<b>REGIONALFORUM SÜD-OST (THÜRINGEN, SACHSEN, BAYERN).....</b>		<b>151</b>
<b>VORTRÄGE .....</b>		<b>153</b>
<b>INDIVIDUELLE FÖRDERUNG - EIN ERFOLGSFAKTOR IN FINNISCHEN SCHULEN.....</b>		<b>153</b>
	<i>Rainer Domisch.....</i>	153
<b>GANZTAGSSCHULEN – CHANCEN FÜR EINE BESSER INDIVIDUELLE FÖRDERUNG .....</b>		<b>154</b>
	<i>Mats Ekholm.....</i>	154
<b>FILME.....</b>		<b>160</b>

„Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten“ von Mark Poepping.....	160
„Das können wir doch auch! Wie Schulen in Deutschland mit Heterogenität umgehen“ von Paul Schwarz.....	161
<b>GANZTAGSSCHULEN – CHANCEN FÜR EINE BESSERE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG.....</b>	<b>162</b>
<i>Jorma Lempinen, Vorsitzender der Finnischen Schulleiterorganisation SURE-     FIRE, und Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Freien Universität Berlin, im     Gespräch mit Reinhard Kahl.....</i>	<i>162</i>
<b>„WIR SEHEN UNS IM NÄCHSTEN JAHR WIEDER“ .....</b>	<b>171</b>
<i>Heike Kahl.....</i>	<i>171</i>
<b>ANHANG .....</b>	<b>174</b>
<b>EXPERTINNEN UND EXPERTEN, REFERENTINNEN UND REFERENTEN .....</b>	<b>174</b>
<b>DIE AUSSTELLERSCHULEN .....</b>	<b>181</b>
<b>FREIE AUSSTELLER .....</b>	<b>189</b>
<b>REGIONALE SERVICEAGENTUREN.....</b>	<b>191</b>
<b>WERKSTÄTTEN .....</b>	<b>193</b>
<b>SERVICESTELLE JUGENDBETEILIGUNG.....</b>	<b>194</b>



## Geleitwort

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), mit dem der Bund den Ländern von 2003 bis 2008 insgesamt 4 Milliarden Euro für den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung stellt, ist eine der Konsequenzen, die Bund und Länder aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen der letzten Jahre gezogen haben. Der Bund unterstützt damit einen wichtigen Reformprozess, der in allen Ländern neue Impulse erhalten hat. Der Auf- und Ausbau ganztägiger schulischer Angebote ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem international konkurrenzfähigen Bildungssystem. Ziel ist, dass unser Bildungssystem wieder zur Spitzengruppe in der Welt gehört. Dazu bedarf es der nachhaltigen Verbesserung der Bildungsqualität ebenso wie der Auflösung des dramatischen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.

Seit 2003 gibt es eine sehr gute Zusammenarbeit von Bund und Ländern bei der Durchführung und Ausgestaltung des IZBB. Das Ganztagschulprogramm – und besonders auch die jährlichen Ganztagschulkongresse – tragen zum länderübergreifenden Austausch über die Perspektiven von Bildung, Erziehung und Betreuung bei.

Der zweite Ganztagschulkongress stand unter der Überschrift „Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle“. Er ist Teil des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, welches in enger Kooperation mit den Ländern die neuen Ganztagschulen durch Beratung, Fortbildung und Vernetzung unterstützt.

Dieses Begleitprogramm, das gemeinsam mit den Ländern entwickelt wurde, ist ein wichtiges Unterstützungsinstrument für die neuen Ganztagschulen: Den Schulen und ihren Schulträgern stehen durch regionale Serviceagenturen und das Internetportal [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de) zahlreiche Beispiele guter Praxis und Unterstützungsangebote zum Lernen aus dieser guten Praxis zur Verfügung. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung richtet auch die jährlichen Ganztagschulkongresse aus. Rund 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem In- und Ausland, noch mehr als im vorigen Jahr, sprechen für sich. Die Resonanz der pädagogischen „Community“ und die damit verbundene Aufbruchstimmung war überwältigend.

Die vorliegende Dokumentation enthält - in chronologischer Reihenfolge - die Redebeiträge und Diskussionen der Arbeitsforen und Workshops. Ich danke den Autorinnen und Autoren der Einzelbeiträge und der Protokolle, die diese Publikation ermöglicht haben. Insbesondere aber danke ich der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung herzlich für die wiederum sehr erfolgreiche Organisation des Kongresses. Ich freue mich mit Ihnen gemeinsam auf einen spannenden Ganztagschulkongress 2006.

Petra Jung

Leiterin des Referats „Zukunft Bildung“ im BMBF

## **Ganztagsschulkongress 2005: Paradigmenwechsel im Bildungssystem**

### **Peer Zickgraf**

Individuelle Förderung braucht Zeit, denn jedes Kind und jeder Jugendliche hat seinen eigenen Rhythmus, seine eigene Welt. Der zweite Ganztagsschulkongress im Berliner Congress Center zog fast 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen Bundesländern und Gäste aus dem europäischen Ausland an. Unter dem Motto "Individuelle Förderung - Bildungschancen für alle", wurde ein breiter Dialog über Best-Practice-Beispiele geführt. Ganztagsschulen sind in der bundesdeutschen Schullandschaft angekommen: Das zeigte sich auch in den sechs Arbeitsforen zum Thema individuelle Förderung und nicht zuletzt in den Regionalen Foren der 16 Bundesländer am zweiten Tag des Kongresses. Die Arbeit hat begonnen - und die Professionalisierung ist in vollem Gang.

"Weißt du, was ich kann?!" Mit dieser Frage oder besser: mit dieser Aufforderung an die Lehrenden, doch einmal auf die Potentiale und Fähigkeiten ihrer Klientel zu schauen, mögen sich Generationen von Schülerinnen und Schülern im Stillen bereits auseinander gesetzt haben. Auf dem zweiten bundesweiten Ganztagsschulkongress 2005 wurde diese Frage am Freitag, dem 2. September, um 11.10 Uhr von einem kurzweiligen und gekonnt inszenierten Film beantwortet. David Weigend und Ivo Betke, selbst noch Schüler, reisten durch die bundesdeutschen Lande, um herauszufinden, ob das Lernen in den Klassenzimmern die einzelnen Schülerinnen und Schüler mitnimmt. Sie haben dies - im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung - stellvertretend für viele Leidensgenossen getan. "Weißt du, was ich kann?!" ist ein anderer Ausdruck für das Motto des diesjährigen Ganztagsschulkongresses "Individuelle Förderung - Bildungschancen für alle", den das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) am 2. und 3. September 2005 im Berliner Congress Center veranstaltete. Die Resonanz auf den Kongress war - wie schon im letzten Jahr - überwältigend: Rund 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen Bundesländern waren zum Erfahrungsaustausch angereist und durch das Programm des ersten Tages führte kompetent die Moderatorin der PISA-Fernsehshows, Inka Schneider.

### **Bildung in Deutschland und Europa diskutieren**

"80 Prozent aller Menschen begrüßen laut einer aktuellen Forsa-Umfrage den Aufbau von Ganztagsschulen", sagte Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn in ihrer Eröffnungsrede und im Beisein des finnischen Botschafters René Nyberg, der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Prof. Dr. Johanna Wanka, des Berliner Bildungssenators Klaus Böger und der Mitbegründerin der DKJS, Prof. Dr. Rita Süssmuth. Bulmahn begrüßte Gäste aus allen Bundesländern sowie aus Finnland, Schweden, Frankreich, Italien und der Schweiz: "Schön, dass Sie hier sind, um mit uns gemeinsam über Bildungsreformen in Deutschland und in Europa zu diskutieren."





Ob jemand aus einem Professorenhaushalt, einer Arbeiter- oder einer Einwandererfamilie komme, dürfe keine Rolle für die Bildungschancen spielen: "Wir brauchen Schulen, die gelingen, weil wir den dramatischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg endlich aufbrechen müssen", fuhr die Bildungsministerin fort. Wenn es gelinge, eine neue Lern- und Lehrkultur mit individueller Förderung umzusetzen, würden sich die Schulen grundlegend ändern. Bulmahn betonte, dass der bundesweite Ausbau der Ganztagschulen nicht mehr aufzuhalten sei: "Wir müssen das Begonnene fortsetzen, wir brauchen Ihr Engagement, Ihre Verantwortung und Kreativität."

### **Kontinuität statt Rolle rückwärts**

Bildungsreformen brauchten mitunter einen langen Atem, so die Gründerin und Gesellschafterin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Prof. Rita Süßmuth in ihrem Grußwort. "Es gibt auch Fortschritte, und man muss beharrlich sein, gerade, wenn man gescheitert ist", erinnerte Süßmuth an die Dekade der 1970er Bildungsreformen, in der bereits einmal eine umfassende Modernisierung des deutschen Bildungssystems, darunter auch der Ausbau von Ganztagschulen, gefordert wurde.



Nicht zuletzt daran knüpft auch das Ganztagschulprogramm von Bund und Ländern an. Süßmuth mahnte, keine Zeit mehr zu verlieren. In der Gesellschaft gebe es eine wachsende Zahl von Kindern, die nicht oder nur bedingt ausbildungsfähig seien. "Nehmt gute Ganztagschulbeispiele und sorgt dafür, dass sie flächendeckend werden. Notwendig ist Kontinuität, nicht wieder eine Rolle rückwärts", schloss die Professorin unter laut brandendem Applaus.

## Den Perspektivwechsel wagen

Kaum ein Medium eignet sich besser, Emotionen, wie sie die Rede von Rita Süssmuth ausgelöst hatte, aufzunehmen, als ein Film: Mit "Weißt du, was ich kann?!" wurde zudem ein Perspektivwechsel eingeleitet, der die Schülerinnen und Schüler aus der Rolle der Objekte von Schule in eine aktive Subjektposition versetzte.



David Weigend legte nach der Filmvorführung Wert darauf, dass in dem Film eher Fragen gestellt würden, z. B. die, warum Lehrer so wenig die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, warum sie "in der Mitte anfangen", wie es ein Schüler formulierte: "Es ist wichtig, die Schüler da abzuholen, wo sie stehen", so Weigend. Ob Theater oder Tanz, Lernen in Projekten oder Hauptschüler, die es aufgrund mangelnder individueller Förderung nur auf einen Abschluss abgesehen haben: "Uns geht es in dem Film um mehr Gleichberechtigung", sagte der Schüler.

"Man muss einen Perspektivwechsel wagen, um deutlich zu erkennen, was in jedem Einzelnen steckt", so die Feststellung von Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der DKJS in dem Gespräch mit den zwei Filmemachern und dem neuen Ganztagschulbotschafter, dem Schauspieler Peter Lohmeyer. Übrigens haben das Bundesbildungsministerium und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Sportler, Schriftstellerinnen, Schauspieler und Moderatoren als Botschafter für Ganztagschulen berufen, um die Popularität von Ganztagschulen weiter zu fördern. Ein prominenter Zuschauer und Familienvater, der in der ersten Reihe herausragte und eine große Attraktion im Plenum war, verfolgte den Kongress aufmerksam: der frisch gebackene Ganztagschulbotschafter und Ex-Boxweltmeister Dr. Vitali Klitschko.



## Wege zur Zivilgesellschaft ?

"Worin besteht der Reiz der Ganztagschulen und des Investitionsprogramms des Bundes (IZBB)?" fragte Moderatorin Inka Schneider die Schulleiter Erhard Laube von der Spreewald-Grundschule Berlin und Bärbel Buchfeld von der Offenen Schule Kassel-Waldau. Schulen in sozialen Brennpunkten stehen vor besonderen Anforderungen der

individuellen Förderung, so Laube, dessen Schule noch 1999 ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund besuchten. Mit einem derzeitigen Migrantenanteil von 60 Prozent "kann man nur erfolgreich lernen, wenn man Ganztagschule wird." An der Spreewaldschule entschloss sich das ganze Kollegium einmütig zu diesem Schritt. In der Schule müssen die Kinder lernen, eigenständig mit ihrer Zeit umzugehen. Dabei helfe die institutionelle Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Erziehern. Hausaufgaben hat die Spreewald-Grundschule bereits abgeschafft, und nun solle die Schule ein Haus des Lernens werden: "Das ist ein Beitrag zur Zivilisierung der Gesellschaft", sagte Laube.



"Langsam, leise, freundlich und friedlich", charakterisierte Schulleiterin Bärbel Buchfeld die Offene Schule Kassel-Waldau. "Das Kollegium bezahlt seit 20 Jahren seine Fortbildungen aus eigener Tasche", so die Schulleiterin. Keine Schülerin und kein Schüler verlasse die Schule ohne Abschluss. Eine große Rolle in dieser Schule mit Leuchtturmcharakter nehme das gemeinsame Essen ein. Doch Buchfeld kritisierte auch, dass viele Kinder verarmen und sich das Essen in der Schule nicht mehr leisten könnten.

### **Schulen brauchen Geld, Unterstützung und mehr Selbstständigkeit**

Gute Ganztagschulen entstehen in der Breite kaum in einem institutionellen, bildungspolitischen Vakuum. Deshalb wurde eine Gesprächsrunde anberaumt, an der Klaus Böger als Vizepräsident der KMK, Wolfgang Rombey vom Deutschen Städtetag und Dr. Heike Kahl von der DKJS teilnahmen. Die Themenstellung lautete: "Wie kann das Begleitprogramm Schulen und Schulträger unterstützen?" "Schulen brauchen Unterstützung", so Heike Kahl mit Bezug auf das seit einem Jahr initiierte Begleitprogramm "Ideen für mehr! Ganztätig lernen." In einem Jahr sei es gelungen, mit 13 Ländern einen Kooperationsvertrag abzuschließen: "Das ist ein gutes Zeichen." Zehn Länder haben bereits Serviceagenturen aufgebaut, drei kommen demnächst noch hinzu. Außerdem gebe es vier Werkstätten und den jährlich stattfindenden Wettbewerb "Zeigt her eure Schulen."

Den Nutzen des Begleitprogramms unterstrich aus Sicht der Kommunen Wolfgang Rombey: "Man muss die soziale Wirkung und die Kreativität dieses Programms nutzen." Ganztagschulen werden für Rombey von der Basis aus gestaltet: "Wir als Politiker müssen die Rahmenbedingungen bereitstellen." Das Problem sei, dass viele Kommunen über keine freien Mittel verfügten: "Das Bundesprogramm ist ganz wichtig, denn wir sind auf die Mittel angewiesen." Doch abgesehen von der Sachausstattung müssten weitere Aspekte wie die Lehrer- und Personalausstattung geklärt werden.

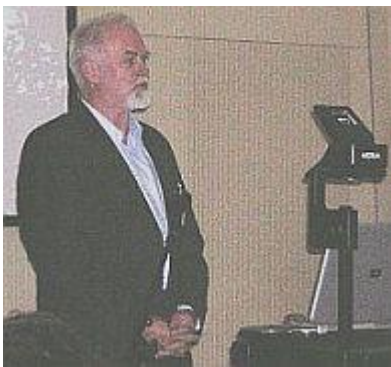
Damit war indirekt das Ressort des Berliner Bildungssenators angesprochen. "Ich kann mich vor Anträgen kaum retten", so Böger zu dem ungebrochenen Run auf das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" des Bundes. Wirkliche Chancen haben Ganztagschulen für den Politiker aber nur dort, wo Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schüler engagiert sind. Und: "Man muss das Programm den Schulbehörden schmackhaft machen." Außerdem sollten sich Ganztagschulen auf der Basis von Qualitätsstandards evaluieren lassen.

Einen Meilenstein sah der KMK-Vizepräsident in der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen: "Die alten Bundesländer sind dabei, den Schulen mehr Selbstständigkeit zu geben. Das ist ein Paradigmenwechsel." Mit den Ganztagschulen würden endlich europäische Maßstäbe in Deutschland eingeführt.

### **Entwicklungshilfe aus Skandinavien**

"Es macht Spaß nach Deutschland zu kommen, denn hier wird Schule noch diskutiert." Rainer von Grooten, der als Deutscher seit 25 Jahren in Schweden lebt, hatte keinen Grund, seine Zufriedenheit zu verbergen. Von Grooten, ein aufgeschlossener und Vertrauen erweckender Mann, war als Referent für das schwedische Schulentwicklungskonzept "Skola 2000" zum zweiten Ganztagschulkongress eingeladen worden. Schweden und Finnland, - beim Fördern starker oder schwacher Schülerinnen und Schüler sind sie beispielgebend geworden.

Nicht wenige betrachten sie gar als Entwicklungshelfer, zumindest aber als Vorbilder, denn seit PISA hat es sich herumgesprochen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und individueller Förderung gibt. Individuelle Förderung, die mit einer Kultur der Wertschätzung des Einzelnen verbunden ist, wurde in Deutschland aus historischen Gründen lange Zeit vernachlässigt. Deshalb ist beim Thema individuelle Förderung der Blick ins Ausland ebenso notwendig wie das Ausfindigmachen guter Beispiele in Deutschland selbst.



### **Auf die Stärken kommt es an**

Mit Rainer von Grooten und der Schulleiterin Karin Bossaller war schwedische Gelassenheit in Forum 1 eingezogen. "Jedes Kind hat seine Stärken - individuelle Förderung im Unterricht" lautete die Überschrift zum Forum 1. Dass die Schwedin Bossaller eine Beispielschule leitet, nämlich die Grundschule an der Gramker Heerstraße in Bremen, ist ein Beleg dafür, dass skandinavische Managementkompetenz von Nutzen ist, weil sie dem Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf individuelle Förderung besonders gerecht wird: "Schluss mit dem defizitären Blick, der Entwicklung hemmt", forderte die Schulleiterin. Stärken müssen wahrgenommen und anerkannt werden. "Kinder lernen auf unterschiedliche Weise - dafür muss in der Schule Platz sein. Und: Kinder brauchen klare Lernziele, die für sie sichtbar und verständlich im Lernraum präsent sind. Lernziele, die - ausgehend von ihren Stärken - gemeinsam evaluiert werden." Doch Bossaller redet nicht nur, sie lässt ihren Worten, wie im Film "Treibhäuser der Zukunft" von Reinhard Kahl zu sehen, auch Taten folgen.

Karin Bossaller gehört ebenfalls zu jenem Menschentyp, der auf Antrieb Vertrauen einflößt: in sich selbst ruhend, aufmerksam, hilfsbereit. Schülerinnen und Schüler bekommen von ihr ein emotionales Grundnahrungsmittel geschenkt: Anerkennung und Wertschätzung unabhängig von ihrer Leistung. Und dennoch gelingt es der Grundschule, den Kindern auch Lust an Leistung und Erfolg, also an Selbstwirksamkeit zu vermitteln. An



der Grundschule an der Gramker Heerstraße lernen Schülerinnen und Schüler in altersgemischten Gruppen. Abwechselnd mit Unterricht und Freizeit. Der Tag ist so rhythmisiert und die Lernarrangements sind so angelegt, dass Selbstständigkeit und Gemeinschaft gleichzeitig zu ihrem Recht kommen. "Die Schule wird ein Ort zum Lernen und Leben", so Bossallers Resümee.

### Skola 2000: Vorweggenommene Zukunft

Eine Schwedin in Deutschland und ein Deutscher in Schweden, vielleicht sieht so die Zukunft der Ganztagschulen in einigen Jahren in Europa aus? Rainer von Grootte stellte im Forum 1 das schwedische Konzept Skola 2000 vor, das von Ingemar Mattson entwickelt wurde. Von Grootte war Lehrer und Schulleiter in Schweden. Als freier Mitarbeiter von Skola 2000 war er ein Handlungsreisender in Dingen individuelle Förderung nach schwedischem Rezept. Schulen, die in Schweden nach dem Konzept von Skola 2000 arbeiten, gelten als Vorbildschulen, nicht zuletzt deswegen, weil sie außer Innovationen besondere Erfolge bei PISA verbuchten. Skola 2000-Schulen gibt es außer in Schweden auch in Dänemark und Norwegen.



Skola 2000 sieht laut von Grootte individuelle Lehrpläne für die Schülerinnen und Schüler vor. "Die Verantwortung für den Erfolg der Kinder und Jugendlichen liegt bei der Schule selbst", so der Bildungsberater. Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in fünf- bis achtköpfigen Teams und sie begreifen sich als Mentoren und Betreuer. Die Teams moderieren nicht in Klassen, sondern in so genannten Lernhäusern fächerübergreifenden Unterricht für Schülergruppen von 60 bis zu 90 Kindern und Jugendlichen. Und: "Die Lehrer definieren in einem persönlichen Gespräch mit den Schülern oder den Schülergruppen die Ziele. Skola 2000 bedeutet insbesondere Schülerpartizipation: Um acht Uhr in der Früh wird in einer Morgenversammlung die Tagesorganisation besprochen. "Schwache Schüler können nicht sitzen bleiben und starke werden individuell gefördert", so von Grootte weiter. Ebenso wie an der Grundschule an der Gramker Heerstraße gibt es bei Skola 2000-Schulen für die besagten Schülergruppen Lernhäuser statt Klassen. Architektonisch zeichnen sich diese Schulen durch Offenheit, viel Licht und Intimität aus. "Es gibt viele kleine Schulen innerhalb der großen Schule", ergänzt von Grootte.

Was den Schweden durch eine reformfreudige Schulpolitik gewissermaßen in den Schoß fiel, ist in Deutschland eher eine Frucht langjähriger Anstrengung: "Der Prozess unserer Schulwerdung ist das Ergebnis 35-jähriger harter Arbeit", sagt der bekannte Schulleiter der Bodenseeschule Alfred Hinz im Forum 1. Die Herausforderung für die Bodenseeschule besteht darin, "Schule neu zu denken, von der ersten Stunde am Montagmorgen bis zur letzten Stunde am Freitagnachmittag". Vor diesem Hintergrund hat die Schule sieben Strukturelemente entwickelt: Morgenkreis, freie Stillarbeit, vernetzter Unterricht, Fachunterricht, Mittagsfreizeit, Handwerkserziehung und Freizeiterziehung. "Das zielt

darauf, die Stärken jedes einzelnen Kindes herauszufinden und individuell zu fördern", so Hinz. Dem liege auch eine radikal andere Form von Schule zugrunde.

### **Bildungschancen für alle?**

Bildungschancen für alle - davon ist man in Deutschland noch immer weit entfernt. Doch ihnen gilt ein Großteil der Bildungsreforminitiativen, darunter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Es ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" des Bundes, das mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen auch den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufbrechen will. Nicht zuletzt deshalb will man in Deutschland von Skandinavien lernen. "Eine Schule für alle - den Kreislauf von Sozialschicht und Schulerfolg durchbrechen", lautete entsprechend der Vortrag im Workshop von Prof. Christian Palentien von der Uni Bremen.



Palentien überraschte mit einer provokativen These: "Wir haben mit allen Reformen viel erreicht, nur nicht das Subjekt." Viele Kinder und Jugendliche lassen sich nicht mehr mit herkömmlichen Bildungsangeboten ködern. Palentien schlug deshalb vor, formale Bildung (Schule), nonformale (Jugendzentren, Studienkreise) und informelle Bildung (Peers, Medien u. a.) zusammenzuführen. "Die Möglichkeiten hierzu kann man an Ganztagschulen wesentlich besser entwickeln", so der Wissenschaftler.

Verschiedene Maßnahmen führen für Palentien zum Ziel einer Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Zum Beispiel den Unterricht nicht immer undifferenziert auf alle auszurichten, in der Hoffnung, dass das Niveau der Einzelnen steige. Risikokinder müssten gezielt angesprochen werden. Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule solle intensiv ausgebaut werden und finanzielle Förderung in jene Stadtteile und Sozialräume fließen, die benachteiligt seien. "Wir müssen weg von der Defizitperspektive hin zur Straße", folgerte Palentien. Zum Leistungsportfolio gehört für den Experten nicht nur Mathe, sondern auch Sport und Hip Hop. Schule als Lernort müsse als Lebensort umstrukturiert werden, statt Entmischung müsse die Heterogenität gefördert werden. Palentien forderte vor diesem Hintergrund für alle Lehramtsstudenten eine integrative, sonderpädagogische Ausbildung.

Das Prinzip der individuellen Förderung fängt ganz früh an, es unterstützt bereits die elementaren Grundlagen schulischer Bildung: "Der Schulerfolg hängt wesentlich von einer guten Lese-Rechtschreibkompetenz ab", so Urte Wehrhahn im Workshop "Fördern mit Konzept" im Forum 1. An der IGS Vahrenheide in Niedersachsen hat die Pädagogin das Konzept der "Individuellen Förderplanung" eingeführt - für Fünft- und Sechstklässler. "Zuerst wird die Lernausgangslage aller Schüler, die in die fünfte Klasse eingeschult werden, untersucht", so Wehrhahn. Drei Instrumente kommen dabei zur Anwendung: Ein Schulleistungstest, der Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibwissen und Mathekenntnisse abfragt. Außerdem werden eine Schreibprobe und je ein Eltern- und Lehrerfragebogen erhoben. "Die Testergebnisse können mit den Kindern besprochen werden.

Sie lernen über den eigenen Lernprozess nachzudenken und eigene Lernstrategien zu entwickeln", erläuterte die Pädagogin. Nun können Entwicklungsprofile angelegt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer, die extra in Diagnostik, Förderplanung geschult wurden, begleiten diesen Prozess durch tägliches systematisches Üben. "Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbesserten sich merklich, denn die Lehrer waren in der Lage, auf die Stärken und Schwächen ihrer Schüler gezielt einzugehen", resümierte Wehrhahn.

## **Geben und Nehmen**

Am Nachmittag des ersten Kongresstages fand ein Geben und Nehmen statt. Experten gaben Inputs, und bald darauf erarbeiteten die Kongressteilnehmer in über 60 Workshops zusammen mit den Referenten erste Ergebnisse. Dieser Prozess spielte sich insgesamt in fünf weiteren Arbeitsforen ab:

- Forum 2: Selbstverantwortlichkeit lernen - individuelle Förderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern
- Forum 3: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer
- Forum 4: Vielfalt als Chance - Heterogenität in Ganztagschulen gestalten
- Forum 5: Lernorte - Zeit und Raum gestalten
- Forum 6: Umsetzung guter Schulprofile: Individuelle Förderung verwirklichen

Darüber hinaus hatten Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrende sowie Vertreter aus Verbänden, Jugendhilfe, Verwaltung und Wissenschaft an beiden Kongresstagen die Möglichkeit, sich über Schulen zu informieren, die die individuelle Förderung beispielhaft verwirklichen: Aus jedem Bundesland präsentierten sich in der Regel zwei Schulen mit einem Ausstellungsstand.

Im Kuppelsaal des Kongresses bcc fand außerdem eine spannende Vortragsreihe zum Thema "Individuelle Förderung" statt, die mit nationalen und internationalen Wissenschaftlern besetzt war. Neue Studien über strukturelle, organisatorische oder handlungsbezogene Aspekte von Ganztagschulen können Praktikern bei der Orientierung im Schulalltag helfen, so bei der Planung und Gestaltung von Ganztagschulen.



Der arbeitsreiche und von viel Engagement geprägte erste Kongresstag wurde mit einem feierlichen Empfang des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ulrich Kasparick, abgeschlossen.

## **Der Tag der 16 Bundesländer**

Der zweite Tag des Kongresses spielte sich in "Regionalen Foren" ab. Er war nicht zuletzt ein Ausdruck dafür, dass die Vielfalt der Ganztagschulmodelle in den Ländern ges-

taltet wird. In sechs Regionalforen hatten die 16 Bundesländer die Möglichkeit, ihre Unterstützungssysteme vorzustellen.



Das Procedere war in allen Regionalforen deckungsgleich: Unter der Überschrift "Nah dran" stellten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Serviceagenturen ihre länderbezogenen Aktivitäten vor. Im Anschluss daran schilderten Praktiker Best-Practice-Beispiele oder Wissenschaftler referierten über Aspekte der Didaktik und der individuellen Förderung. Die vielen Diskussionen in den verschiedenen Workshops offenbarten ein zentrales Bedürfnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Man sucht Austausch, Dialog, Handlungskompetenz und Vernetzung.

### Mut zum Vertrauen

Ein bekannter deutscher Bildungsjournalist, ein sympathischer Finne, ein kluger Professor aus Berlin: Sie bestritten einen Höhepunkt des Ganztagsschulkongresses, die abschließende Gesprächsrunde. Moderator Reinhard Kahl, Jorma Lempinen, Schulleiter und Vorsitzender der Finnischen Schulleiterorganisation SURE-FIRE, und Prof. Dieter Lenzen, Präsident der Freien Universität Berlin diskutierten das Thema "Ganztagsschulen - Chancen für eine bessere individuelle Förderung". Es entspann sich zwischen den drei Bildungsexperten eine Art "Ping-Pong-Spiel", das viel Applaus beim Publikum hervorrief.



"Innovation", "Autonomie", "Eine Schule für alle" und vor allem "Vertrauen" lauteten die Schlüsselworte des Gespräches. Für Dieter Lenzen sind individuelle Förderung und Kreativität an Ganztagsschulen eine Bedingung für Innovationsfähigkeit, um Kindern aus bildungsfernen Familien bessere Chancen zu ermöglichen. Vertrauen war das Schlüsselwort für Jorma Lempinen. Vertrauen stiftete eine "Vertrauenskette": zwischen Staat und Kommunen, zwischen Kommunen und Schulen, zwischen Schulen und Lehrern, zwischen Eltern und Lehrern sowie zwischen Eltern und den Schülerinnen und Schülern. Individuelle Förderung, die auf Vertrauen aufbaute, erzeugte Lempinen zufolge eine positive Spirale aus Individualisierung und Gemeinschaftlichkeit.





"Viele Schulen haben sich auf den Weg gemacht, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen", resümierte die Geschäftsführerin der DKJS, Heike Kahl. "Der Kongress hat eine wirkliche Bewegung erzeugt und die Motivation des vergangenen Kongresses weiter getragen." Und noch eines steht fest: Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist Deutschland in Europa angekommen.

## PROGRAMM DES KONGRESSES

Freitag, 2. September 2005

9.15 Uhr **Pressekonferenz** mit Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn, mit der Gründerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Prof. Dr. Rita Süßmuth und mit Prof. Dr. Johanna Wanka, Präsidentin der Kultusministerkonferenz

10.00 **Rundgang durch die Projektmesse**

10.30 **Eröffnung** durch Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung

11.00 **Grußwort** von Prof. Dr. Rita Süßmuth, Gründerin und Gesellschafterin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

11.10 **„Weißt du, was ich kann?!“**  
Schülerinnen und Schüler präsentieren ihren Kurzfilm  
Moderation: Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

11.40 **„Auf gutem Weg“** - Präsentation und Diskussion zweier Ganztagschulen

12.00 **Wie kann das Begleitprogramm Schulen und Schulträger unterstützen?**  
Podiumsdiskussion mit Klaus Böger, Vizepräsident der Kultusministerkonferenz und Schulsenator von Berlin, Wolfgang Rombey, Deutscher Städtetag und Dr. Heike Kahl, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung  
Moderation: Inka Schneider, NDR

13.00 Mittagspause

14.30 **Sechs Arbeitsforen**, parallel dazu eine **Vortragsreihe**

### Arbeitsforen:

**Forum 1:** Jedes Kind hat Stärken – individuelle Förderung im Unterricht

Input: Alfred Hinz  
Bodensee-Schule St. Martin - Friedrichshafen

### Vorträge:

Ganztagschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit  
Prof. Dr. Günter Holtappels  
Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund

**Forum 2:** Selbstverantwortliches Lernen – individuelle Förderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern

Input: Dr. Stefan Maykus  
Institut für soziale Arbeit e.V.  
Münster

Empirische Schulforschung ohne bildungspolitische Schranken: Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg  
AG Schulforschung und Schulpädagogik, Ruhr-Universität Bochum

**Forum 3:** Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

Input: Dorothea Suchanek  
Rektor-Bach-Hauptschule –  
Hermeskeil

Finnische Lehrerbildung: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer

Prof. Matti Meri  
Universität Helsinki, Finnland

**Forum 4:** Vielfalt als Chance – Heterogenität in der Ganztagschule nutzen

Input: Dr. Katrin Höhmann  
Institut für Schulentwicklungs-  
forschung Dortmund

Wir verändern Schule – Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeit am Ganztagsschulprogramm  
Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis

Forum 5: Lernorte – Zeit und Raum an Ganztagschulen gestalten

Input: Rainer Schweppe  
Schulverwaltung Herford

Individuelle Förderung und Neue Medien

Prof. Dr. Bardo Herzig  
Ruhr-Universität Bochum

**Forum 6:** Umsetzung guter Schulprofile: Individuelle Förderung verwirklichen

Input: Erhard Laube  
Spreewald-Grundschule Berlin-  
Schöneberg

**19.00 Uhr**

**Empfang des Bundesministeriums für Bildung und Forschung**

Eröffnung: Ulrich Kasparick, Parlamentarischer Staatssekretär

Samstag, 03. September 2005

09.00 Uhr **Sechs Regionalforen** und weitere **Vorträge sowie Filme** zur individuellen Förderung

**Regionalforen**

**Vorträge/Filme**

**Nord I**  
Mecklenburg-Vorpommern,  
Schleswig-Holstein, Hamburg

Individuelle Förderung, ein Erfolgsfaktor in finnischen Schulen  
Rainer Domisch  
Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen, Helsinki

**Nord II**  
Niedersachsen, Bremen, Sachsen-Anhalt

Erfolgsfaktoren für individuelle Förderung in Schweden  
Mats Ekholm  
Generaldirektor des Ausbildungsministeriums

**Ost**  
Berlin, Brandenburg

**West**  
Nordrhein-Westfalen

Film „Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten“  
von Mark Pöpping

**Süd-West**  
Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg

Film „Heterogenität in der Ganztagschule“  
von Dr. Paul Schwarz

**Süd-Ost**  
Thüringen, Sachsen, Bayern

12.30 **Ganztagschulen – Chancen für eine bessere individuelle Förderung**  
Abschlussgespräch mit Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Freien Universität Berlin, Jorma Lempinen, Vorsitzender der Finnischen Schulleiterorganisation SURE-FIRE  
Moderation: Reinhard Kahl

13.40 **Schlusswort** von Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

14.00 **Ende des Kongresses**

**FREITAG, 2. SEPTEMBER 2005**

**„Das erfolgreich Begonnene fortsetzen“**

**Edelgard Bulmahn**

Sehr geehrter Herr Botschafter Nyberg, sehr geehrte Frau Prof. Wanka, sehr geehrter Herr Senator Böger, sehr geehrte Frau Prof. Süßmuth, verehrte ausländische Gäste, meine sehr geehrten Herren und Damen! Ich begrüße Sie herzlich zum zweiten Ganztagschulkongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung - und ich freue mich sehr, dass Sie so zahlreich aus dem ganzen Bundesgebiet nach Berlin gekommen sind. Ganz besonders begrüßen möchte ich unsere zahlreichen Freunde, die aus ganz Europa zum Ganztagschulkongress angereist sind: aus Finnland, aus Schweden, aus Frankreich, aus Italien, aus der Schweiz. Schön, dass Sie hier sind, um mit uns gemeinsam über Bildungsreformen in Deutschland und in Europa zu diskutieren. Für dieses Engagement jetzt schon ganz herzlichen Dank an Sie alle.

"Kinder wollen lernen! Nichts als lernen! Unvorstellbar für alle, die nur die alte Schule kennen", sagt Alfred Hinz, Schulleiter an einer der ältesten Ganztagschulen Deutschlands. Es ist wahr - und ich habe es bei meinen Besuchen in Ganztagschulen überall in unserem Land viele Male selbst erlebt. Schulen, die gelingen, lassen uns staunen, sie verdienen unsere Begeisterung, sie provozieren aber manchmal auch ungläubiges Nachfragen: "Reicht das denn aus", so heißt es dann gelegentlich, wenn so viel Freude herrscht. Kann Lernen dann wirklich erfolgreich sein?"

Ja, heißt die einfache Antwort - und das lässt sich auch beweisen: Denn es gibt diese Schulen in Deutschland - und es wird immer mehr davon geben: Schulen, in denen mit Freude und Erfolg gelernt wird, in denen Kinder ernst genommen werden mit ihren individuellen Bedürfnissen und Begabungen, in denen die Bereitschaft der Kinder, sich anzustrengen, herausgefordert, ihre Neugier, ihre Hingabe ans Lernen geweckt und ihr ganz eigener Wille zu guten Leistungen gefördert werden. Von diesen Schulen brauchen wir noch mehr in Deutschland. Wir brauchen Schulen, die gelingen, weil wir unseren Kindern bessere Bildungschancen eröffnen wollen und weil wir ihnen die dringend notwendigen Wege zu früher und individueller Förderung ebnen müssen.

Wir brauchen Schulen, die gelingen, weil die Qualität unseres Bildungssystems letztlich über die kulturelle, soziale und vor allem wirtschaftliche Zukunft unseres Landes entscheidet. Nur mit gut ausgebildeten Menschen ist Fortschritt möglich - ihr Können, ihre Kompetenz, ihr Wissen und ihr Einsatz sind unsere größte Stärke. Wir brauchen Schulen, die gelingen, weil wir den dramatischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg endlich aufbrechen müssen. Die Vererbung von Bildungschancen ist immer noch der größte gesellschaftspolitische Skandal in Deutschland! An dieser Stelle gibt es für mich keine Alternative: Jeder Mensch braucht gute Bildungschancen. Kein Kind darf einfach abgeschrieben werden. Und es darf keine Rolle spielen, ob jemand aus einem Professorenhaushalt, einer Arbeiter- oder einer Einwandererfamilie kommt. All diesen Zielen sind wir mit der Umsetzung des Ganztagschulprogramms inzwischen ein gutes Stück näher gekommen. Überall in Deutschland entstehen mit großem Engagement von Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern und vielen außerschulischen Partnern mehr Ganztagschulen.

Überall ist deutlich zu spüren, dass eine Mehrheit in unserem Land das Engagement der Bundesregierung unterstützt und als einen wichtigen Impuls für neue Gestaltungsmöglichkeiten im deutschen Bildungssystem versteht. Darüber hinaus wird endlich die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf Wirklichkeit. 80 Prozent aller Menschen - so eine Forsa-Umfrage aus der letzten Woche - begrüßen den Aufbau von Ganztagschulen und stehen hinter dem Vier-Milliardenprogramm der Bundesregierung. Ganztagschulen stehen in Deutschland mittlerweile für die umfassende Bildungsreform, die in unserem Land begonnen hat und für viel Aufbruchstimmung sorgt. Das ist auch ein Erfolg der Menschen, die die Chancen dieses Aufbruchs erkannt haben, seine Umsetzung einfordern

und ihren Teil dazu beitragen, in allen Regionen Deutschlands mehr und bessere schulische Ganztagsangebote zu schaffen. Nach dem derzeitigen Planungsstand der Länder werden am Ende dieses Schuljahres rund 5.000 Ganztagsschulangebote zur Verfügung stehen. Allerdings - und bei dieser einen kritischen Anmerkung möchte ich es belassen - nutzen die Landesregierungen dieses Angebot unterschiedlich schnell und mit unterschiedlich hohem Eigenengagement. Hier gibt es noch einiges zu optimieren. Das Ganztagsschulprogramm wird nur dann zu einem vollen Erfolg, wenn die Länder es für eine grundlegende Schul- und Unterrichtsreform nutzen. Und wenn Bund und Länder gut zusammenwirken, so wie es in den meisten Ländern auch geschieht.

Meine Damen und Herren, das Mehr an Zeit in der Ganztagschule ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine bessere Schule. Entscheidend sind die Ideen aller Beteiligten vor Ort und die Umsetzung dieser Ideen für die Gestaltung eines rhythmisierten Schulkonzepts für den ganzen Tag. Entscheidend dabei ist die Bereitschaft zur Kooperation mit unterschiedlichen Partnern: der Kinder- und Jugendhilfe, genauso wie mit den Umweltverbänden, Sportvereinen, Unternehmen oder kirchlichen Einrichtungen. Es geht um das, was in den Schulen geschieht. Es geht um die Verwirklichung von pädagogischen Konzepten, die die Bildungschancen aller Kinder deutlich verbessern. Es geht um die individuelle Förderung. Es geht darum, das Gewohnte in Frage zu stellen, Unterricht interessanter und spannender zu machen. Es geht um eine neue Lern- und Lehrkultur, die Schulleiter, Lehrer und Erzieher gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern entwickeln müssen! Wenn das gelingt, dann werden sich unsere Schulen grundlegend verändern: Aus Lernorten können Lebensorte werden: überall im Land - und weit über die jetzt geförderten Ganztagschulen hinaus.

Meine Damen und Herren, Ganztagschulen mit neuen Unterrichtsformen entstehen nicht von einem Tag auf den anderen. Schulen, die sich auf den Weg machen, sollen deshalb Weise begleitet und unterstützt werden. Aus diesem Grund haben wir gemeinsam mit den Ländern ein umfassendes Begleitprogramm mit vielen inhaltlichen Angeboten auf die Beine gestellt, das unter dem Titel "Ideen für mehr! Ganztätig lernen" bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung angesiedelt ist. Es geht vor allem darum, die vielen guten Beispiele sichtbar zu machen, die es bereits gibt. Eine enge Vernetzung, die einen intensiven Erfahrungsaustausch ermöglicht, die Beratung durch Experten und qualifizierte Angebote zur Fortbildung, all das sind wichtige Punkte, die den Verantwortlichen dabei helfen sollen, ihre Ganztagschule zu einem Ort werden zu lassen, an dem mit Freude und mit Erfolg gelernt wird.

Meine Damen und Herren, ich bin mir sicher: der bundesweite Auf- und Ausbau von Ganztagschulen ist nicht mehr aufzuhalten! Eltern, Lehrer und Schüler haben erkannt, dass sich in der deutschen Bildungspolitik und Bildungspraxis etwas bewegen lässt. Und sie engagieren sich, sie wollen mitmachen und mitgestalten können.



Für viele Schulen in unserem Land war der Start unseres Ganztagschulprogramms eine Initialzündung und der Beginn eines neuen Selbstverständnisses. Jetzt kommt es darauf an, das Begonnene fortzuführen, damit die vielen guten Ansätze überall im Land zur vollen Wirkung kommen. Deshalb brauchen wir das Engagement und die Kreativität von Ihnen allen, die vor Ort für Bildung Verantwortung tragen. Wir brauchen das Engagement der Länder, Kommunen, Verbände und Sozialpartner und natürlich der Schulleiterinnen und Schulleiter, der Lehrkräfte der Schüler und der Eltern. Was ich in den letzten Wochen vor Ort an den Schulen an Aufbruch und Engagement erlebt habe, hat mich beeindruckt und bewegt - Ihnen allen dafür meinen Respekt und meine Anerkennung!

Was wir in unserem Land brauchen, ist vor allen Dingen Optimismus, dass wir gemeinsam gut genug sind, diese neuen Herausforderungen zu bestehen. Nur mit diesem Optimismus, werden wir erfolgreich sein.

Vielen Dank!

**„NEHMT DIE GUTEN BEISPIELE UND SORGT DAFÜR, DASS SIE FLÄCHENDECKEND WERDEN!“**

**Prof. Dr. Rita Süßmuth**

Herr Botschafter, Frau Ministerin Bulmahn, Frau Ministerin Wanka, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses zweiten Bildungskongresses. Zunächst möchte ich Sie beglückwünschen, dass Sie in so großer Zahl hier erschienen sind. Ich wünschte mir, es würde in der Bundesrepublik weit mehr über das hohe Engagement des größten Teils unserer Pädagogen gesprochen, als ständig nur über die Frustrierten und was alles nicht gelingt. Ich weiß, dass es anders ist.



Ich spreche hier als Gründerin der Kinder- und Jugendstiftung, aber heute weit mehr im Namen der Stiftung. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung hat von der Bundesregierung den Auftrag bekommen, mehr Ideen für ganztägiges Lernen zur Verfügung zu stellen und eine Vermittlerin zwischen Bund und Ländern zu sein. Wenn Sie sich anschauen, wie die hier gearbeitet haben, um diesen Kongress zu verwirklichen, dann können Sie sehen, was auch kleine Teams mit hohem Engagement erreichen können.



Ich sage aus meiner eigenen politischen Erfahrung: Wir nutzen in der Politik die Think Tanks und das Engagement unabhängiger Stiftungen – das ist ja Zivilgesellschaft – viel zu wenig. Also nach dem Motto „Wir wissen schon was richtig ist, lass die mal machen“. Dabei sind wir ganz entscheidend in unseren politischen Entscheidungsvorgängen angewiesen auf das, was in der Gesellschaft gedacht wird und an Engagement besteht.



Ich erinnere mich noch, in den siebziger Jahren, da waren „Tagesmütter“ das Sozialistische vom Sozialistischen. Das können sich skandinavische Länder gar nicht vorstellen. Aber wir sind immerhin lernfähig. Heute wird sogar oft gesagt: Das ist ja viel besser als Kinderkrippen. Also, es geht dann immer wieder hin und her, aber das waren alles Initiativen von Bürgerinnen und Bürgern. Denken wir an das, was die Ministerin Bulmahn über Vielfalt und Angebote in den Schulen gesagt hat, zum Beispiel in einem Land wie Nordrhein-Westfalen, ich könnte auch andere nennen, ist es erstaunlich, was dort von Stiftungen, ob es die Bertelsmann Stiftung ist oder der Virtuose und Dirigent Menuhin gefördert und erreicht wurde.

Menuhin hatte bis in sein höchstes Lebensalter eine Idee: Kinder durch musische, hohe künstlerische Erziehung von aggressiven Staus zu befreien und sie konstruktiv in die Entwicklung zu bringen. Und wir erleben das. Es ist nicht einfach so, wie viele denken, dass das Musische, das Sportliche, die luxurierte Gesellschaft oder die Kuschel-Pädagogik ist, nein, es ist tiefster Anteil menschlicher und auch kognitiver Entwicklung. Gott sei Dank, dass wir die Hirnforschung haben. Davon haben wir Frauen profitiert, weil nun beide Hirnhälften anerkannt sind. Durch die Hirnforschung haben wir gelernt, was musikalische Anreize schon im frühesten Kindesalter für die Entwicklung von Kindern bedeuten.

Heute ist mir wichtig, dass das, was verstärkt wieder einmal auf den Weg gebracht worden ist, in Austausch gerät, vernetzt wird, wie man ja jetzt heute immer wieder sagt, dass es gelingt und dass es kontinuierlich bleibt. Ich möchte eigentlich für all die Engagierten der siebziger Jahre sagen: Jahrzehnte haben wir gearbeitet für ein anderes Bildungskonzept und für das Ende des ideologischen Streites. Wenn Sie in die besten Zeiten der Reformpädagogik zurückgehen, dann stoßen Sie auf die entscheidende Frage: Was geschieht in einer Bildungseinrichtung?

Anstatt über Namen zu streiten, sollten wir hinschauen, was passiert. Dass wir in den meisten Ländern der Welt ganztägige Strukturen haben, heißt ja noch nicht, dass ganztägig eine Unterrichtsschule bedeutet. Die französische Ganztagschule, die schon sehr stark schulisch ausgerichtet ist, hat beispielsweise weniger Unterrichtsstunden in der Grundschule als in Deutschland. Zu meinen, dann haben wir eben das Doppelte an Unterricht, entspricht nicht der Profilbildung von Ganztagschulen.

In einer veränderten Welt ist doch unsere Frage nicht mehr, ob ein ganztägiges Gestaltungsprogramm für Kinder sie dem Elternhaus entzieht, sondern wie wir die Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und einer offenen Schule in die Kommune hinein mit ihren vielen Partnern gestalten können. Und da möchte ich Ihnen einfach Mut machen.

Wir, die wir damals andere Schulstrukturen im Sinne der Reformpädagogik wollten, sind zunächst gescheitert. Und das habe ich oft auch in der Politik erlebt. Aber heute stehen wir hier und können sagen: Einmal gescheitert heißt nicht für immer gescheitert, denn es gibt auch Fortschritte und man muss beharrlich bleiben, gerade wenn man gescheitert ist. Denn meistens wird gesagt: Das hat alles keinen Zweck, das ist vergeblich. Aber wenn Menschen nicht mehr träumen und an einer Vision festhalten können, dann sind sie viel labiler. Sie brauchen andere, die ihre Ziele mittragen. Ich kann Ihnen nur sagen, wenn Sie hinreichend Kolleginnen und Kollegen haben und Partner, die sagen: „Wir geben nicht auf, das wollen wir doch mal sehen!“, dann kommen sie auch voran. Und denken wir nie nur entweder von den Kindern oder von den Lehrern oder von den Eltern her. Denken wir sie im Verbund. Lehrer sind auf Eltern angewiesen wie umgekehrt und Kinder brauchen beide.

Wenn wir dies jetzt gestalten, dann müssen wir auch dafür Sorge tragen, dass nicht die Lehrer diejenigen sind, die den restriktiven Anforderungsteil vertreten und die Zensuren schreiben und dann gibt es den schönen Teil, das ist der musische, der kreative, vielleicht der sportliche und der soziale: Wir sollten das nicht voneinander trennen, sondern als Verbundsystem begreifen, in dem gleiche Verantwortung und Kompetenz getragen wird. Gebt endlich den Lehrkräften Zeit für das, was sie tun möchten. Die wollen nicht nur Unterrichtende im Herbart'schen Sinne sein. Sie wollen ihre Kinder und Jugendlichen als Persönlichkeiten in Gänze entwickeln. Dahinter steht für mich: zivilisierte Wesen aus uns zu machen. Denn wenn wir die Kinder sich selbst überlassen, was wird mit den Kindern?

Sich dieser Frage zu stellen, war und ist das Motiv für die Arbeit in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Und es betrifft nicht nur die Kinder Ostdeutschlands, nein, es betrifft alle. Der gestaltete Tag für diese Kinder ist so wichtig für ihre ganzheitliche Entwicklung, für ihr Miteinander und auch für ihre Verantwortung für einander. Wir haben allzu lange schleifen lassen, dass ein bestimmter Anteil unserer Kinder eben nicht dieselben Entwicklungschancen hat wie andere. Die Finnen haben plötzlich festgestellt, unsere Jungen haben schlechtere Bildungschancen als die Mädchen. Könnten wir über unsere Schüler auch sagen, wir reden aber lieber nicht darüber, sonst wird die Konkurrenz zwischen Jungen und Mädchen noch größer. Dagegen haben die Finnen eins begriffen: Chancen hängen davon ab, wie ich den Prozess individuell fördere: bei den Einzelnen, der Kleingruppe, der Großgruppe.

Ich hoffe, dass die Lehrerbildung in Deutschland wieder einen Stellenwert bekommt, den sie in kürzeren Zeiten um die Jahrhundertwende und auch nach dem Krieg gehabt hat. Und deswegen möchte ich Sie heute ermutigen. Schauen Sie, was Sie an Austausch hinbekommen, wie Sie sich wechselseitig stützen können.

Eine ganz wichtige Botschaft ist: Wir sind auf dem Weg. Zum Teil mit konträren Konzepten. Ich sage hier ganz offen: eine offene Schule braucht Ehrenamtliche, braucht Honorarkräfte. Aber wer glaubt, das geht nur mit Ehrenamtlichen, der wird dem Auftrag nicht gerecht.

Meine große Hoffnung ist, dass sich ja was verändert hat, davon ist eben gesprochen worden. Programmatisch sind die Gräben überwunden, dass wir mehr Ganztagsangebote brauchen. Aber achten Sie auch darauf, dass das nicht heißt: am Vormittag Schule, am Nachmittag Betreuung, sondern dass es wirklich eine Bildungsförderung für alle ist.

Ich schließe mit der Aussage: Wir haben keine Zeit mehr zu verlieren. Sowohl, was die Frage betrifft, was aus einer Gesellschaft mit einem Rückgang an Geburten wird, einer wachsenden Zahl – deutscher wie Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht oder nur bedingt ausbildungsfähig sind. Das kann sich eine Nation nicht leisten, die Verantwortung gegenüber ihrer nachwachsenden Generation und ihrer eigenen Zukunft hat. Viele Beispiele in Europa, aber auch in Kanada und mitten in unserem Land zeigen: Veränderung ist möglich. Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss kann in Kommunen sichtbar in drei Jahren um die Hälfte gesenkt werden, auch bei Kindern mit Migrationshintergrund, wenn viele zusammen arbeiten.



Ich kann nur sagen: Nehmt die guten Beispiele und sorgt dafür, dass sie flächendeckend werden. Und was ich mir am meisten wünsche ist, dass wir nun endlich Kontinuität aufbringen und nicht wieder eine Rolle rückwärts machen. Das lebt sicherlich auch vom Geld, aber vor allem von guten Konzeptionen und Praktiken und dass eine Nation darüber spricht, wie sich ihr Bildungswesen erneuert. Wie sie in die Zukunft schreitet und damit auch Zutrauen und Vertrauen in Zukunft vermittelt.

Danke, dass Sie gekommen sind, verbreiten Sie es und geben Sie bitte nicht auf.

## „Der Lehrer soll am Anfang beginnen und nicht irgendwo in der Mitte“

### Schülerinnen und Schüler präsentieren ihren Kurzfilm

David Weigend vom Bundesarbeitskreis „Schüler gestalten Schule“ und Ivo Betke von der Servicestelle Jugendbeteiligung präsentierten den Film. , Was Schülerinnen und Schüler bewegt, was sie über individuelle Förderung denken und was sie sich fragen, erfuhren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses durch den 10-minütigen Kurzfilm „Weißt du, was ich kann?!“

Die Macher des Films – Ivo Betke hat sein Abitur soeben absolviert und David Weigend steht kurz davor - wurden von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung beauftragt, eine filmische Bestandsaufnahme über die Situation von Schülern an Schulen zu machen. Sie sind dafür durch die gesamte Republik gereist, um herauszufinden, inwieweit sich junge Menschen in Deutschland an ihrer Schule als individuelle Persönlichkeit angenommen fühlen.

Der Film beginnt mit einem Blick auf eine Kehrmaschine, die laut und langsam vor einem Schulgebäude hin und her fährt, in dem sich jeden Tag hunderte von Schülerinnen und Schüler versammeln, um Wissen anzuhäufen, zu lernen. Die Kehrmaschine soll dabei als Symbol für einen tristen Schulalltag stehen.

### Stimmen aus dem Film:

*„Der Lehrer soll am Anfang beginnen und nicht irgendwo in der Mitte, dann würde man auch alles besser verstehen*

*„Unser Lehrer, der kann sich vor der Klasse nicht durchsetzen. Von daher findet auch wenig Unterricht statt. Also, wir lernen im Unterricht wenig*

*„Ich fände es gut und viele meiner Klassenkameraden auch, wenn viel mehr kulturelle Projekte gemacht würden. Wenn man nicht nur darüber erzählt, sondern es dann auch macht.“*

*„Wir tanzen hier alle gern und das wird an dieser Schule nicht gefördert.“*

*„Also, die perfekte Schule ist für mich eine, an der jeder Schüler gleich behandelt wird – egal wie er aussieht, egal wie er ist und dass alle Respekt voreinander haben.“*

*„... dann hat man keine Lust, wenn man nur ständig angeschnauzt wird.“*

Der Film schließt ab mit dem Appell eines Lehrers:

*„Guckt in andere Schulen, in denen das Betrachten des Individuums funktioniert, und geht anschließend mit viel Mut zurück in Eure Schule. Praktiziert es selber und tragt es so in Eure Schule weiter.“*

Die vielen Lacher aus dem Publikum während des Films deuteten an, dass sich der eine und die andere an die eigene Schulwirklichkeit erinnert fühlten.

Entsprechend heiter fiel das anschließende Gespräch der jugendlichen Filmemacher mit dem „Ganztagsschulbotschafter“, Schauspieler Peter Lohmeyer und der Geschäftsführerin der DKJS Dr. Kahl, aus. Hier einige Auszüge aus diesem Gespräch:

*Kahl:* Ihr verzichtet darauf, dass jemand etwas erzählt. Warum?

*Weigend:* Wir wollten keine Antworten geben, wie die Schule aussehen soll. Wir wollten es einfach für sich stehen lassen. Ich denke, die Kommentare, die von den Schülerinnen und Schülern gegeben wurden, sind auch ganz eindeutig. Da brauchten wir nicht mehr zu kommentieren. Der Film will einladen, anschließend zu diskutieren. Er gibt keine Lösungen vor.

*Kahl:* Individuelle Förderung ist wunderbar, aber birgt sie nicht die Gefahr, dass wir dann nicht mehr eine Gruppe sind?

*Betke:* Individuelle Förderung darf nicht darauf hinauslaufen, dass jeder plötzlich ein Einzelkämpfer ist und nur noch als Individuum isoliert wahrgenommen wird.“

*Weigend:* „Individuelle Förderung ist richtig und wichtig. Dabei sollte das Gruppengefühl nicht verloren gehen.“



*Lohmeyer:* Wir müssen, wir sollen, wir können was tun, allerdings nur miteinander. Ich hatte richtig Pipi in den Augen bei Ihrer Rede, Frau Süsmuth. Mal gucken, ob ich als Ganztagschulbotschafter etwas erreichen kann.

*Kahl:* Mir hat der Film einmal mehr gezeigt, dass man Jugendlichen die Möglichkeit geben sollte, zu zeigen, was sie können. Dieser Film ist eine Einladung an Sie, daran noch zu schrauben. Jedes Kind hat Stärken, die es zu entdecken und zu fördern gilt. Eine wechselhafte Schulkarriere sagt vielleicht mehr über die Qualität unseres Schulsystems aus als über das einzelne nicht versetzte Kind.

Bei weiteren Fragen zum Film wenden Sie sich bitte an:

Servicestelle Jugendbeteiligung  
Schönebergerstr. 17 a  
10963 Berlin  
030-29 04 68 16  
[post@jugendbeteiligung.info](mailto:post@jugendbeteiligung.info)

## „Auf gutem Wege“ - Präsentation und Diskussion zweier Ganztagsschulen

**Bärbel Buchfeld (Gesamtschule Kassel-Waldau) und Eberhard Laube (Spreewald-Grundschule Berlin) im Gespräch mit Inka Schneider.**

**Schneider:** Sehr verehrte Gäste, das Ganztagsschulprogramm läuft jetzt seit zwei Jahren. Warum verlassen Städte, Schulen, Eltern und Schüler den schön eingetretenen Trampelpfad der Halbtagschule und begeben sich in das Neuland ‚Ganztagschule‘? Wir haben zwei Schulleiter eingeladen: Frau Bärbel Buchfeld, Schulleiterin der Gesamtschule Kassel-Waldau und Eberhard Laube, Schulleiter der Spreewald-Grundschule in Berlin. Bevor wir uns filmische Porträts der beiden Schulen anschauen, hätte ich gerne, dass Sie einen Satz vervollständigen: „Der Weg von der Halbtagschule zur Ganztagschule war...“?



**Laube:** „...war sicherlich ganz schwer, war für uns aber auch eine Steilvorlage auf ein Ziel, das wir sowieso angestrebt haben. Denn wir wollten an unserer Schule, die in einem sozialen Brennpunkt liegt, die Bildungschancen von Kindern vermehren.“

**Buchfeld:** Für uns war es entscheidend, die Vision des Kollegiums umzusetzen. Das machen wir seit 20 Jahren und heute sagen unsere Lehrerinnen und Lehrer: Es hat sich gelohnt.

**Schneider:** Wir haben also heute hier die Avantgarde, die bereits seit 20 Jahren Ganztagschule betreibt, und wir haben den ‚Frischling‘, der erst seit einem Jahr die Idee der Ganztagschule umsetzt. Als erstes sehen wir einen Film über die Berliner Spreewald-Grundschule.

**Laube** (kommentiert den Film): Diese Bilder kommen aus Berlin-Schöneberg, einem sozialen Brennpunkt der Stadt. Zwei Drittel unserer Schülerinnen und Schüler kommen aus diesem Stadtteil, in dem fast alle Kinder einen Migrationshintergrund haben. Unsere Schule hat zwei Gebäude: einen schönen alten Backsteinbau und eine ehemalige Kita, die später hinzukam. Auf diesen Bildern ist eine 5. Klasse zu sehen, in der es keine deutschsprachigen Kinder gibt. Wir sind eine theaterbetonte Grundschule: Hier sieht man die Anfänge des Theaterspielens – am Ende steht dann meistens eine wunderbare Produktion. Gegessen wird bei uns in relativ kleinen Gruppen, wie Sie hier sehen können. Und so schöne Außenanlagen mit einer so großen Sonnenterrasse hätte bestimmt jede Ganztagschule gerne!

**Schneider:** Vielen Dank. Nun sehen wir ein filmisches Porträt der Offenen Schule Kassel-Waldau.

**Buchfeld** (kommentiert den Film): Da sind wir schon mitten drin in der Schule, und zwar in der Schulstraße von Cluster 5 und 6. Hier ist die Organisatorin aus Team 2 zu sehen, die am frühen Morgen auf dem Stundenplan nachsieht, was sie noch organisieren muss. In unserer Schule ist jedes Team für die Organisation selbst verantwortlich. Diese Bilder zeigen Schüler auf der Sozialfläche. Da können sie morgens nachschauen, was sie noch üben müssen. Unsere Schüler müssen schon morgens Hausaufgaben machen und sie können das auch. Hier sehen Sie Bilder aus dem so genannten Morgenkreis im freien Lernen. In jeder Klasse steht ein Rednerpult. So kann das freie Sprechen schon von Anfang an geübt werden. Hier ist die Bibliothek zu sehen, wo die älteren Schülerinnen und Schüler alleine arbeiten können. Diese Bilder geben uns einen Eindruck von der Lernatmosphäre in den oberen Klassen, die in Gruppen arbeiten. Alle Schüler können zu jeder Tageszeit hingehen, wo sie hingehen möchten, in allen Pausen und im freien Lernen. Sie können auch am PC und im Internet arbeiten. In unserer Ganztagschule wird Essen und Trinken groß geschrieben. Hier kochen zum Beispiel Schülerinnen und Schüler für Schüler, im Jahrgang 9 und 10. Und hier findet gerade die 14-tägige Teamsitzung von Team 2 statt. Alle Kolleginnen und Kollegen treffen sich in ihrem Raum. Ein gemeinsames Lehrerzimmer gibt es nicht mehr.

**Schneider:** Vielen Dank. Alle hier im Saal, die wie ich nur eine Halbtagsschule besucht haben, sind jetzt wahrscheinlich ganz neidisch und fragen sich: Warum gab es das eigentlich nicht auch schon bei uns? Auf den Bildern sieht das alles spielerisch aus. Deshalb wird ja auch häufig kritisch gefragt: Lernen die Schüler hier denn auch den Ernst des Lebens? Frau Buchfeld, welches Resümee würden Sie nach zwanzig Jahren ziehen?

**Buchfeld:** Wir können auf zwanzig Jahre erfolgreiche Arbeit zurückblicken – dank TIMSS und PISA ist das auch zu belegen. Durch diese Studien ist die Arbeit an unserer Schule noch einmal aufgewertet worden. Am Anfang, in den Siebzigerjahren, als unsere Kolleginnen und Kollegen die Waldauer Schule umgebildet haben, sind sie wegen ihres Engagements zeitweise sehr belächelt worden. Diese Situation hat sich aber stark verändert. Auch die heutige Tagung ist ein wichtiger Meilenstein für uns.

**Schneider:** Und die schulische Leistung ihrer Schüler kann im Vergleich mit anderen Schulen mithalten?

**Buchfeld:** Die schulische Leistung kann mithalten. In unserer Schule betrachten wir es als ein Grundrecht, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einem Abschluss abgehen können. Und das ist bei uns auch der Fall. (Beifall) Es gibt seltene Ausnahmefälle, aber auch dann begleiten wir die Kinder weiter, bis sie den nächsten Abschluss erreicht haben, obwohl sie nicht mehr Schülerinnen und Schüler unserer Schule sind.

**Schneider:** Herr Laube, was hat Sie denn motiviert, eine Ganztagschule zu organisieren?

**Laube:** Unsere Schule befindet sich in einem sozialen Brennpunkt Berlins. In unserem Einzugsbereich gibt es kaum Kinder mit deutscher Muttersprache. Und heute Morgen wurde ja schon angesprochen, in welchem Maße Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland benachteiligt sind. Vor fünf Jahren hatten wir an unserer Schule die Vision, eine Magnetschule zu werden. Diese Schule sollte so attraktiv sein, dass sie auch bildungsorientierte Eltern von außerhalb anzieht und den Kindern mit Migrationshintergrund bessere Bildungschancen geben kann. Ein solches Ziel konnten wir aber nur als Ganztagschule erreichen. Hätte es nicht die wunderbare Möglichkeit gegeben, sich zu bewerben, eine Ganztagschule zu werden, dann hätten wir selbst nach Kooperationspartnern gesucht. Denn das Modell der Ganztagschule ist ganz besonders in einem sozialen Brennpunkt notwendig.

**Schneider:** Bei der Ganztagschule ist es doch wichtig, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen. Mussten Sie als Schulleiter viel motivieren und Überzeugungsarbeit leisten?

**Laube:** Unser gesamtes Kollegium war sich darüber einig, dass wir zu einer Ganztagschule werden wollen. Das heißt natürlich nicht, dass der Weg einfach ist. Wie überall gibt es engagierte und weniger engagierte Kollegen. Auf dem Weg zu einer guten Schule liegen viele Steine, es ist eine lange Wegstrecke mit vielen Schwierigkeiten. Manch einer

denkt auch: Was soll ich denn noch alles schaffen? Doch ich denke, das ist in solch einem Prozess normal.

**Schneider:** Was waren das denn für Steine?

**Laube:** Es ist schon sehr viel Arbeit. In den letzten fünf Jahren gab es zahlreiche Reformen, alle zwei Jahre veränderte sich etwas. Inzwischen sind gute Rahmenbedingungen vorhanden. Nun wünsche ich mir, dass wir uns konsolidieren können und so gut werden, wie wir es werden müssen, damit alle Kinder die Bildungschancen haben, die sie brauchen.

**Schneider:** Gerade Lehrer reagieren ja häufig mit großer Skepsis auf die Ganztagschule. Sie müssen länger in der Schule bleiben und sich auf viel Neues einstellen. Sie haben gesagt, dass die Lehrer an ihrer Schule mitmachen. Aber ist denn jeder Lehrer dazu fähig, Ganztagschullehrer zu werden?

**Laube:** Natürlich gibt es auch hier Probleme. Das Modell der Ganztagschule ist nicht automatisch mit der bisherigen Berufsbiografie von Lehrern vereinbar. Eine sehr wichtige Rolle bei der Umsetzung der Ganztagschule spielen die Erzieherinnen und Erzieher. Lehrkräfte und Erzieher haben einen unterschiedlichen Blickwinkel auf das Kind. Plötzlich merken die Lehrerinnen und Lehrer: Man kann Kinder auch anders sehen. (starker Beifall) Es ist bereichernd, dass beide Professionen an der Schule vertreten sind, auch wenn es dadurch erst einmal zu Konflikten kommen kann.

**Schneider:** Frau Buchfeld, vor zwanzig Jahren war die Ganztagschule noch kaum verbreitet. Heute kann man schon fast davon sprechen, dass eine Welle durch das Land rollt. Wie war die Situation damals bei Ihnen?

**Buchfeld:** Bei uns war die Lage so, dass die Gesamtschule nach zehn Jahren vor einem pädagogischen Aus stand. Die Lehrerinnen und Lehrer haben damals gesagt: Wir müssen Schule neu entdecken, wir müssen reformpädagogisch orientiert arbeiten. Sie sind überall herumgefahren und haben sich vor Ort angesehen, wie es andere machen. Dabei kamen sie zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass man eine gute Lernatmosphäre schaffen muss. Diese Lernatmosphäre war aber nur möglich, wenn man den ganzen Tag mit den Schülern zusammen arbeiten konnte. Auch sollte das Lehrerzimmer da sein, wo die Schüler sind. Natürlich musste die Schulleitung auch zwanzig Jahre lang die Vision des Kollegiums vor der Bürokratie schützen. (Beifall) In diesem Punkt hatte das Team der Schulleitung gemeinsam mit dem Kollegium eine wichtige Aufgabe: Nämlich nicht zu sagen, das geht alles nicht, sondern die Ideen zu gestalten.

**Schneider:** Wie wichtig ist die Persönlichkeit des Schulleiters in diesem Prozess?

**Buchfeld:** Wir arbeiten an unserer Schule mittlerweile dezentralisiert. Das bedeutet: Ich sitze nicht an einer Schaltstelle und setze Knöpfe in Bewegung, mit denen ich das Geschehen in der Schule steuere. Vielmehr gestalten die Teams ihr Jahr autonom, sie legen Inhalte fest, bilanzieren und entwickeln das neue Jahr. Ich sage ganz offen: Dadurch weiß ich auch als Schulleiterin nicht immer, was in jedem einzelnen Team passiert. Praktisch geht es darum, die Fäden in der Hand zu halten und über die Teamsprecherinnen und Teamsprecher den Kontakt zu allen zu halten. Ganz wichtig sind die gemeinsamen Aktionen und vor allem die Gesamtkonferenzen, in denen Beschlüsse gefasst werden, die dann auch alle umsetzen müssen. Denn viel zu häufig werden an Schulen Beschlüsse in Gesamtkonferenzen gefasst, um die sich hinterher dann keiner mehr kümmert. (Beifall) Bei uns werden die einzelnen Themen zuerst im Team beraten, dann gehen sie in Gremien und erst zum Schluss folgt die Abstimmung in der Gesamtkonferenz.

**Schneider:** Lehrer sind oft Einzelkämpfer. In der Ganztagschule müssen sie Teamplayer sein. Gibt es da eigentlich Hilfsangebote von außen, auf die Sie zurückgreifen konnten und können?





**Laube:** Ja, es gibt zum Beispiel Fortbildungen im Rahmen von Studientagen. Es wäre aber ganz wichtig, dass solche Angebote institutionell verankert werden, entweder über das Schulprogramm oder durch Vorgaben und Zeitkontingente. Eine gute Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrkräften ist zwingend erforderlich, sie müsste zur Normalität werden. Denn wenn sie nicht klappt, kann eine Ganztagschule auch nicht gut werden.

**Buchfeld:** Vor zwanzig Jahren gab es Fortbildungsangebote nicht in diesem Ausmaß. Das Kollegium hat aber gesagt: Wir machen das trotzdem, und so bezahlen die Kolleginnen und Kollegen seit zwanzig Jahren ihre Fortbildungen selbst. Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, dass das Kollegium bei Entscheidungen mitgenommen wird und mit den Arbeitsbedingungen an einer Ganztagschule einverstanden ist. Ich möchte das an einem Beispiel erläutern: Mich rief ein Kollege aus Frankfurt an, er würde gerne zu unserer Schule kommen, er hätte nur Gutes gehört. Er unterrichtete Mathematik und Physik. Ich sagte: Wunderbar, wann wollen Sie uns besuchen? Aber wissen Sie auch, dass wir den ganzen Tag Schule haben? Es geht um halb acht los und Sie müssen auch zweimal die Woche bis 15 Uhr da bleiben. Dann kommen noch die Konferenzen dazu. Dieser junge Mann hat sich nie mehr gemeldet. Das heißt zugleich: Mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort, die wissen, worauf sie sich einlassen, können wir dann ganz anders arbeiten. Auch die Teamarbeit ist sehr wichtig an einer Ganztagschule.

**Schneider:** Nun eine Frage zu den Schülern. Herr Laube, wie haben sich die Schüler verändert, seit es Ganztagsangebote gibt?

**Laube:** Der Film, den wir eben gesehen haben, zeigt ja gewissermaßen die Banalitäten, das Normale, nicht irgendwelche Highlights. Aber vielleicht war spürbar, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen, dass sie gerne in die Schule kommen.

**Schneider:** Sie gelten als Leuchtturm-Schule, als Schule, die auf dem besten Weg ist. Ich weiß, dass Sie das nicht gern hören, aber ‚auf gutem Weg‘ kann man doch sagen?

**Buchfeld:** Ja.

**Schneider:** Und was macht diesen Leuchtturmcharakter aus? Was können Sie anderen Schulen sagen: Warum lohnt es sich, diesen Weg einzuschlagen?

**Buchfeld:** Der Leuchtturmcharakter ergab sich zunächst daraus, dass wir uns selbst etwas sagen wollten – nicht den anderen. Das war für unser Kollegium ganz wichtig. Im Laufe der Entwicklung stellt man sich immer wieder Fragen: Was mache ich richtig, was mache ich falsch? Was wollen wir verändern, wo stehen wir? Auch: Welche Hilfe kann ich mir von außen holen, um zu evaluieren? Denn das viele Geld, das in die Ganztagschulen hineingeflossen ist, verlangt auch eine Erklärung, wie es verwendet wurde: Im Moment denken wir darüber nach, wie es mit den Standards weiter gehen wird und wie wir sie an unserer Schule weiter entwickeln werden – vielleicht mit einem gemeinsamen Curriculum?

Von großer Bedeutung ist auch das Essen und Trinken. Wir merken zunehmend, dass unsere Kinder verarmen. Viele kommen weder mit einem Essen in die Schule, noch können sie sich das Essen in der Schule leisten. Dies kann zu einem Problem in Ganztags-



schulen werden: Wie können wir alle Kinder gut ernähren? Kinder müssen auch viel trinken. Deshalb haben wir schoolwater angeschafft, sodass die Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag gekühltes Wasser trinken können. Solche Probleme werden auf uns zukommen, und bei der Lösung dieser Probleme müssen die Eltern mit eingebunden werden. An unserer Schule probieren die Eltern gerade etwas aus: Alle Eltern, die es können, bezahlen im Monat zwei Euro mehr für diejenigen, die es möglicherweise nicht können. Damit unsere Kinder eine gemeinsame Zukunft haben.

**Schneider:** Herr Laube, was wünschen Sie sich für die Zukunft?

**Laube:** Ich wünsche mir, dass wir es als Ganztagschule schaffen, zu einem Haus des Lernens zu werden, in dem sich Kinder wohlfühlen. Es wäre schön, wenn es an unserer Schule das traditionelle Lernen, diesen traditionellen Schulbegriff gar nicht mehr geben würde und die Kinder auf eine andere Art lernen: sehr viel eigenständiger. Hausarbeiten haben wir jetzt schon abgeschafft. Wie in der Offenen Schule Waldau wird auch bei uns im Laufe des Vormittags in der Schule frei gearbeitet, in einem bestimmten Umfang zumindest. Denn ich bin davon überzeugt, dass wir dadurch einen Beitrag zur Zivilgesellschaft leisten. Das ist sehr wichtig. Wir wissen, wie sich Gesellschaft verändert und welche zusätzlichen Aufgaben auf Schule zukommen werden. Vor diesen Aufgaben können wir nicht weglaufen. Wir können nicht Familienstrukturen verändern, auch wenn wir das vielleicht gerne hätten, sondern wir müssen uns den neuen Aufgaben stellen. Angesichts dessen hoffe ich, dass man uns auch weiterhin die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt, damit wir dieses Ziel mit eigener Kraft erreichen können.

## „Wo wollen wir eigentlich hin mit der Ganztagschule?“

**Klaus Böger, Vizepräsident der KMK, Wolfgang Rombey, Vorsitzender des Schulausschusses des Deutschen Städtetages, und Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der DKJS, im Gespräch mit Inka Schneider**

**Schneider:** Wir haben gerade den Mikrokosmos beleuchtet und zwei Schulen kennen gelernt: Die eine ist seit zwanzig Jahren Ganztagschule, die andere ist gerade Ganztagschule geworden. Wir wollen jetzt die Makroebene beleuchten und über die Rollen der Länder und Kommunen und das Begleitprogramm, das es für alle Schulen auf dem Weg zur Ganztagschule gibt, sprechen.

Frau Kahl, ich habe bei der Vorbereitung auf diesen Kongress das Zitat eines Schulleiters aus Herford gelesen. Er sagte: „Wer verhindern will, findet Gründe. Wer machen will, findet Wege.“ Würden Sie das so unterschreiben?

**Kahl:** Absolut. Als ich mir überlegte, wie ich jetzt beginne, habe ich mir etwas Ähnliches ausgedacht. Als wir das Programm vor einem Jahr übernommen haben, gab es ein breites Spektrum von Meinungen und eine davon war: Legitimation dafür zu suchen, sich nicht in Bewegung zu setzen.

Als die Stiftung zehn Jahre alt wurde, sagte der Bundespräsident auf unserer Festveranstaltung: Die Deutschen neigen dazu, dass jeder seine eigene Sodbrennerei unterhält. So ähnlich war die Stimmung am Anfang. Gleichzeitig haben wir durch diesen Kongress gemerkt, welch wunderbare Aufbruchstimmung da ist. Aber wir haben auch lernen müssen, dass sich zum Kongress zunächst nur diejenigen meldeten, die sich bereits auf den Weg gemacht hatten und dass die Ausgangslage sehr kompliziert ist und eine Begleitung für die Schulen Not tut. Die Schulen brauchen Unterstützung. Sie haben auch einen großen Entwicklungsbedarf. Bei einer Schule, die eine Preisträgerschule beim Wettbewerb „Zeit her Eure Schule“ war, sagte der Schulleiter: „Ich weiß gar nicht, ob wir überhaupt auszeichnungswürdig sind. Wir sind eine Schule, von der immer niemand etwas weiß. Wir wissen selbst gar nicht, dass wir gut sind.“ Es kommt oft vor, dass Schulen nicht wissen und identifizieren können, wo sie ihre eigenen Stärken haben.

Das Begleitprogramm setzt darauf, erstens die Menschen, die hier auf dem Kongress sind, und solche, die bereits aktiv sind, zu Multiplikatoren und Trägern einer Bewegung zu machen, so dass ein Sog der Sache erzeugt wird. Es setzt darauf, deutlich zu machen, dass diejenigen, die sich auf einen Lernprozess einlassen, diejenigen sind, mit denen wir arbeiten wollen. Es wird niemand zum Jagen getragen. Trotzdem ist der Druck ziemlich groß, und die Lehrer wissen, dass ein großer Entwicklungsbedarf besteht. Darauf haben wir das Begleitprogramm ausgerichtet und gefragt, wo Schulen Unterstützung brauchen und dabei sechs Themen identifiziert.

Wir haben in zehn Ländern regionale Serviceagenturen eingerichtet. Bei drei Ländern steht der Vertrag kurz vor dem Abschluss. Es wurden in den Ländern sehr spezifische, faire und gute Verhandlungen geführt. Die Stiftung hat es vermocht, Vertrauen in den Ländern aufzubauen und deutlich zu machen, dass wir vor Ort die spezifischen Entwicklungsbedarfe aufnehmen und die Schulen vor Ort unterstützen wollen. Wir haben thematische Werkstätten eingerichtet, weil es Themen gibt, die in den Ländern immer wieder genannt werden: z. B. Zusammenarbeit mit Partnern, Diagnostik und Förderung. Die Werkstätten wurden ausgeschrieben und Spezialisten zusammengeführt, um das vorhandene Wissen zu systematisieren und den Schulen zur Verfügung zu stellen. Es gibt einen jährlichen Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule“, der Schulen einlädt, das zu zeigen, was sie gut können. Wir suchen nicht die perfekte Schule. Das ist, glaube ich, der wichtigste Punkt bei dem Unterstützungsprogramm. Viele Schulen wollen sich verändern, finden aber den Anfang des Knäuels nicht. Im Film von Reinhard Kahl gibt es diese schöne Stelle, wo Herr Hinz [Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin] sagt, dass die Auflösung des 45-Minuten-Taktes ganz leicht sei: „Nehmt doch einfach ein Tempotaschentuch und klemmt es zwischen Klöppel und Klingel.“ Das ist ein wunderbares Bild, weil es zeigt, dass jeder etwas verändern kann. Die Servicestelle Jugendbeteiligung ist ein wichtiger

Bestandteil des Begleitprogramms. Schulen müssen lernen, was es heißt, wenn Jugendliche tatsächlich teilhaben und mitmachen und nicht nur die Rosenbeete vor der Schule pflegen wollen.

**Schneider:** Das Begleitprogramm ist ein sehr ambitioniertes Programm. Es gibt vieles, was man nutzen kann. Nun ist Schule aber Ländersache. Herr Böger, wie wird das Programm von den Ländern angenommen und genutzt?

**Böger:** Da kann ich nicht für alle Länder sprechen, da wir in Deutschland den Kulturföderalismus haben. Daraus ergeben sich gewisse Abstimmungsprobleme, ich persönlich habe die nicht. Ich habe mich gefreut, als der Bund, die Bund-Länder-Programme Initiativen und Ideen entwickelten, um die Bundesrepublik Deutschland endlich an den europäischen Maßstab zu führen, denn nichts anderes ist der Versuch, Ganztagschulen einzurichten. Das ist europäischer Maßstab. Daher habe ich keine Probleme damit, wer da was macht. Außerdem sind Länder, Berlin sowieso, geldgierig. Als Frau Bulmahn sagte „Vier Milliarden“, dachte ich als erstes, die vier Milliarden seien nur für Berlin. Aber dem war natürlich nicht so. Wir fanden eine Aufteilung, die sehr logisch und plausibel ist, und zwar nach Schülerzahlen und haben das Geld dann entsprechend verteilt. Das Geld ist ein wichtiger Baustein. Neben dem Geld des Bundesministeriums gehört eine Co-Finanzierung der Schulträger dazu.

Meine bescheidene Sorge ist, dass dieses Programm auch angenommen und umgesetzt wird. Das kann man nicht per Order machen. Erstens verweigern sich dann die Kommunen und zweitens kann man Fortschritt und bildungspolitisches Engagement nicht verordnen, sondern muss die Menschen dafür gewinnen. Das fällt der Schulbürokratie zunehmend schwerer. Aber es gibt Ideen und Konzepte, wie wir das Programm den Schulträgern schmackhaft machen können. Hierbei kann man zum Beispiel über die schulischen Gremien gehen. So haben wir es in Berlin gemacht. Dabei half uns der Vorzug, dass wir in Berlin eine sechsjährige gemeinsame Grundschule haben. Dort fingen wir an und bauten diese Schulen entsprechend aus. Dabei half uns der weitere Vorzug, dass viele Menschen im Ostteil über Erfahrungen mit Ganztagschulkonzepten verfügen. Ich rede nicht über manche Inhalte, die ich nicht so gut finde, und über die Pädagogik. Der Austausch von Lehrkräften zwischen Ost und West nach der Wende brachte uns aber einen erfreulichen Erfahrungszuwachs, von dem wir jetzt profitieren.

Ich sage noch einmal, dass die Umsetzung des Ganztagschulkonzepts nur funktioniert, wenn die Schulkonferenz, die Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleiter, die Eltern und sicherlich auch die Schüler interessiert sind. Dann können wir mit dem Geld, das wir bekommen haben, etwas machen. Das klappt nicht immer so gut wie in der Schule von Herrn Laube, wie wir eben gesehen haben. Mit dem Geld versuchen wir, die Infrastruktur herzustellen. Dabei gibt es viele Probleme. Nicht immer liegt es daran, dass das Geld knapp ist. Man könnte Schulen noch größer bauen. Aber da sagen dann die Schulträger: „Wer will denn das alles in Zukunft bezahlen?“ Ich kann mich vor Anträgen nicht retten. Ich habe gegenwärtig aufgrund der leider vorhandenen Bürokratie die Mühen des Alltags zu bewältigen, wie zum Beispiel das Einhalten von Ausschreibungsmechanismen, den Umgang mit Klagen gegen Ausschreibungen, usw. Aber ich bin zuversichtlich, dass es uns gelingen wird, die Mittel im Programmzeitraum abzurufen.

Letzter Punkt: Wenn man über Ganztagschule redet, muss man wissen, dass dazu neben entsprechenden Räumlichkeiten und Menschen auch qualifiziertes, dauerhaftes pädagogisches Personal gehört. Ich bin für jede Art von Kooperation mit Sportverbänden, Jugendverbänden usw., da kann man sehr viel machen. Nur brauchen Sie auch ein entsprechendes Kollegium. Da wir in Deutschland leider viel zu wenige Kinder haben, wird momentan kaum eingestellt, und jeder Finanzminister sagt, dass er nicht neu einstellen könne. Wenn wir damit allerdings bis 2010/11 warten, werden wir dann nicht genügend Lehrer haben. Das ist ein weiteres Problem, das sich stellt und gehandhabt werden muss. Das kann nur gelingen, wenn Sie die Kollegien gewinnen und wenn Erzieherinnen und Erzieher auf gleicher Augenhöhe mit den Lehrern stehen. Erzieher haben eine wichtige Funktion, aber eine andere Besoldung. Ich kann nun keine Besoldungsreform machen. Wir müssen also sehen, dass wir dort die Ausbildung verbessern und dann zu einer gemeinsamen Arbeit kommen.



Ich bin optimistisch, dass es uns gelingt. Ich habe als Minister in einem Stadtstaat auch Begrenzungen und kann nicht jeden Tag nur mit Visionen umgehen. Aber ich habe meine Visionen nicht verloren und bin sehr optimistisch, dass es uns gelingen wird.

**Schneider:** Herr Rombey, beim Stichwort Geld sind Sie sicher schon hellhörig geworden. Als Stadtdirektor von Mönchengladbach liegen Ihnen sicher viele Anträge von Schulen vor, die Ganztagschule werden wollen. Es gibt viele Interessen, die in einer Stadt zu berücksichtigen sind. Wie sieht die Situation bei Ihnen aus und wie gehen Sie damit um? Reicht das Geld, das im Förderprogramm angeboten wird?

**Rombey:** Ich will nicht beim Mangel anfangen, sondern sagen, dass Schule und die Entwicklung von Ganztagschule an der Basis entsteht. Die Praxisbeispiele haben gezeigt, dass sich dort, wo Pädagogen zusammenarbeiten und sich Gedanken machen, Dinge entwickeln können. Wir, die Politiker auf den unterschiedlichen Ebenen - Kommune, Land, Bund - müssen die Rahmenbedingungen bereitstellen. Das sind zum einen personelle Rahmenbedingungen, die ganz wichtig sind, die finanziellen Rahmenbedingungen, um die Räumlichkeiten zu schaffen, und ideologiefreie Rahmenbedingungen, die meinem Erachten nach wichtig sind.

Wir haben sechzehn Kultusminister mit sechzehn Ideologien und sechzehn Definitionen von Ganztagschule und wenn wir über Ganztagschule reden, dann ist das Bild nicht einheitlich. Es gibt die gebundene, die verpflichtende, die offene und die additive Ganztagschule. Alle diese Fragen müssen beantwortet und weiterentwickelt werden. Wo wollen wir eigentlich hin? Reichen Betreuungsangebote? Ist das familienpolitische Ziel, Familie und Beruf zu vereinbaren, im Vordergrund, oder haben wir Qualität von Schule im Blick? Diese Fragen sind auch auf einem solchen Kongress zu klären. Gleichwohl halte ich es für hilfreich, dass solche Begleitprogramme gemacht werden, dass die Praktiker vor Ort Beispiele sehen und Hilfestellungen erhalten.

Was können wir als Kommunen dazu beitragen? Wir sind als Schulträger zunächst einmal von der gesetzlichen Definition her Sachaufwandsträger. Wir haben die Gebäude und ggf. den Hausmeister und die Schulsekretärin bereitzustellen. Dieses Verständnis haben die Kommunen aber schon lange überwunden. Die Probleme entstehen ja vor Ort. Die Ballungsräume und die sozialen Brennpunkte sind nun mal in den Städten und da müssen sich die Kommunen überlegen, wie sie damit umgehen können. Deswegen ist es wichtig, dass man Ressourcen bündelt. Insofern war das Bundesprogramm, was die materielle Ausstattung angeht, ein wichtiger Impuls, um bauliche Maßnahmen in Gang zu setzen. Die meisten Städte in Nordrhein-Westfalen wie Mönchengladbach haben keinen genehmigten Haushalt. Können also keine zusätzlichen Investitionen tätigen. Daher waren diese Mittel sehr hilfreich. Zumal sie in NRW auch unbürokratisch abrufbar waren. Die zehn Prozent Eigenanteil konnte ich durch Eigenleistungen erbringen. Insofern konnte ich die offene Ganztagschule in Mönchengladbach einführen, indem ich ein Modul „Pro offener Ganztagschule“ konzipierte, das für jede Schule eine Küche mit Mensa und zwei Freizeiträume vorsieht, was 400.000 Euro kostet. So konnte ich auf einen Schlag acht

Grundschulen zu Beginn entsprechend ausstatten. Das war ein wichtiger Schritt. Der weitere Punkt ist dann das Personal, das dazu gehört. Da stellt sich die Frage: Wie kann ich Mittel umschichten? Ist der Hort, der eine Jugendhilfeeinrichtung ist, die teuer ist und im bisherigen Verständnis eine andere erzieherische Qualität hatte, noch aufrecht zu erhalten? 340 Hort-Plätze, die wir in Mönchengladbach haben, entsprechen 1250 Plätzen in der offenen Ganztagschule. Die Qualität kann gewährleistet werden, wenn ich sage, dass mindestens eine Erzieherin in Vollzeit und eine in Halbzeit zur Verfügung stehen. Dann können noch Vereine und Kultureinrichtungen mit ihren Museums- und Theaterpädagogen wieder in die Schulen gehen. So muss man sehen, was man für Ressourcen hat und wie man sie zusammen bringt und vernetzt. Und das tun sehr viele Städte auf sehr unterschiedliche Weise. Aber die Grundsatzentscheidung, die zu klären ist, heißt: Wo wollen wir eigentlich hin mit der Ganztagschule? Wollen wir beliebig bleiben oder kommen wir irgendwann dazu zu sagen, dass Schule eine vom Staat verantwortete Veranstaltung ist? Dazu gehört dann auch, dass die Personalausstattung vom Staat bezahlt wird.

**Schneider:** Frau Kahl, Sie möchten gerne was dazu sagen.

**Kahl:** Es ist richtig, dass das Begleitprogramm im Vergleich zum Investitionsprogramm nicht so gut ausgestattet ist. Wir werden sehr oft gefragt, ob es nicht nur ein Tropfen auf dem heißen Stein sei. Wir merken in der Arbeit, dass es wichtig ist, nicht beliebig zu beraten, sondern zunächst eine Analyse zu machen, um dann spezifische Bedarfe zu ermitteln: Welche Modelle gibt es? Was bietet das Land bereits? Welche anderen Partner und Anbieter sind da, und was brauchen die Schulen konkret? Dadurch kann man mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen, und zwar bedarfsgerecht zu arbeiten und eine neue Kultur der Zusammenarbeit zu etablieren. Die Musikschule des Ortes wird nicht als Dienstleister in die Schule geholt, die Kommune wird nicht als Anhängsel betrachtet, sondern es wird danach gefragt, wie man gemeinsam vor Ort das Beste für die Schulen erreichen und die Schulen motivieren kann, sich in diesen Prozess hineinzubegeben.

Wir haben uns auch zur Aufgabe gemacht, andere Stiftungen anzuregen, sich an diesem Begleitprogramm zu beteiligen. Mit der Robert Bosch Stiftung startet die DKJS das Programm „Reformzeit“. Darin können sich Schulen, die auf gutem Wege sind, mit Schulen zusammen tun, die noch Entwicklungsbedarf haben, um gemeinsam Aufgaben zum Thema Individuelle Förderung zu bearbeiten. Die PwC-Stiftung ist in das Programm eingestiegen und wird sich um ästhetische Projekte kümmern. Das sind Beispiele für Ergänzungen, die die Qualität der Beratung verbessern helfen. Als wir im Programm „Reformzeit“ die guten Schulen fragten, was ihre Motivation sei, sich zu beteiligen, bestätigte sich das, was die beiden Schulleiter in der vorangegangenen Diskussion sagten, dass es darum ginge, ein politisches Rückgrat zu bekommen. Viel von dem, womit sie ihre Reformen begannen, war zunächst ohne Unterstützung der Verwaltung gestartet. Die Verwaltung sagte dazu, dass sie vorerst besser nichts davon wissen wolle und dass es toll sei, was die Schulen planten. Ein Konsens darüber, dass es Not tut Ungewohntes zu wagen, ist also ebenso Bestandteil dieses Programms. Es ist mir wichtig zu sagen, dass es sich bei diesem Programm nicht um ein Programm handelt, das in die Länder kommt und sie beglückt. Die Länder haben eine aktive Rolle. In fast allen Ländern ist es unter schweren Bedingungen gelungen, Lehrerstellen bereit zustellen, um dieses Programm zu unterstützen. Wir sind über das Stadium einer rhetorischen Diskussion um Unterstützung weit hinaus gekommen und haben im letzten Jahr gemeinsam mit den Lehrern und Verwaltungen eine Menge gestemmt. Es sind allein zehn Publikationen entstanden, die uns aus den Händen gerissen werden. Ich lade Sie ein, dies gemeinsam mit uns weiterzutragen.

**Schneider:** Wir haben viele Menschen aus der Praxis hier, zum Beispiel eine ehemalige Lehrerin, die sich freustellen ließ und nun in der Serviceagentur Nordrhein-Westfalen arbeitet: Sabine Wegener, können Sie uns sagen, wie die Zusammenarbeit mit der Kommune in der Serviceagentur aussieht, ob interessierte Schulen zu Ihnen kommen und was Sie ihnen konkret sagen und wie Sie ihnen helfen können?

**Wegener:** Mit Hilfe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung konnten wir eine Ausschreibung für so genannte örtliche Qualitätszirkel machen. Wir unterstützen die Kommunen bei der Bildung von Runden Tischen.

Hierbei kommen alle Beteiligten zum Ganzttag an einem Tisch zusammen und behandeln gemeinsam ganztagsrelevante Themen wie Hausaufgabenbetreuung, Mittagsverpflegung, Raumplanung oder Freizeitgestaltung. Dann wurden wir immer wieder von den Schulen gefragt, woran sie erkennen würden, dass sie im Ganzttag gut arbeiten und wo sie sich noch weiterentwickeln müssen. Dafür bieten wir ein Qualitätsentwicklungsverfahren zur internen Qualitätsentwicklung an. Hierzu bilden wir Moderatoren und Experten aus, so dass die Schulen und Qualitätszirkel auf Expertenunterstützung zurückgreifen können. Die Unterstützung ist finanzieller und inhaltlicher Art.

**Schneider:** Das heißt, dass ein Hilfsangebot tatsächlich da ist.

**Rombey:** Frau Kahl hat schon gesagt, dass es sich um ein Begleitprogramm handelt, das entwickelt wird und wie ein Schneeballsystem funktionieren soll. Mit einem Beratungsangebot am Landesinstitut an zwei Tagen in der Woche kann man die Schulen natürlich nicht flächendeckend erreichen. Es ist wichtig, dass die Lehrer, die sich vor Ort über die spezifische Situation Gedanken machen, Unterstützung von außen bekommen und nicht immer wieder das Rad von neuem erfinden müssen. Dafür sind die Begleitmaterialien und das Begleitprogramm wichtig. Es ist wichtig, dass man Frau Wegener anrufen kann und fragen kann, ob sie zum Beispiel eine Schulleiterin vermitteln kann, die schon lange eine Ganzttagsschule leitet und bereit ist, andere zu beraten, ob sie Schulträger kennt, die spezifische Probleme hatten und sie lösen konnten. Es ist wichtig, dass man die Kolleginnen und Kollegen nicht alleine lässt. Die Initialwirkung und Kreativität vor Ort ist am wichtigsten. Die gilt es zu nutzen und zu stützen.

**Schneider:** Frau Kahl, das Programm, das Sie verantworten, wird vom Bund unterstützt, Ihre Stiftung ist eine Art Scharnier zwischen dem Bund und den Ländern. Wie fühlen Sie sich damit?

**Kahl:** Eine Hängematte ist es nicht. Es ist ein komplizierter Prozess des Aushandelns von Interessen, Eigenheiten und Programmen. Ich glaube, dass die Idee, eine Stiftung damit zu beauftragen, das Programm des Bundes umzusetzen, eine sehr gute Idee war. Vor einem Jahr war es noch eine Hypothese. Damals wünschten wir uns alle, dass es funktionieren würde. Es gab viele Unkenrufe, die meinten, dass wir es nicht schaffen und zwischen widerstreitenden Interessen zerrieben würden.

Was wir lernen, ist, dass die Länder in dem Moment aufgeschlossen sind, wo man nicht als Besserwisser oder Heilsbringer zu ihnen kommt, sondern die Entwicklungsbedarfe gemeinsam vor Ort identifiziert, berät und überlegt, wie man damit umgeht. Es stellt für die Länder einen Mehrwert dar, sich an einem solchen Programm zu beteiligen. Sie bekommen noch etwas zu dem, was sie selber schon so vielfältig auf den Weg gebracht haben, und bewahren gleichzeitig ihre Souveränität, die sie dafür nutzen können, die unterschiedlichen Interessen auszugleichen und die Konflikte vor Ort zu lösen. Die Tatsache, dass es in einem Jahr gelungen ist, in 13 Ländern Verträge abzuschließen, in denen die Rollen der Länder und der Stiftung und die Verwendung der Mittel des Bundes beschrieben werden, ist ein gutes Beispiel für eine gelungene und sachorientierte Vorgehensweise.

Ich möchte gerne noch etwas ergänzen, denn ich vergaß, bei der Beschreibung des Programms das Bildungsportal zu erwähnen. Das Bildungsportal spiegelt die Struktur des gesamten Programms und ist sein Wohnzimmer. Dort gibt es Materialien, dort gibt es Austausch und findet Vernetzung statt.

Ich finde es höchst spannend, wenn es Programme gibt, an denen mehrere Akteure beteiligt sind. Hierfür Stiftungen stärker zu nutzen, finde ich eine wunderbare Idee. Allerdings merken wir auch, zum Beispiel in den Vertragsverhandlungen, dass es ein schwieriger Prozess ist, weil es eine Kultur der Zusammenarbeit zwischen der öffentlichen Hand und der privaten Seite so noch nicht gibt. Es gibt herkömmliche Schubladen, die heißen Zuwendungsvertrag oder Auftrag. Es gibt noch kein wirkliches Verständnis dafür, dass man nicht nur etwas abgibt, sondern etwas bekommt, wenn man die Leine locker lässt. Ich glaube, dass das Begleitprogramm ein gutes Beispiel dafür ist, dass so etwas gelingen kann.



**Schneider:** Herr Böger, gerade wurde der Mehrwert, auch für die Länder, angesprochen. Sehen Sie den so?

**Böger:** Ja, das hatte ich schon betont. Ich hoffe, dass wir es in Berlin vorbildlich machen. Ich möchte etwas gerne noch einmal aufgreifen und analysieren, und zwar gibt es für die Schulpraktiker einen gemeinsamen Feind oder Counterpart. Das ist die Verwaltung. Das ist die Bürokratie. Ich verstehe das und weise darauf hin, dass es gewisse Zuteilungsmechanismen geben muss. Wir müssen Regeln entwickeln, welche Schlüssel man jeweils anwendet und das gilt es, gemeinsam zu gestalten. Es gab in Berlin ein Raumprogramm, das große Aufregung und böse Kommentare verursachte. Dabei handelte es sich hierbei um die Formulierung eines Mindestprogramms. Bürokratie ist auch ein bisschen notwendig.

Wichtig ist auch etwas anderes, das wir verbinden müssen. Alle Bundesländer sind auf dem schwierigen Weg, der Einzelschule, der Schulleitung mehr Selbstständigkeit zu geben. Das ist außerordentlich wichtig und ich weiß, wie schwer es ist. Es handelt sich hierbei um einen Paradigmenwechsel in Deutschland. Den können sie nicht von heute auf morgen umsetzen. Da trifft zu, was Frau Süsmuth gesagt hat: Jeden Tag daran bohren und jeden Tag aufpassen, dass nichts wieder weggedreht wird. Das ist der erste Punkt. Der zweite Punkt ist, dass sich alle Kultusminister darauf geeinigt haben, nach PISA keine Schulstrukturdebatte zu beginnen. Sie haben sich darauf geeinigt, sich auf sieben Handlungsfelder zu konzentrieren und Qualität sowie Qualitätsstandards zu formulieren. Auch die Ganztagschulen müssen und wollen sich diesen Qualitätsstandards unterwerfen und bereit sein, sich zu evaluieren. Das sind zwei Dinge, die parallel laufen und sehr wichtig sind. Ich bin überzeugt, dass das Programm auf dieser Ebene in nahezu allen Bundesländern angenommen wird. Bei manchen Ländern hat es eine gewisse Reserve gegeben, weil das Programm vom Bund kommt. Ich habe es nie so gesehen und fand es immer sehr gut, wenn Stiftungen gedankliche Unterstützung liefern und helfen und der Bund seinen Beitrag leistet. Das löst allerdings nicht die gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Es muss uns gelingen von der Kongress- und Sonntagsebene auf die Realitätsebene der Haushaltsberatungen durchzusteichen. Sonst haben wir keine Chance.

**Schneider:** Es geht mit dem Ganztagschulprogramm auch darum, eine neue Lehr- und Lernkultur zu entwickeln. Herr Rombey, waren Sie schon in der Situation, das Gesuch einer Schule, Ganztagschule zu werden, ablehnen zu müssen?

**Rombey:** Wir hatten in Mönchengladbach schon fünf ganztägige Gesamtschulen, ein Gymnasium mit einem Ganztagszweig und fünf Hauptschulen, die bereits Ganztagschule waren. Insofern hatten wir bereits einige Erfahrungen mit Ganztagschulen. Die Notwendigkeit nach ganztägiger Beschulung ist auch aus bildungspolitischen Gründen da, unter anderem um mehr Chancengleichheit zu gewähren und Bildungsreserven zu wecken. Es geht darum zu lernen, mit heterogenen Lerngruppen individueller umzugehen. Dafür braucht man einen rhythmisierten Unterrichtstag, der über das Pauken am Vormittag hinausgeht. Deswegen müssen sich die rein additiven Modelle, die wir noch oft haben, unter anderem weil die Lehrerzeit noch nicht auf den Ganzttag ausgerichtet ist, zu integrierten Konzepten mit rhythmisierten Tagesabläufen mit Unterrichtsbetreuung, Frei-

zeitanteilen und Erziehungselementen entwickeln. Das muss unser Ziel sein. Das entsprechende Bild in der Republik, das sich bei den 16 Kultusministerien zeigt, ist allerdings noch sehr unterschiedlich. Wir können über Standards reden, das ist wichtig. Legen wir die Standards fest. Dann kann man der örtlichen Gemeinschaft überlassen, wie sie die Schule organisiert. Dann brauche ich nicht 16 Bildungsideologien, ob ich nun ein 3- oder 5-gliedriges Schulsystem brauche.

**Schneider:** Wir hörten gerade sinngemäß, dass nicht überall, wo Ganztagschule draufsteht, auch Ganztagschule drin ist. Ist ein flächendeckendes Ganztagschulsystem das Allheilmittel, um irgendwann bei PISA Klassenbester werden zu können?

**Kahl:** Meine Gegenfrage lautet: Gibt es für irgendetwas Allheilmittel? Natürlich nicht, aber es ist im Moment ein Weg, um eine neue Lern- und Lehrkultur zu entwickeln. Es kommt darauf an, dass der Diskurs auch vor Ort geführt wird und dass es kein politischer Diskurs bleibt, sondern eine Bewegung vor Ort in den Schulen stattfindet. Dazu braucht es Unterstützung von allen Seiten: von Politik, Kommunen, Verwaltung, und auch ein Begleitprogramm hat seine Bedeutung. Ich wünsche mir, dass wir die Ressourcen, die wir haben, erkennen und dass sich die Schulen gegenseitig besuchen und voneinander lernen. Wir wissen aus unseren Erfahrungen, dass sich die Schulen das wünschen.

**Schneider:** Es gibt hier im Kongresszentrum eine Ausstellung von Schulen, die den Weg schon erfolgreich gegangen sind. Dort können Sie sich informieren. Ich wünsche Ihnen spannende Tage hier in Berlin und dass Sie viel mit nach Hause nehmen.



## ARBEITSFOREN

Damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses auch dieses Jahr soviel Informationen und Wissen wie nur möglich mitnehmen konnten, wurden an beiden Kongresstagen je sechs Arbeits- bzw. Regionalforen durchgeführt, innerhalb derer wiederum verschiedene Workshops zu unterschiedlichen Aspekten des jeweiligen Themas angeboten wurden. Jeder Workshop wurde von einem Experten bzw. einer Expertin (oder auch mehreren) geleitet und moderiert. Die Methoden reichten vom Vortrag über Gruppendiskussionen bis hin zu Gruppenübungen und Rollenspielen. Die Größe der Workshops variierte stark: Es gab Workshops mit drei Teilnehmern, aber auch solche mit 40 und mehr.

In den Arbeitsforen am ersten Kongresstag wurde das Thema des Kongresses „Individuelle Förderung“ vertieft. In den Regionalforen am zweiten Kongresstag wurde über Aktivitäten und Erfahrungen vor Ort in den Bundesländern berichtet. Aus den Protokollen der Workshops wurden kurze Reportagen entwickelt, die sowohl die fachlichen Inhalte als auch einen Eindruck von Verlauf und Stimmung der Workshops wiedergeben sollen.<sup>1</sup>

### Forum 1: Jedes Kind hat Stärken – individuelle Förderung im Unterricht

Experte: Alfred Hinz, Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin



Von den Stärken, nicht von den Defiziten von Schülerinnen und Schülern ausgehen, Kindern und Jugendlichen etwas zutrauen und sie begleiten, wenn sie sich über Erfolge freuen oder aus Fehlern lernen. Und: Sie dort abholen, wo sie etwas einbringen und sich von ihrer starken Seite zeigen können, das wünschen sich Kinder und Jugendliche in Deutschland. „Weißt du, was ich kann?“ - dieser Titel des von Jugendlichen erstellten Kongressfilms ist auch die heimliche Unterschrift unter diesem Forum:

Alfred Hinz, der Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin, eröffnete das Forum, das von Conny Fischer moderiert wurde, mit folgendem „tierischen“ Beispiel:

„In einer Tierschule werden vier Prüfungsthemen gestellt: Klettern, Schwimmen, Fliegen und Laufen“. Die einzelnen Tiere Eichhörnchen, Ente, Adler und Hase seien in ihren jeweiligen Teilbereichen die Besten. „Aber sie werden nicht in ihren jeweiligen Stärken gefördert.“ Stattdessen werde versucht, ihre jeweiligen Schwächen auszugleichen. Und da-

---

<sup>1</sup> Weiterführende Informationen zu den Workshops geben die Expertinnen und Experten (siehe Anhang).

durch würden sie so belastet, dass sie in ihren Prüfungen nicht nur in ihren schwachen Disziplinen versagen, sondern auch in ihren eigentlich starken Disziplinen.

Diese Metapher zeigt, was passiert, wenn Schülerinnen und Schüler nicht individuell gefordert und gefördert werden. Oder was passiert, wenn alle Schüler in allen Bereichen gleiche Leistungen erbringen sollen. Konsens im Forum war deshalb, dass individuelle Konzepte erstellt werden müssen. Jeder Schüler muss individuell gefördert werden – entsprechend seinen Stärken. Und was im Kleinen anfing, wurde im Forum auf das große Ganze übertragen. Nicht nur Schülerinnen und Schüler sollten individuell gefördert werden. Auch die Schulen selbst sollten Konzepte für ihre Probleme erstellen können, meinten die Teilnehmer. Sie sollen ihre Gelder eigenständig verwalten dürfen und investieren können, um den Bedürfnissen der Schüler- und Lehrerschaft gerecht zu werden. Denn nicht nur jeder Mensch hat Stärken, sondern auch jede Schule.

Im Forum Eins fanden in drei zeitlichen Schüben insgesamt acht Workshops statt:

## 1 Stärken sehen und würdigen

### **Karin Bossaller (Schulleiterin der Grundschule Borchshöhe, Bremen)**

*In der Bremer Ganztagsgrundschule erarbeiten Kinder gemeinsam mit ihren Lehrern evaluierbare Lernziele und übernehmen Mit-Verantwortung für ihren schulischen Erfolg. Wie das funktioniert, berichtete Karin Bossaller den etwa 70 Teilnehmern des Workshops.*

„Jedes Kind kann sehr viel. Es geht darum, seine Stärken hervorzuheben“ ist die gebürtige Schwedin überzeugt, die seit 31 Jahren in Deutschland lebt. Aber sie würden auch klare Lernziele brauchen, die für sie sichtbar und auch verständlich im Lernraum präsent sind. Und die – ausgehend von ihren Stärken – vor allem mit ihnen gemeinsam evaluiert werden. Ein Kind, das freudig in die Schule kommt, lernt gut. Ein Kind, das mutig in die Schule kommt, lernt freudig. Es ist mutig, wenn seine Stärken von den Erwachsenen gesehen und gewürdigt werden. Kinder fühlen sich sicher, wenn ihre Lernstrategien in der Schule erkannt und weiterentwickelt werden. Ausgangspunkt dieses schwedischen Lernkonzepts ist im Wesentlichen der Gedanke, dass Kinder auf unterschiedliche Weise lernen und ihre Stärken individueller Natur sind.

Als sie mit ihren Ideen für eine bessere individuelle Förderung von Kindern „im Rucksack“ an die Grundschule im sozialen Brennpunkt Bremens kam, fand sie nicht viel Rückhalt und Begeisterung. Die Schulleiterin berichtete, wie sie ihr Konzept dennoch auf den Weg gebracht hat und wie es in Bremen umgesetzt wird.

Alle Kinder entscheiden frei, an welchen Unterrichtsfächern sie teilnehmen möchten. Zusammen mit den Kindern wird dann eine Stärken- und Schwächenanalyse erarbeitet. Auf dieser Grundlage entstehen persönliche Wochenziele, die am Ende der Woche ausgewertet werden. Als hätte Karin Bossaller die bevorstehende Frage ihres Publikums gespürt, erzählte sie eine Anekdote: Einmal fragte sie ein Zweifler an ihrem Lernkonzept: „Was machen sie denn mit den Kindern, die nicht lernen wollen?“ Noch ehe sie etwas hätte erwidern können, kam eine junge Schülerin des Wegs, schaute den Mann verständnislos an und sagte: „Wieso? Jeder will doch etwas.“

Aber was denn mit Schülern sei, die sich wochenlang nur mit einem Thema beschäftigen, weil sie das gut beherrschten, fragte ein Teilnehmer. Wenn ein Schüler beispielsweise nur Mathematik, aber nicht Deutsch lernen möchte, wird dieser nach einiger Zeit zum Experimentier-Unterricht geschickt – dort muss er dann eben lesen können, antwortete Karin Bossaller.

Ganztagssschule auf der Grundlage eines solchen Konzeptes ist eine große Chance, erfordert in der Umsetzung aber viel Kraft, Teamarbeit und Ausdauer. Nur wenige ihrer Kollegen hätten sich damals für ihre Konzepte interessiert, und die wenigen, die es doch taten, hielten sie für nicht realisierbar. Doch unbeirrt und getreu dem Motto: „Lasst die Zweifler erleben, was man meint“, gewann Bossaller nach und nach mehr Zustimmung. Heute steht das Kollegium hinter ihr und hat in Teamarbeit Strategien entwickelt, ihre Ideen zur individuellen Förderung von Kindern umzusetzen.

## 2 Freie Lernorte – Raum für individuelle Förderung

### Michael Schopen (Schulen ans Netz e.V.)

*Michael Schopen stellte das Projekt „Freie Lernorte“ vor - einen innovativen Ansatz für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern durch die Schaffung von multifunktionalen Lern- und Erfahrungsräumen an Ganztagschulen.*

Ziel des Projektes ist es, gemeinsam mit Ganztagschulen innovative Konzepte zum selbstständigen Lernen mit neuen Medien an Freien Lernorten zu entwickeln und zu erproben. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden Ganztagschulen zur Verfügung gestellt, die mit dieser Methode arbeiten möchten.

Wie kam es zu diesem Projekt? Vor zwei Jahren kam das Thema „Medien“ verstärkt an den Schulen auf, so Schopen. Der Verein „Schulen ans Netz“ rief darauf hin ein einjähriges Pilotprojekt ins Leben, in dessen Rahmen ausgewählte Ganztagschulen mit Medien begleitet wurden. Denn gerade mit der Einführung von Ganztagschulen sei die Intention verbunden, moderne und offene Unterrichtsansätze zu schaffen, die selbstständiges Lernen, vernetztes Denken und soziale Kompetenzen in umfangreichem Maß fördern.

Freie Lernorte bieten durch die Bereitstellung verschiedenster Medien und Materialien vielfältige Lernanreize. Sie sind sowohl Orte des Austauschs als auch der Erholung, Begegnung und der individuellen Arbeit. Durch flexible Nutzungsmöglichkeiten sind sie offen für unterschiedliche Lern-, Lehr- und Arbeitsformen. Schülerinnen und Schüler erhielten durch den Einsatz neuer Medien in verstärktem Maße Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse. „Lehr- und Lernaufgaben werden so über den engen Raum der Schule hinweg geöffnet“, so Michael Schopen. Freie Lernorte sind allen Lehrenden und Lernenden zugänglich und können sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts genutzt werden. Beispiele für Freie Lernorte sind Lernateliers, Mediotheken oder Surfstationen.

Momentan begleitet der Verein eine kleine Zahl von Ganztagschulen und erarbeitet übertragbare Konzepte. Aus dem Pilotprojekt gibt es bereits erste Erfahrungen und es besteht ein enger Austausch darüber zwischen Schulen und Experten. In den Jahren 2006 und 2007 sollen zu den jetzt begleiteten 30 Schulen noch einmal 30 aus dem ganzen Bundesgebiet hinzukommen. In Planung sind regelmäßige Treffen, eine virtuelle Begleitung des Projekts und kontinuierliche Befragungen an Schulen, um einen stetigen Know-how-Transfer zu gewährleisten. Voraussetzungen für eine Projektteilnahme sind Basis-Erfahrungen in der Arbeit mit Medien, aber keine festen Anforderungen an die Ausstattung. Auch Schulen mit geringen Mitteln können sich bewerben. Der Zeitaufwand für die Einrichtung Freier Lernorte ist unterschiedlich und hängt u.a. auch von der Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums ab.

## 3 Den Kreislauf von Sozialschicht und Schulerfolg durchbrechen

### Dr. Christian Palentien (Universität Bielefeld)

*Die Ergebnisse der PISA-Studie attestieren Deutschland wachsende sozial bedingte Bildungsbarrieren. Dr. Christian Palentien fordert die stärkere Herstellung von lebensweltlichen Bezügen zu Peers, Familien und Medien, um eine Individualisierung von Curricula und Didaktik voranzutreiben.*

Als Reaktion auf die PISA- und später auch IGLU-Studie werden in Deutschland Kontroversen über eine Schulreform geführt, die erstmals schulnahe Bereiche von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Dennoch werden diese Bereiche in der aktuellen Diskussion nach wie vor weitgehend getrennt voneinander behandelt, so Dr. Palentien. Unter dem Stichwort „Jedes Kind hat Stärken - individuelle Förderung im Unterricht“ solle nach Dr. Palentien ein Transfer zwischen Bildungsprozessen in allen pädagogisch relevanten Institutionen wie Familien, Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen, Jugendeinrichtungen, Medien und Peers initiiert werden. Die hiermit einhergehende curriculare und didaktische Individualisierung muss sich dabei an der lebensweltlichen Realität, insbesondere der bildungsferner Familien orientieren. Neben den mittlerweile bekannten formalen gibt es auch non-formale sowie informelle Bildungsprozesse, welche gerade in der Kin-

der- und Jugendbildung zu wenig Beachtung finden. Die Ganztagschule ist vor diesem Hintergrund ein ausbaufähiges Modell, waren sich die Teilnehmer des Workshops einig.

Als einen praktischen Ansatz stellte Dr. Palentien die Laborschule in Bielefeld vor, welche statt auf Defizit- auf die Stärkenbetrachtung setzt. Dort wird auf eine sozial ausgewogene Repräsentanz von Schülern aus unterschiedlichen Bildungsschichten geachtet. Die Informationen dazu werden im Rahmen einer Fragebogenaktion erhoben. Im Abschlussjahr erhält jeder Schüler eine CD-ROM mit seinen persönlichen Präferenzen und Fähigkeiten. Nun könne man Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Präferenzen fördern. „Ausgebildete Hip Hopper, Breakdancer oder Skater“ stünden jedoch in unserer Gesellschaft nach Abschluss der Schule ebenfalls ohne Ausbildungsplatz da, was weder dem Kind noch dem schulischen Auftrag gerecht werde – so ein kritischer Einwand in der Diskussion. Die gesellschaftspolitische Situation, insbesondere die wirtschaftspolitische, komme zu kurz. Betriebe und Handwerkskammern sollten deshalb enger an die Schulen heran geführt werden, anstatt schwache Schüler bei Praktika in Unternehmen zu „parken.“

Inwieweit greifen die neuen Lösungsansätze aber tatsächlich, wenn von Seiten der Schüler die Bereitschaft zur Kooperation fehle, fragte ein Teilnehmer und wies in diesem Zusammenhang auf das Problem Schulverweigerung hin. Nach Meinung von Dr. Palentien muss auch die Schule selbst sich dafür verändern: Außerschulische Aktivitäten, wie z. B. Kochen, seien eine Möglichkeit, sich den Kindern informell zu nähern, um sie wieder an die Schule heranzuführen. Jedem Kind zu zeigen, dass es etwas kann, sei nicht nur eine Frage des Geldes.

#### **4 Jedes Kind hat Stärken**

##### **Alfred Hinz (Schulleiter der Bodenseeschule St. Martin, Friedrichshafen)**

*Alfred Hinz stellte vor, wie an der Bodenseeschule St. Martin das Prinzip der Freien Stillarbeit die Selbstverwirklichungskraft jedes einzelnen Kindes stärkt.*

Die Ganztagschule bietet gute Möglichkeiten, Schule neu zu denken, meint Alfred Hinz, denn Schule ist ein Raum voller Heterogenität. Um diese als Reichtum und nicht als Mangel annehmen zu können, ist eine Balance zwischen kognitiver, emotionaler und sozialer Schülerleistung wünschenswert.

Die Bodenseeschule arbeitet dabei nach dem „Marchtaler Plan“, der mit sieben Strukturelementen Morgenkreis, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht, Fachunterricht, Mittagsfreizeit, Handwerks- und Freizeiterziehung einen ganzheitlichen Lösungsansatz verfolgt. Ziel ist es dabei, die Stärken des einzelnen Kindes herauszufinden und individuell nach dem Prinzip der Eigenverantwortung zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollten dem gemäß nicht mehr von den Lehrern bevormundet werden. Dadurch kann der wissbegierige Nachwuchs, der nach Hinz grundsätzlich lernen wolle, aber eben nicht immer so wie seine Lehrer, eine hohe kognitive, emotionale und soziale Leistungsfähigkeit erreichen. Dieses Konzept wird z. B. in der täglichen mehrstündigen „Freien Stillarbeit“ umgesetzt, wo die individuelle Förderung im Unterricht am deutlichsten wird. Diese fordert von Lehrerinnen und Lehrern nämlich eine ganzheitliche Sicht auf die Personwerdung, Achtung vor der spontanen Selbstverwirklichungskraft des Kindes und die Bereitschaft, dessen Freiheitsanspruch den jeweils größtmöglichen Spielraum zu geben.

Inneres Prinzip der Freien Stillarbeit ist die Selbsttätigkeit, welche die Konsumhaltung des Kindes im Unterricht durchbricht. Es wird aktiv, statt den Unterricht über sich ergehen zu lassen. Dem Kind wird zugleich etwas zugetraut und zugemutet. Wie funktioniert das Konzept konkret? Die Schüler haben:

- eine relativ freie Wahl des Arbeitsthemas,
- eine relativ freie Arbeitseinteilung,
- eine relativ freie Zeiteinteilung,
- eine relativ freie Wahl des Partners.

Die damit verbundene Entscheidungsfreiheit ist jedoch nach Hinz auch relativ und folgt dem Gedanken, dass Lehrer nur so viel Freiheit abgeben könnten, wie sie abzugeben haben. Denn am Ende der schulischen Laufbahn soll letztlich auch ein erfolgreicher Abschluss stehen.

## **5 Das schwedische Konzept „Skola 2000“**

**Rainer von Groote (seit 1995 Schulleiter in Schweden)**

„Skola 2000“ wurde Anfang der 1990er Jahre in Schweden entwickelt, als die Dezentralisierung des Schulsystems auf der Tagesordnung stand. Rainer von Groote berichtete über das Schulkonzept, das konsequent von den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern ausgeht und nachweislich zu guten Leistungen führt. Zurzeit arbeiten 30 Schulen auf der Grundlage dieses Konzepts, welches möglichst von der ersten bis zur letzten Klasse durchgeführt werden sollte. Je früher das Konzept ansetze, desto eher werden die Kinder zur Selbstständigkeit erzogen. Das wirke sich für sie positiv in den folgenden Jahren aus, so von Groote.

Im Zuge der Einführung von „Skola 2000“ wurden u.a. neue Arbeitsverträge mit den Lehrern abgeschlossen: Die Lehrerarbeitszeit bemisst sich nicht mehr an den abgeleiteten Stunden, sondern die Entlohnungsstruktur ist individuell geregelt. Die Gemeinde legt jeweils Kriterien fest, nach denen in der Schule gearbeitet wird. Stärken und Schwächen des Lehrers werden mit dem Schulleiter besprochen, um eine weitere Qualitätskontrolle zu gewährleisten. Der Unterricht findet nicht mehr im Klassenverband statt, so wird der Einzelne stärker gefördert und die Lehrerinnen und Lehrer müssen viel mehr im Team zusammenarbeiten. Das Lernen mit großen Gruppen setzt zugleich Ressourcen für die Arbeit in kleineren Einheiten frei. Auch wenn das Lernen in Gruppen konzipiert wird, haben die Schülerinnen und Schüler nicht einfach freie Hand. Vielmehr müssen sie Mindestanforderungen in jedem Fach erfüllen.

Erst ab der 8. Klasse erhalten die Schülerinnen und Schüler Zeugnisse. Bis dahin werden halbjährliche Entwicklungsgespräche mit den Eltern geführt. Lehrkräfte definieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler Projektziele. Dem entsprechend variiert der Schulalltag nach dem individuellen Bedarf. Die Organisation ist weitgehend dezentral: Bei Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer halten sich die Schulleiter nach Möglichkeit im Hintergrund. Sie sprechen gemeinsam über den Unterricht und können dafür ein spezielles Lehrerarbeitszimmer nutzen. Denn nach von Groote ist die Teamarbeit der Lehrer für den Erfolg des Konzepts ganz entscheidend.

Auch die Architektur des Schulgebäudes wird bei der Umsetzung von „Skola 2000“ speziell auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet: So gibt es Räumlichkeiten in unterschiedlichen Größen mit vielen kleineren Arbeitsbereichen. Selbstverständlich habe die Finanzierung eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Konzepts, so von Groote. Doch es ermöglihe an vielen Stellen auch Einsparungen, z. B. bei der Architektur des Gebäudes oder der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Arbeiten, was dann weniger Lehrerinnen und Lehrer erfordere. Neben den Kostenersparnissen bleibt aber auf Grund der Flexibilität und der Offenheit in den pädagogischen Konzepten vor allem mehr Zeit für die Schülerinnen und Schüler. So ist es möglich, für jeden einzelnen Schüler einen individuellen Arbeitsplan zu erstellen.

Zum Abschluss seines Vortrags wies von Groote darauf hin, dass „Skola 2000“ nicht einfach auf andere Schulen zu übertragen werden könne, vielmehr biete das Konzept die Basisstrukturen und viel Raum und Anregungen für eigene Projekte.

## **6 Jedes Kind hat Stärken – individuelle Förderung im Unterricht**

**Christine Kischnik und Petra Thümmel (Lehrerinnen an der IGS Grünthal)**

*„Wir heißen jedes Kind willkommen – egal wo es herkommt, was es ist und kann“, betonen Christine Kischnik und Petra Thümmel und stellen ihr Schulprogramm vor.*

Schwerpunkt des Schulprogramms an der Integrierten Gesamtschule (IGS) Grünthal ist die Herausarbeitung und Förderung der individuellen Stärken jeder Schülerin und jedes Schülers. Die Förderung nimmt dem entsprechend einen großen Raum an der Schule ein. Das Wort Heterogenität werde oft benutzt. Man müsse sich jedoch klarmachen, was es wirklich bedeute – als Herausforderung und Chance für die Schülerinnen und Schüler, so Petra Thümmel. Wie wird dieser Anspruch in der Stralsunder Schule umgesetzt?

Wenn Schüler in die IGS Grünthal aufgenommen werden, machen sich die Lehrerinnen und Lehrer ein eigenes Bild von ihnen – unabhängig von den Beurteilungen vorausgegangener Lehrkräfte. Das kann im Rahmen eines individuellen Gesprächs oder auch durch die Beobachtung des jeweiligen Schülers geschehen. Jede Klasse hat zwei Klassenleiter/innen, die sich ausgiebig mit den Kindern beschäftigen und so ein individuelles Schülerbild herausarbeiten, welches in den Elternsprechstunden mit Schülerinnen und Schülern und Eltern gemeinsam vervollständigt wird. Auf dieser Grundlage treffen Lehrer und Schüler schriftliche Vereinbarungen (Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften, Unterstützung bei Hausaufgaben usw.), durch die Stärken gefördert und Schwächen gemildert werden sollen. Diese Vereinbarungen sind jederzeit korrigierbar, sodass kein Schüler „verloren geht“.

Die beiden Lehrerinnen halten es für wichtig, die Schülerinnen und Schüler und nicht vorrangig deren Eltern von ihrem Konzept zu überzeugen. Denn nur dann ist ein Lernerfolg ohne Zwang zu erwarten. Deshalb wurde ein „Tag der offenen Tür“ ins Leben gerufen, an dem die Schülerinnen und Schüler (in der 4. Klasse) sich mit ihren Lehrerinnen und Lehrern einen Einblick in den Schulablauf verschaffen können. Leider werde dieses Angebot trotz Einladung nicht von allen Schulen wahrgenommen.

Wie es mit der individuellen Bewertung der einzelnen Schüler stehe, fragte ein Teilnehmer. Die Lehrerinnen und Lehrer beurteilen die Schülerfähigkeiten sowie die Sozialkompetenz anhand von Beobachtungsbögen, so Petra Thümmel: „Wir möchten auch eine Partizipation der Schüler bei der Feststellung der erreichten Arbeitsziele. Zu diesem Zweck führen die Schüler ein Projektstagebuch, welches durch Interviews mit Lehrern und Schülern die Lernentwicklung protokolliert und reflektiert. Dann wird ein Minimal- und ein Maximalergebnis präsentiert.“

Für eine maximale individuelle Förderung wurde der 45-Minuten-Takt zugunsten eines 1,5-stündigen Blocks mit einer 5-minütigen variablen Pause ersetzt. An der Schule sind zwölf Fächer in vier Fächergruppen zusammengefasst.

## 7 Fördern mit Konzept

### Urte Wehrhahn (Sonderschullehrerin an der IGS Vahrenheide/Sahlkamp)

*2003 hat ihre Schule das Konzept der „Individuellen Förderplanung“ eingeführt, so Urte Wehrhahn, die von ihren Schülerinnen und Schülern auch „Schuldetektivin“ genannt wird. Für die Schule ist es neben anderen Elementen ein wichtiger Baustein zur Sicherung des Lernerfolges. Die Förderplanung richte sich dabei sowohl an leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler im 5. und 6. Schuljahr.*

Wie das Konzept der „Individuelle Förderplanung“ konkret aussieht, beschreibt Wehrhahn am Beispiel der Lese- und Rechtschreibförderung: Die Lehrer werden zu Beginn des 5. Schuljahres in Diagnostik, Förderplanung und effektiver Förderung geschult und treffen sich ab dann einmal wöchentlich außerhalb des Unterrichts, um in ihrem Jahrgangsteam die Arbeit im Förderband abzustimmen. Zuerst untersuchen sie die Lernausgangslage aller Schülerinnen und Schüler, die in die 5. Klasse eingeschult werden, wobei ein breites Instrumentarium zum Einsatz kommt, so u. a.:

- ein Schulleistungstest/HST (Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibwissen, Informationsentnahme aus Karten und Diagrammen sowie Mathematik),
- die Hamburger Schreibprobe (HSP),

- je ein Elternfragebogen und Lehrerfragebogen für die Kolleg/innen aus den Grundschulen.

Das sind die Bausteine für die Erstellung von Entwicklungsprofilen, die dann auch mit den Beobachtungen der Grundschulkolleg/innen kritisch abgeglichen werden. Wenn die Ergebnisse vorliegen, schätzen die Lehrerinnen und Lehrer ein, was an der Schule durch eigene Kraft zu schaffen ist und an welcher Stelle externe Experten gebraucht werden. Die außerschulische Förderung wird mit der schulischen Arbeit eng verzahnt.

Dieser Organisationsrahmen stellt sicher, dass

- alle Lehrerinnen und Lehrer eines Jahrgangs am Lese- und Rechtschreibtraining beteiligt werden,
- Stunden aus „fremden“ Fächern (nicht nur Deutsch) wechselweise in das Förderband eingehen.

Um das tägliche systematische Üben zu gewährleisten, gibt es im 5. Schuljahr eine Förderstunde pro Klasse, betreut von zwei Lehrerinnen und Lehrern. Im 6. Schuljahr reduziert sich das Angebot auf vier Tage. Im Laufe des weiteren Schuljahres erweitert sich das Förderangebot dann auch auf Anteile der Fächer Mathematik und Englisch. Nach einem Jahr wird mit demselben Instrumentarium wie zu Anfang der Lernzuwachs für jeden Schüler diagnostiziert, um die individuelle Förderplanung zu präzisieren. Die „Individuelle Förderplanung“ hat Erfolg: Die Leistungen der Schüler haben sich deutlich verbessert, wie die Evaluation der Schule zeigt.

## 8 Individualität und Lernleistung von Kindern

**Julia Höke und Michael Fritz (Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen - ZNL)**

*Julia Höke und Michael Fritz vom ZNL stellten die Ergebnisse einer Studie vor, die lehrerzentrierten und selbstgesteuerten Unterricht vergleicht.*

Die 35 Mitarbeiter des ZNL, darunter Psychologen, Mediziner und Pädagogen, bauen Brücken zwischen den Neurowissenschaften und den Bildungseinrichtungen, so Michael Fritz: Kinder unterscheiden sich voneinander in ihrer sozialen Herkunft, Kultur und anderen Faktoren. Sie bringen unterschiedliche Anlagen mit – Begabungen, Talente und Schwächen. Dennoch sollen alle Kinder, die in einer Schulklasse gemeinsam lernen, bestmöglich gefördert und auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden. Um dieses Ziel zu erreichen, kann ein Lehrer unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwenden.

Aber hat eine bestimmte Unterrichtsmethode überhaupt Einfluss auf die Lernleistung der Kinder? Oder bewegen sich die Kinder in ihren Lernleistungen auf einem konstanten Niveau? Welche Folgen hat die angewendete Unterrichtsmethode für die Klasse und das einzelne Kind? Welche Kinder profitieren von einer offenen, selbstgesteuerten Unterrichtsform? Zu diesem Themenkomplex hat das ZNL eine Studie durchgeführt. Zwei Parallelklassen einer Grundschule, vertraut sowohl mit lehrerzentrierten wie auch mit selbstgesteuerten Methoden, wurden zwei Unterrichtseinheiten lang mit beiden Modellen unterrichtet. Die Lehrperson war den Kindern unbekannt und das Thema war neu für sie. Im Anschluss an die Einheiten wurde ein Gedächtnistest durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie:

- Die verwendete Unterrichtsmethode hat tatsächlich Einfluss auf die Lernleistung der Kinder – nicht bei allen, aber bei einigen.
- Es gibt sowohl Kinder, die vom selbstgesteuerten Unterricht profitieren, als auch Kinder, die vom lehrerzentrierten Unterricht profitieren. Diese Kinder wurden abschließend in einem Gespräch mit den Klassenlehrern analysiert.
- Das mittlere Lernniveau ist gleich hoch, unabhängig davon, ob lehrerzentriert oder offen unterrichtet wurde.

Die Lehrer wurden auch nach ihrer Meinung befragt, aus welchen Gründen einige Kinder im lehrerzentrierten Unterricht besser seien. Das Ergebnis: Sie konnten ihre Arbeit gut selbst organisieren und sind insgesamt sehr selbstständig.

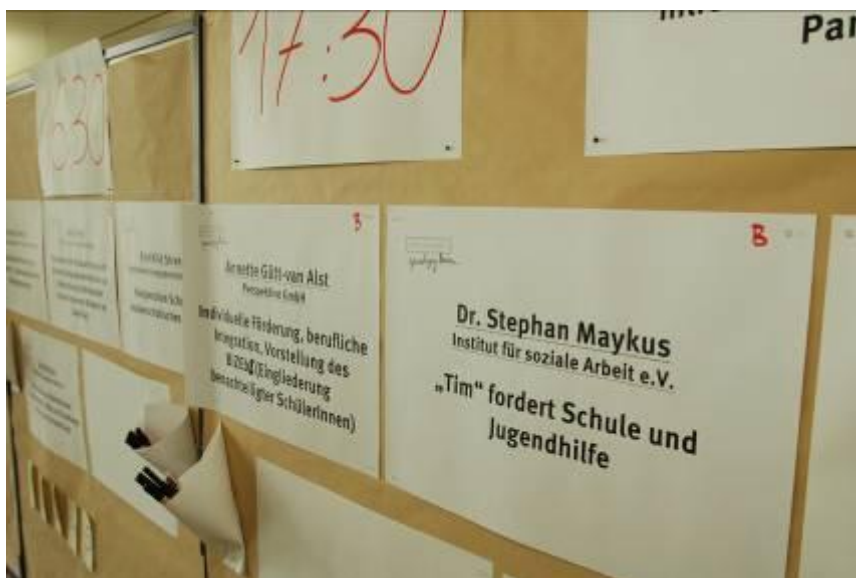
Die Evaluierung, welche Schülerinnen und Schüler mit welcher Methode den Lernstoff am längsten behalten haben, ergab hingegen keine Unterschiede: Alle Kinder hatten nach einem gewissen Zeitraum gleich viel vergessen. Die Teilnehmer regten an, die Studie in verschiedenen Entwicklungsstufen zu wiederholen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, schon mit jüngeren Schülern eine Feedbackkultur zu etablieren, damit sich die Lehrer besser einschätzen können.

## Forum 2: Selbstverantwortliches Lernen – individuelle Förderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Partnern

**Experte: Dr. Stefan Maykus, Institut für soziale Arbeit e.V. Münster**

Lehrkräfte sind Experten für das Lernen. Und außerschulische Partner sind gut für Betreuung, Spiel und Kreativität. Dass dies ein unzeitgemäßes Verständnis von Rollen an Ganztagschulen ist, zeigten in diesem Forum, das von Martin Gaedt moderiert wurde, Vorträge und Praxisberichte, die Beispiele für gelungene Kooperationen von Schule und Partnern im Bereich stärkeorientierter Pädagogik sind.

„Selbstverantwortlich lernen. Diese Formulierung kann man zweifach auffassen: Zum einen als Situationsdarstellung, zum anderen als eine Forderung nach Voraussetzungen für individuelle Förderung“, beginnt Dr. Stefan Maykus vom Institut für soziale Arbeit e.V. das Forum. Doch was bedeutet Förderung für die verschiedenen Beteiligten? Wie kann Kooperation die Förderung verbessern? Und welche Vorteile haben beide Seiten von der Zusammenarbeit? In der erfolgreichen Ganztagschule müssen sich Teams bilden, bestehend aus Vertretern der Schule, der Jugendhilfe und anderen außerschulischen Partnern. Die Erfahrungen der verschiedenen Institutionen, deren jeweilige Prinzipien und Ideen, sollen produktiv genutzt werden. Gerade durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Jugendhilfe und der Schule kann Schülern schneller und effektiver bei Problemen geholfen werden.



In zehn Workshops wurde gegen die Angst gearbeitet, „Fremde“ in das Schulgeschehen zu integrieren – gelungene Beispiele und Forschungsergebnisse waren dabei eine Ermutigung.



## 1 „Service-Learning“ – Schüler(inne)n Verantwortung geben

**Dr. Friedrun Erben /Matthias Spenn (Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend)**

*Dr. Friedrun Erben und Matthias Spenn zeigten am Beispiel des bundesweiten Projekts „Zivilgesellschaftliches Engagement durch Service-Learning“, wie Ganztagschulen und Kirche gemeinsam Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung übertragen können.*

Das Projekt wurde auf Initiative der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung, bestehend aus den „Evangelischen Akademien in Deutschland e.V.“ (EAD) und der „Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V.“ (aej) entwickelt und wird gefördert von Aktion Mensch e.V. sowie der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V.

Im Projekt wird mit „Service-Learning“ eine relativ moderne Lernmethode angewandt, welche in den USA bereits weit verbreitet an Schulen und Universitäten ist, erläuterte Matthias Spenn. Die Methode umfasse verschiedenste Formen des persönlichen, schulischen und fachlichen Lernens („Learning“) durch gemeinnütziges, ehrenamtliches Engagement („Service“).

Mit dem Projekt werden zum einen lokale und regionale Träger außerschulischer Jugendbildung, Schulen sowie soziale Einrichtungen in deren Umfeld stärker miteinander vernetzt. Zum anderen wird die Einbindung von Jugendlichen in ihrem Umfeld verbessert. Vorrangige Ziele des Projekts im Einzelnen:

- Förderung des zivilgesellschaftlichen, sozialen Engagements von Jugendlichen,
- Erschließung von Gestaltungsräumen für Jugendliche, in denen aktives, selbstbewusstes Handeln angeregt wird und realisiert werden kann,
- exemplarische Entwicklung von Kooperationsstrukturen und Aufbau lokaler Netzwerke zwischen Trägern außerschulischer Jugendbildung und Schulen.

Das Projekt wird an sieben Standorten in Kooperation mit unterschiedlichen Schulformen in den Bundesländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Die Laufzeit von Juli 2005 bis März 2007 sowie die bundesweite Vernetzung ergeben gute Vergleichsmöglichkeiten bei den Rahmenbedingungen sowie Chancen und Grenzen des Projekts, betonen die Referenten.

Zu den konkreten Angeboten gehören u. a.

- Aufbau lokaler Netzwerke,
- Rückkopplung im schulischen Alltag,
- Internetplattform als Kommunikationsangebot,
- Anerkennung und Würdigung des Engagements durch gemeinsame Abschlussveranstaltung für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer.

## 2 Erweiterung des Spektrums individueller Förderung durch kooperativ entwickelte Angebote

**Nadine Pautz /Dr. Heinz-Jürgen Stolz (Deutsches Jugendinstitut)**

*Nadine Pautz und Dr. Heinz-Jürgen Stolz zeigten auf der Grundlage einer Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI), wie Schulen und ihre Partner Kooperationen im Bereich der individuellen Förderung verstehen und gestalten.*

Im Rahmen des Projekts „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ untersucht das DJI die Zusammenarbeit und Einbindung außerschulischer Partner in den Unterricht von Gesamt- und Grundschulen sowie Gymnasien und erfasst die Beispiele erfolgreicher Kooperation von insgesamt 19 Schulen. Speziell für den Ganztagschulkongress wurde im Rahmen der Studie eine empirische Teilauswertung mit Fokus auf den Bereich „Individuelle Förderung“ erstellt: Wo liegen die Schwerpunkte der untersuchten

Schulen im Feld individueller Fördermöglichkeiten und welchen Stellenwert hat dabei die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren?

Aus den einzelnen Fallstudien und ihrem Quervergleich haben die Experten des DJI erste Verallgemeinerungen (z. B. in Bezug auf schulformspezifische Muster individueller Förderung) hergeleitet und im Forum zur Diskussion gestellt.

Am Beispiel von drei Schulen (Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium) stellte Nadine Pautz die Spannweite individueller Förderangebote dar, wobei sie insbesondere deren Unterrichts- sowie Lebensweltbezug analysierte. Schwerpunkt bei den Angeboten war bei allen drei Schulsystemen der Sport, gefolgt von musisch-kulturellen Angeboten. Auf dem dritten Rang lag bei Gymnasien und Gesamtschulen das Thema Arbeitswelt, bei den Grundschulen der Bereich Förderkurse.

Die Schulen wollen nach Nadine Pautz lieber mit Trägern statt mit einzelnen Personen zusammenarbeiten, um Planungssicherheit zu gewinnen. Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern werden größtenteils Sportvereine, Musikschulen, freischaffende Künstler und Experten in die Unterrichtssegmente einbezogen.

„Es gibt mehr Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrkräften und den Kooperationspartnern als zwischen jeder dieser Gruppen mit den Eltern“, erläuterte Dr. Stolz. Diese interessieren sich in der Regel eher für das einzelne Kind und sehen weniger das Gesamtkonzept. Oft entscheiden sogar die Eltern für ihre Kinder, welche unterrichtsergänzenden Angebote diese nutzen. Daher bieten Schulen oft eine „Schnupperphase“ an, in der sowohl Kinder als auch Eltern die Eignung außerschulischer Angebote testen können.

Auf die Frage einer Grundschullehrerin nach der sozialen Heterogenität, antwortete Dr. Stolz, dass es sich bei den untersuchten Schulen nicht um so genannte „Brennpunktschulen“ handele, diese in der Gesamtstudie jedoch anteilig vertreten seien.

### **3 Kommunale Gestaltungsfreiräume durch Kooperation**

#### **Andreas Roters (Städte-Netzwerk Nordrhein-Westfalen)**

*Der Leiter des Städte-Netzwerks NRW erläuterte, wie Kommunen den Schulen eine kluge Verknüpfung von Unterricht mit außerschulischen Angeboten ermöglichen können, die zu einer neuen Qualität des Lernens führt.*

Die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern bietet den Kommunen neue Handlungsmöglichkeiten bei der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund eröffnet die Einführung von Ganztagschulen den Schulträgern erstmals einen direkten Zugang zur Bildung und Betreuung und damit auch wichtige konzeptionelle Gestaltungsspielräume. Das Städte-Netzwerk NRW bietet im Rahmen des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ eine Werkstatt an, die Möglichkeiten der Vernetzung von Schulen und Kommunen aufzeigt.

Die Verknüpfung von Unterricht mit außerschulischen Angeboten ermögliche mittelfristig eine neue Qualität des Lernens, wenn es den Kommunen gelingt, Schulentwicklung und außerschulische Kooperation konzeptionell zusammenzuführen. Offene Ganztagschulen würden mit Unterstützung der Kommunen auf diese Weise zu Häusern des Lebens und Lernens. Dieser Überzeugung ist Andreas Roters. Er berichtete über aktuelle Schwerpunkte des Städte-Netzwerks wie die Weiterentwicklung von sozio-kulturellen Einrichtungen, Bibliotheken und Musikschulen. Um auch sozial schwachen Bürgerinnen und Bürgern die Nutzung dieser Einrichtungen zu ermöglichen, biete sich z. B. die Gründung von Fördervereinen an der Schnittstelle Schule – Musikschule an. Zurzeit beteiligen sich bereits fünf Kommunen und die jeweiligen Bibliotheksleiter an dem Vorhaben.

Denkbar ist nach Meinung von Andreas Roters, dass Ganztagschulen Leistungen anderer Einrichtungen übernehmen oder sogar ersetzen, um „Leben und Lernen unter einem Dach“ zu ermöglichen. Dagegen gab es einige Bedenken in der Gruppe: In Zeiten der Mangelverwaltung und Marginalisierung von sozialen Problemen könne die außerschulische Jugendarbeit dadurch eher geschwächt oder sogar ganz ersetzt werden. Andere Teilnehmer hielten dagegen, dass Schule und Lebenshilfe auch unter einem Dach zu-

sammenarbeiten – größtenteils mit dem gleichen Personalanteil. Die Lösung liege also nicht im Ersetzen von Leistungen, sondern in deren Ergänzung. Statt Einrichtungen vor-schnell zu schließen und Gelder zu streichen, sei Kooperation gefragt.

Man stimmte überein, dass die integrierte Planung und zentrale Steuerung für Kooperati-onsprojekte zwischen Schule, Kommune und außerschulischen Partnern sehr wichtig seien – einzelne Schulen könnten das nicht leisten. In dem Zusammenhang wurde die Einrichtung eines ämterübergreifenden Arbeitskreises zur Bündelung von Kompetenzen angeregt, in dem alle wichtigen, beteiligten Institutionen vor Ort eingebunden werden. Ei-ne praktikable Lösung dazu bot Andreas Roters an: Die beteiligten Akteure einer kleine-ren Stadt z. B. könnten sich in einem Verein zusammenschließen und eine Art städti-sches Zentrum gestalten. Durch die heterogene Zusammensetzung der Beteiligten sei gewährleistet, dass verschiedene Blickwinkel in den Planungsprozess eingebracht wer-den.

#### **4 Kooperation an Ganztagschulen in Frankreich**

##### **Eric Pateyron (Schulleiter der Ecole Honoré de Balzac Nanterre, Frankreich)**

*Eric Pateyron berichtete, wie in an seiner Schule die Förderung von selbstverantwortli-chem Lernen als Kooperationsvorhaben von Schule und außerschulischen Partnern in der Praxis funktioniert.*

„Wir haben in Frankreich wohl nur deshalb eine höhere Geburtenrate als in Deutschland, weil es bei uns mehr Ganztagschulen gibt.“, leitete Eric Pateyron seinen Workshop ein und berichtete den Teilnehmern über das französische Ganztagschulsystem sowie die Praxis an seiner Schule. An der École Honoré de Balzac werden 16 Klassen mit insge-samt 360 Schülern von 20 Lehrern betreut. Im Gegensatz zum deutschen Schulsystem sind die Lehrpläne in Frankreich für alle Schüler vom 2. bis zum 16. Lebensjahr gleich. Erst danach beginnt eine massive Orientierungsphase.

Von 9.00 Uhr bis 16.30 Uhr besteht für alle Schülerinnen und Schüler Anwesenheits-pflicht. Bereits ab 7.00 Uhr morgens ist die Schule geöffnet, bis 18.30 Uhr kann jeder Schüler hier bleiben. Dieses Angebot wird zurzeit von 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler genutzt. „Sie sehen die Schule als ihren Lebensraum und sich selbst als Bürgerin oder Bürger ihrer Schule. Da fließt zu Ferienbeginn schon so manche Träne, aber natür-lich nicht bei allen Schülern“, erzählte Pateyron.

An der École Honoré de Balzac haben sich einzelne Lehrerinnen und Lehrer auf eigene Bereiche spezialisiert (Bibliothek, PC-Pool, Kunstsaal) und stehen dort als Ansprechpart-ner/in zur Verfügung. Es gibt Periscolaire-Aktivitäten mit Wissens- und Erziehungsinhal-ten, die in aller Regel am freien Mittwoch oder abends nach 16.30 Uhr angeboten wer-den.

Die Schule arbeitet mit Schulpsychologen zusammen. Dadurch lernen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dass Probleme durch Gespräche gelöst werden können, und sind motiviert, sich in dem französischen Schulsystem besser zurechtzufinden.

Pateyron misst der Einbeziehung von Eltern in den Schulablauf eine hohe Bedeutung bei. So werden alle Eltern monatlich zum Gespräch in die Schule eingeladen, was zwangsläu-fig den Dialog und die Transparenz für beide Seiten verbessert. Die Eltern erhalten einen Eindruck, was in der Schule getan wird und bei welchen Projekten ihre Kinder aktuell mit außerschulischen Partnern (Schauspieler, Künstler, Schriftsteller usw.) zusammenarbei-ten. Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen finden nur in Anwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern statt.

Abschließend betonte der Schulleiter, wie wichtig eine kontinuierliche Evaluation in allen Bereichen (Arbeitsklima, Verhältnis Schüler/Lehrende, Projektarbeiten) für ein gutes Kli-ma zwischen allen Beteiligten ist.

## 5 Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern

### Krimhild Strenger (Stadtentwicklungsgesellschaft steg, Hamburg)

*Krimhild Strenger stellte ein Trainingsprogramm vor, das Multiplikatoren aus Verwaltung und anderen Bereichen bei der Gestaltung tragfähiger und qualitativ hochwertiger Kooperationen mit außerschulischen Partnern hilft.*

Die Öffnung von Schule nach innen und außen durch Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gemeinwesen, sozialen, bewegungsbezogenen und kulturellen Einrichtungen sowie Betrieben wird von der steg moderiert und durch einen Theorie-Praxis-Transfer unterstützt, so Krimhild Strenger über ihre Arbeit. „Mit etwas Recherche ist zwar eine Menge Material über außerschulische Kooperationen zu finden – von Checklisten über Handlungsleitfäden, Best Practice-Beispielen bis hin zu wissenschaftlichen Abhandlungen.“ Dennoch seien außerschulische Kooperationen für die meisten nach wie vor ein Thema mit vielen Fragezeichen: Wie bekomme ich einen Fuß in die Schule, wie wünschenswerte Partner an einen Tisch und wie vermittele ich, dass Kooperation nicht nur kostet, sondern auch Nutzen bringt? Diese oder ähnliche Fragen hat Krimhild Strenger häufig gehört.

Die steg entwickelte daraufhin ein Multiplikatorentraining für Akteure, die Kooperationen zwischen Schulen und Partnern professionell entwickeln und in Gang bringen möchten. Das Training ist aber auch für Leiter von Institutionen gedacht, die aus eigenem Engagement heraus Kooperationen auf dem Weg bringen wollen. Inhalte des Trainings sind u.a.:

- Unterscheidung von Netzwerken und Kooperationen: Was sind Netzwerke, welche Aufgabe haben sie, welche Regeln sind zu beachten?
- Indikatoren für das Gelingen und Misslingen von Kooperationen.
- Die ersten Schritte: Wie bekomme ich die gewünschten Akteure an einen Tisch? Wie entsteht Vertrauen? Wie kann eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen werden?
- Klärung von Zielen, Erwartungen, Nutzen, Ressourcen: Welches Ziel, welche Erwartungen und Ideen haben die einzelnen Akteure?
- Arbeitsorganisation: Wer macht was? Wie funktioniert die Kommunikation nach innen und außen?
- Ablauforganisation: Sitzungsorte und -zeiten, Moderation, Einladungen, Protokolle.
- Evaluation: Festlegung von Meilensteinen, Überprüfungsinstrumente.
- Was muss bei der Vertragsgestaltung beachtet werden?

Damit einhergehend wurden folgende Fragen erörtert:

- Welche Kompetenzen brauchen Schulen, um in Netzwerken zu arbeiten und Kooperationen aufzubauen?
- Welche Unterstützung brauchen Schulen und Partner dabei?
- Wie kann das Thema Kooperation in das Kollegium getragen werden?
- Wie können Eltern und Schüler beteiligt werden?
- Welche Erwartungen werden mit einer Beratung verbunden?

Die Referentin betonte abschließend die große Bedeutung kontinuierlicher Öffentlichkeitsarbeit: Die Präsenz in der Öffentlichkeit sei ganz entscheidend für den Erfolg von Kooperationen und Netzwerken.

## 6 Methoden der Beobachtung und Entwicklungsdokumentation

### Gaby Petry (BLK-Programm „Lernen für den GanzTag“)

*Gaby Petry präsentierte praktische Lösungsansätze, wie Schule und außerschulische Partner gemeinsam die Lernentwicklung von Kindern mit Methoden der Beobachtung und Entwicklungsdokumentation verfolgen können.*

„Fachbezogene, personale und soziale Kompetenzen von Schülern erkennen und fördern heißt, Stärken und Begabungen, aber auch Fehlentwicklungen und Blockaden zu erkennen“, betonte Gaby Petry zu Beginn. Diagnostische Methoden unterstützen die Pädagoginnen und Pädagogen bei der Auswahl von Angeboten für die optimale, ganzheitliche Förderung eines Kindes. Zur Umsetzung eines ganzheitlichen pädagogischen Verständnisses vom Kind im „Ganztag“ stellen sich folgende Fragen:

- Wie werden Förderbedarfe eines jeden einzelnen Kindes erkannt, systematisiert und in pädagogisch sinnvolle Handlungsleitlinien umgesetzt?
- Wie wird erkannt, über welche Kompetenzen das einzelne Kind verfügt und an welcher Stelle das Kind Hilfe und Unterstützung braucht?
- Welche Angebote sind sinnvoll, die an den individuellen Lern- und Lebenserfahrungen von Kindern anknüpfen? Werden diese besser im Unterricht oder im außerunterrichtlichen Bereich des „Ganztags“ eingesetzt?

„Tatsache ist, dass im Ganztag Teams aus Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie außerschulische Partnern aus verschiedenen beruflichen Traditionen aufeinander treffen“, meint Petry. Während die Jugendhilfe seit langem verschiedene Beobachtungsmethoden zur Erfassung der kindlichen Entwicklung anwendet, ist das für die Schule eher Neuland. Eine Leistungsrückmeldung an Kinder, beispielsweise in Form von Noten oder Beurteilungen, ist in der Jugendhilfe hingegen eher verpönt.

Beobachtet die Jugendhilfe vor allem die Selbst- und Sozialkompetenz eines Kindes oder Jugendlichen, liegt der Schwerpunkt in den Schulen auf der Methodenkompetenz, also der Fähigkeit des Kindes zu selbst gesteuertem Lernen. Das Arbeiten mit Beobachtungsbögen gehört dabei zum Handwerkszeug der Erzieher/innen, während Lehrerinnen und Lehrer eher mit Lernstandsbögen arbeiten. In den Lernstandsbögen wird überwiegend der „Ist-Zustand“ erhoben. Hingegen dokumentieren Beobachtungsbögen, warum eine entwicklungshemmende Verhaltensweise beim Kind vorliegen könnte.

Gaby Petry stellte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedene Beobachtungsbögen vor: Einige differenzieren nach welchen Zeitabschnitten der Tagesablauf des Kindes eingeteilt ist (wann tut das Kind wo was und mit wem). Andere dienen eher der Erfassung der Persönlichkeitsstruktur, während wieder andere Frageschemata anbieten, die den Pädagogen bei der Einschätzung eines Kindes mittels vorgegebener Abstufungen helfen.

Letztlich geht es bei allen vorgestellten Ermittlungsmethoden darum, die Stärken und Schwächen des Kindes zu erkennen und im Lernprozess umzusetzen, so Petry. Eine kombinierte Anwendung beider Methoden ist daher sinnvoll. In der Diskussion wurde thematisiert, dass Erzieher- und Lehrerschaft ein gemeinsames, sich ergänzendes Gesamtkonzept aus Zeitgründen oft nur am Wochenende erarbeiten können. Erzieher berichteten hingegen, dass sie auch mal außerhalb ihrer Dienstzeit in den Unterricht gehen, um sich mit Lehrerinnen und Lehrern auszutauschen. Umgekehrt kämen auch manche Lehrerinnen und Lehrer ab und zu in den Hort, um Schülerinnen und Schüler bei ihren Hausaufgaben zu unterstützen. Für eine kompetente, optimale Auswertung der Beobachtungsbögen durch Lehrer und Erzieher ist eine Teamsituation ideal, meint Petry und regte eine wöchentliche Lehrer-Erzieher-Konferenz an, in der jeweils einzelne repräsentative Beispiele vorgetragen und besprochen werden.

## 7 Individuelle Förderung im Unterricht – Grundaufgabe von Bildungsplanung

### Rainer Domisch (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen)

*Rainer Domisch vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen in Helsinki berichtete über die finnische Antwort auf die Frage nach der individuellen Förderung von Kindern in der Schule. Das „ganze Dorf“ werde dafür gebraucht.*

Individuelle Förderung von Schülern wird in Finnland bereits seit geraumer Zeit als Grundrecht angesehen. Das lässt sich aber nicht in den vier Wänden des Klassenzimmers verwirklichen und beruht schon gar nicht auf Glück oder Zufall. „Neben den pädagogischen und zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sind die Lernkultur einer Schule, die Organisation von Lernen und Schulunterricht sowie die allgemeinen Zielsetzungen und Qualitätsansprüche an verantwortliche Bildungsplanung insgesamt entscheidend.“, betonte Rainer Domisch.

Ein wesentlicher Unterschied zum deutschen Schulsystem sei, dass alle Schüler die ersten neun Schuljahre an einer Gemeinschaftsschule verbringen, um auf diese Weise eine verfrühte Selektion auszuschließen. Das Einschulungsalter beträgt sieben Jahre. Wenn ein Kind in der Entwicklung hinter seinen Altersgenossen zurück liegt, wird es bereits mit sechs Jahren eingeschult, um seine Defizite im Vorfeld ausgleichen zu können. Auf die Bedenken eines Teilnehmers dazu, die Kinder würden nur kognitiv getestet und danach eingestuft, entgegnete Rainer Domisch, dass ein interdisziplinäres Team aus Schulpsychologen, Lehrern und Sozialpädagogen die individuelle Befindlichkeit jedes Kindes analysiert, um Überforderung, Ausgrenzung und Angst vor der Schule zu vermeiden.

Durch die Übertragung der Schulträgerschaft auf die Kommunen sind Lehrerinnen und Lehrer und ihre Pädagogen-Kolleg/innen aus dem direkten Umfeld gleichermaßen bei der Kommune angestellt, was u.a. eine engere Zusammenarbeit bewirkt.

Die Abschaffung einer externen Schulinspektion stärkte die internen Evaluationen. Schulen entwickelten hierfür eigene Standards. Jährliche Evaluierungen auf Landesebene auf der Basis einer repräsentativen Zufallsauswahl von Schulen ohne Erstellung von Ranglisten richten sich vor allem auf die Qualität schulischer Arbeitsergebnisse bezüglich der Lerninhalte, des Lernprozesses selbst und der Einstellung zum lebenslangen Lernen. Der Landesdurchschnitt der Evaluationen wird veröffentlicht und bildet im Vergleich mit dem eigenen Schulprofil die Grundlage für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule.

Es gibt keine Leistungstests im deutschen Sinne. Stattdessen werden am Ende der 6. und 9. Klasse Evaluationen durchgeführt und in den letzten drei Jahren Schullaufbahn-Beratungen angeboten, um die bestmögliche Anschluss-Schule für jeden Einzelnen zu finden. Die Schülerinnen und Schüler lernen frühzeitig, sich selbst zu evaluieren und einzuschätzen. Sie sind ebenso wie ihre Eltern an der Evaluation des Unterrichts beteiligt.

Die Eltern werden in die an der Gestaltung des individuellen Lehrplanes ihres Kindes einbezogen, wobei das Lernangebot für alle Kinder gleich ist, jedoch dem Prinzip der individuellen Lernförderung folgt. Die wichtigsten Ziele hierbei sind die Vermittlung von Fachwissen und Lernmethoden, die Entwicklung einer positiven Haltung zum lebenslangen Lernen sowie die Stärkung der sozialen Kompetenz. Kinder mit Defiziten wird individueller Förderunterricht zu Teil, „Sitzen bleiben“ gibt es generell nicht.

Zum Abschluss berichtete Rainer Domisch: „Finnische Schulen sind nicht gebunden an ein bestimmtes pädagogisches Konzept. Vielmehr werden sinnvolle pädagogische Ideen in alle Schulen des Landes hineingetragen und umgesetzt. Dies ist nicht zuletzt auch möglich durch die enge Kooperation und Vernetzung der einzelnen Kommunen untereinander.“

## **8 Besonderer erzieherischer Förderbedarf: Hilfe zur Erziehung im Ganztag?**

### **Uwe Schulz (Institut für soziale Arbeit)**

*Jugendhilfe und Schule können Kindern mit besonderen Problemen mehr helfen, wenn sie miteinander kooperieren. Ob und wie Ganztagsschulen ein Übungsfeld „für beide Seiten“ werden können, um Kooperationen auch außerhalb des akuten Problemdrucks zu verstetigen, versuchte Uwe Schulz in diesem Workshop herauszufinden.*

Zur Einstimmung schilderte Uwe Schulz eine alltägliche Situation; „Lehrerin zum Erzieher: Sorgen Sie dafür, dass das Kind sein problematisches Verhalten in der Schule unterlässt, es stört den Unterrichtsablauf. Erzieher zur Lehrerin: Sorgen Sie dafür, dass Ihr Schüler mit seinem problematischem Verhalten in der Tagesgruppe aufhört, er stört die Gruppe der Kinder.“

Schulz erklärte, was uns dieses Beispiel zeigt: Zwei unterschiedliche Institutionen und Professionen – Schule und Jugendhilfe, Lehrer und Sozialpädagogen – begegnen demselben Kind unter anderen Vorzeichen. Sie haben einen unterschiedlichen Auftrag und Problemdruck, jedoch die gleiche Lösung: Delegation an die jeweils andere Seite. Im Interesse der Kinder ist Kooperation aber viel versprechender als Delegation, das zeigen vor allem die Erfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe, die täglich mit schulischen Leistungsanforderungen und individuellen Bildungsbiografien in ihren Arbeitsfeldern konfrontiert werden. Probleme in der Schule gehören dabei zu den häufigsten Gründen für die Einleitung einer erzieherischen Hilfe. Da liegt es nahe, zu kooperieren – doch die Praxis zeigt gegenwärtig noch ein anderes Bild. Beide Seiten stehen zwar in einem Wechselverhältnis, arbeiten jedoch überwiegend situativ zusammen. Der ausschließliche Problembezug verstellt den Blick auf die gemeinsame Gestaltung von Bildungsbiografien und die Vermeidung von Bildungsbenachteiligung.

Die Debatte um Bildung und individuelle Förderung in der Ganztagschule wirft viele Fragen auf:

- Wie können insbesondere jene Kinder unterstützt werden, die einen besonderen erzieherischen Förderbedarf haben und sich häufig im Grenzbereich zwischen sonderpädagogischer Förderung (Schule) und den Hilfen zur Erziehung (Jugendhilfe) bewegen?
- Inwiefern können unter dem Dach der Ganztagschule neue Modelle der integrierten erzieherischen Hilfe erprobt werden, die für die betroffenen Kinder weniger stigmatisierend sind und Ressourcen für Unterstützung bündeln?
- Welche Wege können mit dem Kind eingeschlagen werden, und welche Zielperspektiven setzen die Schule und die Jugendhilfe?

In der Diskussion wurde der Einsatz eines Beratungslehrers als Schaltstelle zwischen schul- und sozialpädagogischer Seite vorgeschlagen. Zentrale Aufgabe ist die Koordination aller Beteiligten und eine hohe Abstimmung in der Unterstützung des Kindes, so der Konsens in der Gruppe.

Abschließend regte Uwe Schulz eine verbesserte Koordination von Eltern, Sozialarbeitern, Schulpsychologen und Lehrern in Kombination mit der Erstellung eines Umsetzungsplanes an, um das Kind und sein Umfeld zugunsten seiner Entwicklung optimal zu unterstützen.

## **9 Projekt BiZEBs zur individuellen Förderung und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen**

### **Annette Gütt-van Alst (Perspektive GmbH, Köln)**

*Annette Gütt-van Alst stellte ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld mit acht Sonderschulen, einem Berufskolleg aus Bielefeld und dem Kreis Lippe vor, das die berufliche Integration von behinderten und benachteiligten Schülern verbessert hat.*

In ihrem Vortrag stellte Anette Gütt-van Alst die Eckpunkte des Kooperationsprojekts BiZEBs vor:

*Regelmäßige Förderplangespräche:* Der Weg zur Berufsausbildung ist auf Grund unterschiedlicher Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen sowie ihres jeweiligen Förderbedarfes individuell verschieden. Bereits ab dem achten Schuljahr werden daher in regelmäßigen Beratungsgesprächen mit den Schülern Ziele und Maßnahmen vereinbart, um Kurzzeitpraktika, Berufsinformationen und Erfahrungen aus dem Unterricht systematisch für die Entwicklung ihrer persönlichen beruflichen Perspektiven zu nutzen.

*Förderpraktikum im letzten Schuljahr:* Auf der Basis der individuellen Förderplanung wird im letzten Schuljahr im angestrebten Ausbildungsberuf ein Förderpraktikum absolviert. Im Betrieb arbeiten die Jugendlichen in der Regel an einem Tag in der Woche. Die Betriebe fördern gemeinsam mit der Schule die Kompetenzen, auf die es in der Ausbildung und im Beruf ankommt.

*Individuelle Förderung im Unterricht:* Mittels der Förderplanung können Schüler und Lehrende in dieser Zeit auch im Unterricht gezielt an einer Vorbereitung ihrer Ausbildung arbeiten. Im Unterricht erhalten die Jugendlichen Gelegenheit, sich auf die Anforderungen der Fachklasse der Berufsschule vorzubereiten, bauen aber auch bereits Kompetenzen für die Arbeit im Betrieb, zum Beispiel durch Telefontraining.

*Nachgehende Betreuung:* Während der kritischen Phase des Ausbildungsbeginns wird der Kontakt zwischen Jugendlichen, Schule und Betrieb aufrechterhalten. Das ermöglicht bei Bedarf eine gezielte Unterstützung, beispielsweise durch die rechtzeitige Anbahnung von ausbildungsbegleitenden Hilfen.

*Transfer des Konzeptes:* Im Projekt „Berufsorientierung im Verbund“ haben sich sechs Transferstellen aus Nordrhein-Westfalen und Hessen mit der Universität Bielefeld zusammengeschlossen, um Schulen bei der Einführung erprobter Konzepte zur Berufsorientierung zu unterstützen. Als Transferstelle mit Erfahrung aus der Jugendberufshilfe und der Gestaltung von Ganztagschulkonzepten berät die Perspektive GmbH aus Köln regional Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer Konzepte zur beruflichen Orientierung und beruflichen Integration.

## 10 „Tim“ fordert Schule und Jugendhilfe

### Dr. Stefan Maykus (Institut für soziale Arbeit)

*Eine erfolgreiche individuelle Förderung setzt das Überwinden von Fachgrenzen bei allen Beteiligten voraus. Sichtweisen von Lehrkräften und Partnern sollen sich ergänzen, aber auch herausfordern. Am Beispiel von „Tim“, einem fiktiven Schüler mit Förderbedarf, wurden im Workshop Lösungsansätze diskutiert.*

Der Schüler „Tim“ ist verhaltensauffällig und förderbedürftig. Mit Hilfe dieses konstruierten Falls diskutierte Dr. Stefan Maykus realitätsnah mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, wie in einer offenen Ganztagschule die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Pädagogen im Umfeld der Schule besser funktionieren kann.

Die Blickwinkel von „Tims“ Lehrerin und seinem Sozialpädagogen sind unterschiedlich. Der Sozialpädagoge konzentriert sich eher auf das auffällige Verhalten des Kindes, nutzt soziale Gruppenarbeit und hat gleichzeitig den sozialen Hintergrund des Kindes im Blick. Die Probleme aus der Schule werden von „Tim“ bei ihm immer wieder thematisiert und haben Auswirkungen auf sein Verhalten in der Gruppe. Auf der anderen Seite hat die schwierige Lebenslage von „Tim“ auch Einfluss auf sein Verhalten in der Schule und macht dieses „problematisch“.

Um nun den in aller Regel vorprogrammierten Konflikt zwischen dem Auftrag von Schule und Jugendhilfe zu vermeiden und dem Interesse von „Tim“ gerecht zu werden, ist eine dauerhafte Zusammenarbeit seiner Lehrerin, des Sozialpädagogen und von Betreuern im Rahmen einer Ganztagschule sinnvoll. Die soziale Gruppenarbeit könnte z. B. direkt an „Tims“ Schule stattfinden, z. B. im Rahmen des regulären Nachmittagsprogramms und idealerweise in einem besonderen Raum.

In der anschließenden Diskussion fanden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Lösung gut, jedoch müsse einer Stigmatisierung der an der sozialen Gruppenarbeit beteiligten Kinder durch geeignete integrative Maßnahmen vorgebeugt werden. Eine Teilnehmerin regte an, ein solches Vorhaben in das Angebot von Theaterpädagogik zu integrieren. Dies wäre eine Form von Gruppenarbeit, die auch therapeutische Qualität haben könne und nicht stigmatisierend wirke. Ein weiterer Vorschlag war die Bildung einer gemischten Kindergruppe mit einem pädagogischen „Tandem“ aus einem Lehrer und einem Sozialpädagogen. Auch die Verteilung der sozialen Gruppenarbeit auf die unterschiedlichen



Projekte im Angebot der Schule wäre denkbar, um alle Kinder in das Vorhaben zu integrieren. Nur dann könnte das auch langfristig funktionieren.

Voraussetzung für eine gleichberechtigte Kooperation zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen ist nach Meinung aller die Annäherung der Kooperationskonzepte. Dabei darf es keine „Verschiebung“ von Kompetenzen oder Aufgaben geben. Insbesondere sollten Sozialpädagogen nicht in eine reine Beraterrolle gedrängt werden, sondern weiterhin als Fachkräfte akzeptiert und einbezogen werden. Für ein gegenseitiges Verständnis sind beispielsweise Foren oder Kolloquien geeignet. Eine Teilnehmerin führte das Beispiel einer Berliner Schule an, deren Kooperationsstruktur nicht nur auf „Good Will und Nettigkeit“ beruht und die damit Erfolg hat. Auch eine örtliche Einbindung der Jugendhilfe in der Schule, z. B. als festes Büro der Jugendhilfe, könnte einen besseren Austausch der Beteiligten ermöglichen und gegenseitiges Vertrauen aufbauen.

Eine Ganztagschule mit Offenheit und einem geeigneten Selbstverständnis kann ein sinnvolles Dach für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen bieten, um Schülern wie „Tim“ dauerhaft zu helfen, fasste Dr. Maykus die Diskussion zusammen.

### **Forum 3: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?**

#### **Expertin: Dorothea Suchanek (Rektor-Bach-Hauptschule, Hermeskeil)**

Binnendifferenziert zu arbeiten, Kompetenzentwicklung zu diagnostizieren, offenen Unterricht zu praktizieren oder sich mit Partnern über Förderpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler abzustimmen, gehört in Deutschland nicht überall zum Lehreralltag. Wenn Lehrerinnen und Lehrer „individuelle Förderung“ *lernen* oder beispielsweise ihre diagnostische Kompetenz verbessern wollen, sollten sie dabei die bestmögliche Unterstützung bekommen. Im Forum 3, das Bettina Schäfer moderierte, wurden in fünf Workshops Fragen an die Lehreraus- und -fortbildung gestellt und Konzepte vorgestellt, wie Lehrkräfte professionell gestärkt werden können.

#### **1 Lehrerinnen und Lehrer sind auch Lernende**

##### **Bärbel Brömer (Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)**

*Damit Lehrerinnen und Lehrer individuelles Fördern selbst erfahren und praktisch lernen, benötigen sie in allen Phasen der Aus- und -fortbildung eine bessere Unterstützung.*

Professionelles Lehrerhandeln basiert auf *Wissen, Können, Wollen, Einstellungen und „subjektiven Theorien“*, so Bärbel Brömer. Individuelle Förderung erfordert folglich einen Lern- und Kompetenzaufbau in allen diesen Bereichen – auf der fachlichen wie fächerübergreifender Ebene. Dies wird durch Kompetenzmodelle unterstützt, die Selbst- und Fremdeinschätzung sowie den Dialog darüber ermöglichen. Auch beim Erwerb von „Routinen“ oder „Praktiken“ des Lehrens als Verknüpfung von Wissen mit Handeln ist die Orientierung an Kompetenzmodellen sinnvoll, denn Kompetenzen bauen sich erst im Verlaufe der Berufstätigkeit auf. Gerade die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern erleben „Novizen“ oft noch als Überforderung und benötigen deshalb vielfältige Unterstützungsmaßnahmen.

Wissen und Können werden jedoch auch ganz entscheidend von den eigenen „subjektiven Theorien“ beeinflusst – also eigenen subjektiven Überzeugungssystemen der Lehrerinnen und Lehrer, die sich z. B. auf die Struktur des Wissens oder Lernens beziehen. Sie stammen zum Teil aus der eigenen Schulerfahrung und sind daher nur schwer aufzubrechen. Zur konkreten Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern formulierte Bärbel Brömer folgende Visionen:

- In der Lehrerbildung sollten in allen Phasen Theorie, Übung und Praxis miteinander vernetzt werden,

- Insbesondere die sensible Phase des Berufseinstiegs bedürfen einer professionellen und kollegialen Begleitung/eines Coachings,
- In den Schulen sind gemeinsame Arbeitszusammenhänge und professionelle Lern-Gemeinschaften praktikabel,
- Fortbildungen sollten das Lernen der Lehrer (und den hierbei unterschiedlichen Stand) thematisieren, das Lernen mit und durch die anderen ermöglichen; subjektive Theorien und Einstellungen einbeziehen sowie hinterfragen; die verschiedenen Kompetenzbereiche miteinander verbinden; Wissenstransfer durch kontinuierliche Praxisbegleitung unterstützen; über eine längere Zeit angelegt sein; Inhalt und Form miteinander in Einklang bringen.

Der "ganz normale Unterricht" ist die zentrale Herausforderung für individuelle Förderung. Hier ginge es vor allem um das beobachtete Lernen und nicht darum, alles auf einmal zu verändern. Da es besonders Berufseinsteigern schwer fällt, sich einen Gesamtüberblick zu verschaffen und gleichzeitig auf einzelne Schüler einzugehen ist Unterstützung umso wichtiger, schließlich ist die Einstiegsphase für die weitere Lehrtätigkeit prägend. „Was wir an Vorstellungen über die Schüler, das Lernen oder das Wissen in unseren Köpfen haben, ist nur schwer aufzubrechen, solange es unreflektiert bleibt.“, ist Brömmer überzeugt. Hilfreich könne sein, andere Lehrer in Aktion zu beobachten, um vorhandene Muster besser zu erkennen.

## 2 Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

### Stefanie Wilkening (Prozessberaterin bei der Bezirksregierung Hannover)

*Stefanie Wilkening thematisierte, welche Kompetenzen, Einstellungen und Unterstützungsmöglichkeiten Lehrkräfte brauchen, um eine gute Ganztagschule zu verwirklichen.*

Der Erfolg einer Schule kann nicht nur von Zufällen oder dem Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer abhängen. Vielmehr geht es um den Aufbau von Kompetenzen und Fähigkeiten, die den Unterricht verbessern. Zum anderen braucht eine erfolgreiche Schule abgesicherte Strukturen, betonte Wilkening zu Beginn ihres Vortrags. Die Entwicklung neuer Routinen stellt eine mehrjährige Entwicklungsaufgabe für Schulen dar, die in der Regel nur mit Unterstützung geleistet werden kann. Wie kann eine Schule „umlenken“ und neue Inhalte so implementieren, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn wichtige Schlüsselkompetenzen erworben haben? Wie können Schulprofile und -schwerpunkte so in einer Schule verankert werden, dass die Inhalte weiter gelebt werden, auch wenn die zuständige Kollegin oder der zuständige Kollege die Schule verlässt?

Stefanie Wilkening stellte hierfür „Grundregeln“ vor:

- Räume und Zeiten: Welche Räume und Zeitrhythmen fördern oder behindern eine gute Schule? Beispiel: Wenn man Lehrerteams will, muss man auch für diese Teams Teamräume zur Verfügung stellen.
- Einstellungen: Die Vorstellung, in leistungshomogenen Gruppen können Kinder am Besten lernen, führt zum Sitzenlassen, zum Abschulen und zu einem hohen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss. Was ist an der Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen so bestechend?
- Teamarbeit: Hohe Leistungen können nur im Team erbracht werden, nicht in Einzelarbeit. Wie kann eine Schule konsequent als Teamschule konstruiert werden?
- Methoden: Schülerinnen und Schüler lernen nur dann nachhaltig, wenn sie *selber* lernen. Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um diese Grunderkenntnis zum Schulkonzept zu machen?

- Elternarbeit: Ohne und gegen die Eltern ist keine gute Schule zu machen. Wenn die Eltern nicht in die Schule gehen, muss man zu ihnen nach Hause gehen.
- Kooperationen: Wie kann Schule durch nachhaltig angelegte Kooperationen die Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig in die Gesellschaft einbinden, die Erwartungen der Gesellschaft mit ins schulische Curriculum einbeziehen und in die Gesellschaft hineinwirken?
- Evaluation: Eine Evaluation dessen, was die Arbeit in Schule kurz-, mittel- und langfristig bei Schülerinnen und Schülern bewirkt, hat eine direkte Auswirkung auf schulisches Arbeiten. Dies hat auch etwas mit Verantwortung für die eigene Arbeit zu tun.
- Schulentwicklung: Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung sind wichtige Elemente einer guten Schule. Wie lassen sich diese drei Bereiche in die alltägliche schulische Arbeit integrieren?

### 3 Lehrerbildung in Finnland

#### Prof. Matti Meri (Universität Helsinki, Finnland)

*Was machen die Finnen eigentlich anders? Diese Frage war den Teilnehmern des Workshops förmlich ins Gesicht geschrieben. Prof. Meri versuchte das Geheimnis zu lüften. Die finnische Lehrerbildung setzt dabei auf den „reflektierenden Didaktiker“ mit Theorie-, Berufs- und Handlungskompetenzen*

Im Vergleich zur deutschen gibt es wesentliche Unterschiede in der finnischen Lehrerausbildung: An der Universität Helsinki werden pro Jahr aus mehr als 1.000 Bewerbungen für die Lehramtsstudiengänge über ein dreistufiges Verfahren etwa 150 Studenten ausgewählt. Im Vorfeld müssen die Bewerber u. a. zeigen, „dass sie mindestens ein pädagogisch-wissenschaftliches Fachbuch gelesen“ haben, und dass sie Verbindungen zu den Inhalten herstellen sowie ihre Gedanken gut strukturieren können. In der zweiten Phase werden individuelle Interviews geführt. Abschließend werden Bewerber noch einem Gruppengespräch geladen, um herauszufinden, wie sie argumentieren und ob sie aktiv zuhören können.

Wer es durch das Bewerbungsverfahren geschafft hat, studiert fünf Jahre, wobei es keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen gibt: Die fachwissenschaftliche Ausbildung umfasst maximal ein Fünftel des Studiums (bei Studenten für die gymnasiale Oberstufe). Es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, dass die Studenten nach dem eigenen Schulabschluss die fachlichen Inhalte der Sekundarstufe II beherrschen. Einen großen Studienanteil hat die Vermittlung didaktischer und pädagogischer Methoden, wobei Fach- und didaktische Kenntnisse vorwiegend in Kombination vermittelt werden (z. B. wie unterrichtet man mathematische Inhalte am besten).

Das finnische Lehramtsstudium fußt auf Erfahrung, Theorie und Zeit. Gleich zu Beginn wird jedem Studenten eine Hospitationsschulklasse zugeteilt, die er zu Beginn täglich besucht und im Laufe des Studiums immer wieder bei Übungen heranzieht. Ganz besonders wichtig sei die Beobachtung der „alteingesessenen“ Lehrer: Was, wie und warum machen diese etwas mit welchen Methoden? Die Student/innen begleiten „ihre“ Lehrer darüber hinaus zu Besprechungen und helfen bei den Unterrichtsvorbereitungen. Später verschiebt sich der Focus: Sie lernen, die Schülerinnen und Schüler individuell zu beobachten und zu verstehen.

Zeit hat im finnischen Lehramtsstudium eine große Bedeutung: „Die Studenten brauchen Zeit und Ruhe, um das pädagogische Denken reifen zu lassen und ausreichende Methoden für die Analyse zu erlernen“, erklärt Meri die finnische Philosophie. Wer sein Wissen auffrischen möchte, kann jederzeit nach Absprache mit der Schulleitung kostenfreie Angebote an der Universität nutzen. Lehrern, die sich trotz deutlich erkennbarem Bedarf nicht weiterbilden, kann das Gehalt gekürzt werden – sowohl auf Veranlassung der Schulleitung als auch der Eltern. „Wo die Leistung nicht stimmt, gibt es eben weniger Geld“, argumentiert Meri.

Wenn die so ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer einen guten Unterricht leisten wollen, müssen sie ihre eigenen Lernziele kennen. „Schon ab dem ersten Schultag fragen sich die Schüler: Warum bin ich eigentlich hier? Auf diese Frage brauchen sie Antworten. Die Lehrer müssen für die Schüler eine Studierumgebung schaffen“, so der finnische Experte. Auch die Schüler lernen, sich selbst persönliche Ziele setzen. So schreiben sie z. B. auf, was sie im Laufe des Tages erreichen wollen. Druck ist dafür kaum erforderlich, denn die Schülerinnen und Schüler wollten es irgendwann selbst so. Am Ende des Tages reflektieren sie, ob sie ihre Ziele erreicht haben, und berichten selbstständig ihren Lehrern und Eltern davon.



Matti Meri ist vom finnischen Weg überzeugt und sieht eigentlich nur ein Problem: Die Schüler wünschen sich oft eine langjährige Begleitung durch die gleiche Bezugsperson. Nach sechs Jahren wird jedoch der erste Klassenlehrer, welcher bis dahin auch nahezu alle Fächer unterrichtete, durch einen neuen Klassen- und Fachlehrer abgelöst.

#### 4 Personal und Entwicklung an Ganztagschulen

##### Ilse Kamski /Thomas Schnetzer (IFS Dortmund)

*„Da in diesem Forum ja vor allem Lehrende sitzen, frage ich Sie mal direkt: Welche Unterstützung brauchen Lehrer? Die Antwort kennen Sie sicher: Entlastung!“, so Ilse Kamski zu Beginn.*

Entlastungsstrategien müssten die Zusammenarbeit des Personals, besonders von Lehr- und anderen Fachkräften, berücksichtigen. Gerade an Ganztagschulen spiele das eine große Rolle. Jedoch sei eine optimale Zusammenarbeit strukturell oft erschwert, z. B. durch unterschiedliche Bezahlung, unklare Aufgabenfelder sowie ein inkonsistentes pädagogisches Selbstverständnis unter den beteiligten Lehrkräften. Den "Professionsstamm unter einen Hut zu bekommen und alle an einen Tisch zu holen", gerade bei der Umstellung zu einer Ganztagschule, ist für Kamski daher eine zentrale Aufgabe. Dabei müssten Widersprüche zwischen Vision und Realität berücksichtigt und reflektiert, Rückschläge auch mal weggesteckt werden. Die beiden Experten empfehlen daher die Einbeziehung außerschulischer Berater im Prozess der Personalentwicklung.

Ilse Kamski beschrieb das neue Aufgabenfeld des Ganztagschullehrers als "entzerrten Unterricht", in dem es weniger um „Stoffvermittlung“ als um einen praktizierten Bildungs- und Erziehungsauftrag gehe. Diese neue Form der Interaktion verlange vom Lehrenden auch deutliches Hinterfragen und Abbau eigenen Dominanzverhaltens. Solche Kompetenzen spielten in der Lehrerausbildung leider kaum eine Rolle, so Kamski. Sie stellte Teilnehmern mögliche Lösungsansätze vor: So wären die Durchführung von Zukunftswerkstätten, individuelles Coaching von Lehrerinnen und Lehrern sowie interne Kooperationen zwischen den Schulen praktikabel. Auch die Bildung eines Zweier-Teams aus Lehrer und Sozialpädagoge hat sich bewährt. Zwar stehen einer funktionierenden Kooperation zwischen beiden Berufsgruppen noch immer Ressentiments im Wege. Gerade in den

neuen Bundesländern seien Lehrerinnen und Lehrer aber schon in wachsendem Maße zu einer Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bereit.

Im zweiten Teil des Workshops stellte Thomas Schnetzer Ergebnisse einer Befragung an Ganztagschulen vor, welche verschiedene Formen der Teambildung an offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen fokussierte. An gebundenen Ganztagschulen sei die Zusammenarbeit insgesamt sehr hoch, an den anderen immerhin wachsend. "Da ist also etwas in Bewegung", so Schnetzer.

In der Diskussionsrunde wurde der Zusammenhang zwischen Kooperation und Entlastung kontrovers debattiert. „Zusammenarbeit ist immer erst einmal Mehrarbeit“, meinte ein Teilnehmer. Die Einbindung von mehr Kompetenz könne durchaus langfristige Entlastung bedeuten, argumentierten andere. Entlastung müsse letztlich individuell definiert werden (Entlastung von Zeit- oder Problemdruck), hielt ein Teilnehmer entgegen. Ganztagschulen würden nicht automatisch eine Entlastung der Lehrkräfte, dafür aber mehr Freude beim Lehren bringen, meinte ein anderer. Man solle diese Entlastungs-Argumentation auch nicht verallgemeinern, um Ganztagschule zu rechtfertigen. „Da machen wir uns dann etwas vor“, so ein Lehrer. Ein Sozialpädagoge aus der Runde übte Kritik an älteren Lehrkräften, die sich oft „hinter Nicht-Können verstecken und viel weniger bereit sind, mit der Jugendhilfe zusammenzuarbeiten als die Referendare“. Er wünsche sich eine Zusammenarbeit, die nicht nur aus gegenseitigem Problem-Abladen besteht. Ilse Kamski beendete die Diskussion mit den Worten von Seneca: „Wer den Hafen nicht kennt, in den er segelt, für den ist kein Wind ein günstiger“.

## **5 Pädagogische Diagnosemöglichkeiten im Schulalltag als Voraussetzung für individuelle Förderung**

**Dorothea Suchanek (Schulleiterin an der Rektor-Bach-Hauptschule, Hermeskeil)**

*Dorothea Suchanek stellte die Entwicklung und Erprobung pädagogischer Diagnosemöglichkeiten sowie Dokumentationsformen für den schulischen und außerschulischen Bereich vor.*

Die Rektor-Bach-Hauptschule war eine der ersten in Rheinland Pfalz, die das Modell der gebundenen Ganztagschule umsetzte. 320 SchülerInnen besuchen diese Schule, in jedem Jahrgang gibt es Ganztagsklassen mit insgesamt 110 Schülern. „Wir stricken seit vielen Jahren an diesem Konzept“, so Dorothea Suchanek. Wurde bisher hauptsächlich an der Organisation der Schule gearbeitet, gehe es seit letztem Jahr mehr um die individuelle Förderung in einer „pädagogischen Ganztagschule“. Mit dem Ganztagskonzept stehen der Schule 62 zusätzliche Lehrerwochenstunden zur Verfügung, die zur Hälfte personell und zur anderen Hälfte in Geldmittel umgesetzt werden. Außerdem erhält die Schule viele Sachmittel. „Die Verhältnisse in Rheinland Pfalz sind sehr gut, das ist eine ganz gezielte Politik“, zeigte sich die Schulleiterin begeistert.

Für spezielle Projekte konnten sogar Ganztagskräfte eingestellt werden. Auch für die Diagnostik bekam ihre Hauptschule eine ganztägige Unterstützung. Wenn man individuell fördern wolle, müsse die Diagnose nun mal am Anfang stehen, meint sie. „Ich habe davon keine Ahnung“, meinten Lehrerinnen und Lehrer oft. In der Praxis zeige sich dann, dass es gar nicht so problematisch ist. Allerdings müsse man vorher schon genau wissen, was man will, ist Suchanek überzeugt und erklärt, wie es in ihrer Schule funktionierte:

Am Anfang stand die Frage, welche Schülerinnen und Schüler befragt werden, da die Untersuchung aller zu aufwändig ist. Für Schüler, Lehrer und Eltern wurden Fragebögen erarbeitet. Gerade an Hauptschulen ist es wichtig, etwas über die Eltern zu wissen, um auch das Erziehungsverhalten in den Familien einbeziehen zu können, so Suchanek. Für die Lehrer sind Informationen darüber wichtig, was von einem Kind überhaupt zu erwarten ist. Auch hier sind die Eltern gefordert. Die Schülerinnen und Schüler letztlich sollen lernen, sich selbst einzuschätzen.

Manfred Grimm arbeitet in einer AG des Netzwerks Herford (s. Regionalforum West, Workshop 1) und berichtete im Workshop über seine Erfahrungen mit Diagnostik im

Lehrbetrieb: „Wir erstellten Fragebögen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förder- und Erziehungsbedarf, welche alltagstauglich sein sollten. Nach der Durchführung stellten wir fest, dass sich die Aussagen über die Schüler zum großen Teil decken. Es gab bahnbrechende Erfolge“, so Grimms Fazit. Nun gelte es, im schulischen Alltag die Stärken mit den vermeintlichen Schwächen zu verbinden, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich individuell zu fördern.

So weit fortgeschritten seien die Arbeiten mit den Fragebögen an ihrer Schule noch nicht, bedauerte Suchanek. Entscheidend sei aber, dass wirklich alle an einem Strang für die bessere individuelle Förderung ziehen – Schüler, Eltern, Lehrer und andere beteiligten Institutionen: „Es ist wichtig, wie wir mit den Schülerinnen und Schülern umgehen. Wir müssen es schaffen, mit ihnen auf einer Ebene zu kommunizieren.“

## **Forum 4: Vielfalt als Chance – Heterogenität in der Ganztagschule nutzen**

### **Expertin: Dr. Katrin Höhmann (IFS Dortmund)**

Das deutsche Bildungssystem ist hochgradig selektiv. Trotz oder wegen der vermeintlich homogenen Schülerschaft im dreigliedrigen Schulsystem gelingt es zu wenig, die unterschiedlichen Potenziale der Kinder und Jugendlichen für Lehr-Lern-Prozesse zu nutzen. Nach wie vor herrscht die Meinung vor, dass heterogene Lerngruppen zwar gut für das soziale Lernen, aber schlecht für die Lernleistungen seien. Im Forum 4, von Stephan Mante moderiert, wurde Mut gemacht, Verschiedenheit willkommen zu heißen, Vielfalt als etwas Positives, Bereicherndes zu betrachten und Schubladendenken sowie den dahinter liegenden Wunsch nach Kontrolle abzulegen.

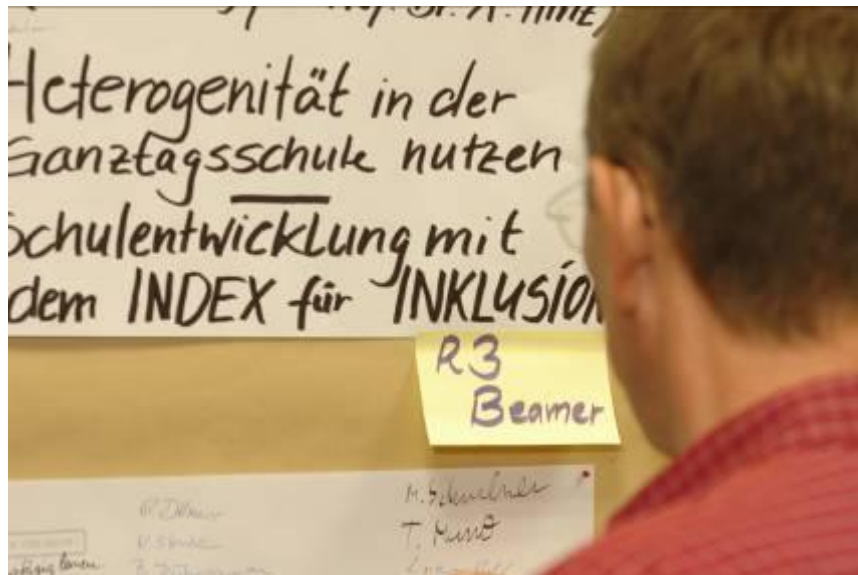
Dabei gelte es nicht nur, auf die Schülerinnen und Schüler zu schauen, sondern auch die Lehrerschaft in den Blick zu nehmen, so Dr. Katrin Höhmann von der Universität Dortmund in ihrem Einführungsvortrag. Je je „bunter“ das Kollegium, desto wahrscheinlicher die Akzeptanz und Förderung von Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Gleiches gilt für alle anderen beteiligten Gruppen, wie z. B. Eltern. So war es ein Grundprinzip an der Laborschule in Bielefeld, Lehrerinnen und Lehrer anzustellen, die zusätzlich zu ihrer fachlichen Qualifikation vielfältige Interessen und Hobbys hatten. In sieben Workshops wurde das Thema vertieft.

### **1 Vielfalt als Chance**

#### **Nicola Gille (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)**

*Nicola Gille stellte in diesem Workshop mit dem „Index für Inklusion“ ein Selbstentwicklungs- und Evaluationsprogramm für Schulen vor, das allen Kindern eine bessere Teilhabe am Schulleben und Unterricht ermöglicht.*

Inklusion bedeute Wertschätzung der Individualität jedes Kindes mit seinen unterschiedlichen Begabungen, körperlichen Fähigkeiten und seiner sozialen sowie ethnischen Herkunft, erklärte Nicola Gille zu Beginn. Mit dem „Index für Inklusion“ stehe interessierten Kollegien gewissermaßen ein Werkstattheft für die Selbstevaluation zur Verfügung. Der Index wurde ursprünglich im angelsächsischen Sprachraum entwickelt und erprobt. Bereits in 15 Sprachen übersetzt, wird er mittlerweile weltweit angewandt. Nun liegt auch für Deutschland eine übersetzte und für deutschsprachige Verhältnisse adaptierte Version vor. Lehrerinnen und Lehrer können mit dieser Methode überprüfen, inwieweit Kinder ihrer individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit entsprechend unterrichtet werden und ob die dazu notwendigen Haltungen bei allen Beteiligten gegeben sind. Grundlage für eine Bestandsaufnahme sind umfangreiche Kriterienlisten sowie ein Fragenkatalog.



Der Index liefert eine Analyse von Inklusion in allen Aspekten von Schule. Er besteht aus einer Systematik von drei Dimensionen mit je zwei Bereichen, die notwendig sind, um Inklusion an Schule zu entwickeln:

- Inklusive Kulturen schaffen: Gemeinschaft bilden, gemeinsam geteilte Werte verankern.
- Inklusive Strukturen etablieren: eine Schule für alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren.
- Inklusive Praktiken entwickeln: Lernarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren.

Jeder Bereich enthält fünf bis elf Indikatoren, die mit den bestehenden Verhältnissen abgeglichen werden, um daraus Prioritäten für die weitere Entwicklung abzuleiten. Jeder Indikator wird durch eine Reihe von Fragen in seinen Facetten erkundet. Die Fragen regen zur genauen Wahrnehmung der Situation an, generieren neue Ideen und bieten Kriterien für eine Bewertung des Fortschritts.

Das fünfstufige Phasenmodell für die Arbeit mit dem Index besteht aus folgenden Arbeitsschritten:

1. Index-Prozess beginnen und Bildung eines Indexteams,
2. Schulsituation beleuchten und evaluieren, z. B. im Rahmen eines Studientags,
3. Ein inklusives Schulprogramm entwerfen,
4. Prioritäten umsetzen,
5. Index-Prozess reflektieren.

Der Index ist zu beziehen bei: Prof. Dr. Andreas Hinz, MLU Halle-Wittenberg, 06099 Halle, Tel.: 0345/55-237512 oder -27049; Mail: [hinz@paedagogik.uni-halle.de](mailto:hinz@paedagogik.uni-halle.de), 10 Euro Kostenbeitrag

## 2 Integrative Begabtenförderung in der Ganztagsgrundschule

**Prof. Dr. Thomas F. Trautmann (Universität Hamburg)**

*Wie können begabte und hochbegabte Kinder rechtzeitig umfassend gefördert werden, welche Chancen eröffnen Ganztagschulen dabei? Prof. Dr. Trautmann berichtete über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Lösungsansätze, zum Beispiel im Hamburger Projekt >HeLGA <.*

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über das Lern- und Leistungsvermögen junger Kinder (u.a. bei Singer, Spitzer, Schäfer) reiche die Struktur der verlässlichen Halb-

tagsgrundschule nicht mehr aus, um deren Lern- und Erfahrungshorizont adäquat zu bedienen. Eine Rhythmisierung des Schultages ermöglicht Kindern und Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen einen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Entspannung zur Aktivitätssteigerung. Das zeigten auch neurologische Forschungen und grundschulpraktische Erkenntnisse der letzten Jahre, umriss Prof. Dr. Trautmann das Thema des Workshops.

Dem folgend sollten Begabungen bereits mit dem Schulbeginn auf integrative Weise gefördert werden: Hinreichend geöffnete Lern- und Arbeitsphasen, eine klare Strukturierung von Lern- und Freiräumen sowie die Schaffung entsprechender Kommunikationsstrukturen unterstützen handlungs- und produktionsorientierte Lernphasen der Kinder. Werden diese jedoch bereits am Mittag unterbrochen, sind Potenzen verschenkt worden, und der Erfahrungsgewinn von Kindern verlagert sich in entdidaktisierte Räume.

Das Hamburger Projekt >HeLGA < (Heterogene Lerngruppenanalyse) an der integrativen Brecht-Grundschule untersucht die Qualität von Unterricht unter Ganztagsschulbedingungen: Die Aufteilung des Schultages in drei Lernblöcke mit gekoppelten Essens-, Spiel- und Ruhezeiten folgt dem Biorhythmus der Kinder. Die Kinder, die diese Schule besuchen, werden mit ihren Begabungen nicht extern gruppiert: Aus ihren gemeinsamen Aktivitäten kann abgeleitet werden, welche unterschiedlichen inhaltlichen und strukturellen Lernbedürfnisse bestehen und wie sie mit den ganztägigen Lernangeboten umzugehen lernen. Spätere Differenzierungsmaßnahmen schaffen schnell und sicher lernenden Kindern Freiräume für selbstständiges Weiterlernen (Akzeleration) und/oder vertiefende Studien von sie interessierenden Themen (Enrichment). Beides sind wesentliche Förderungsprinzipien für Hochbegabte, sie können aber partiell auch auf alle Kinder ausgedehnt oder für Gruppen aufbereitet werden. Ebenso sind altersgemischte Arbeitsgemeinschaften möglicherweise sinnvoll für die Beschleunigung von Lernvorgängen.

Zur besseren Förderung könnten begabte Kinder zeitweise in eine höhere Klasse aufgenommen werden. Ob dies sinnvoll und gewünscht ist, solle im individuellen Gespräch mit dem betreffenden Kind erörtert werden, empfiehlt Trautmann und fügt hinzu „Ein Ignorieren von Begabungen kann zum Absinken der Anlagen unter das Normniveau führen“.

### 3 Vielfalt als Regelfall

#### Thomas Rihm (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

*Die Schülerinnen und Schüler „abholen, wo sie stehen“, ihre Kompetenzen für den eigenen Lernprozess anerkennen, und dennoch das „Heft“ in der Hand behalten. Das ist für viele Lehrerinnen und Lehrer ein Balanceakt. Thomas Rihm führte in seiner Schule „Ideenstunden“ ein.*

Heterogenität sei kein „Störfall“, den es zu beseitigen gilt, sondern vielmehr eine bedeutende Ressource – vorausgesetzt, wir lernen mit dieser umzugehen, so Thomas Rihm: „Wir sollten versuchen, Lernen und Lehren als vielfältigen Prozess zu denken, dem unterschiedliche Interessen, Lernwege und -ergebnisse eine besondere Qualität verleihen.“ Das bedeute aber auch konsequentes Umdenken und die Bereitschaft, alte Pfade zu verlassen. Ein erster Schritt in diese Richtung wäre, wenn Lehrende die Kompetenz der Lernenden für ihren eigenen Lernprozess anerkennen, so Rihm. Nicht „Differenzierungstechnologien“, nicht Stellvertretung, nicht „Hinführung“ sei dann Aufgabe der Lehrenden. Vielmehr rücke das Präsentsein, das Beobachten, das Antworten „auf das, was ich zu sehen, zu hören, zu spüren bekomme“ (Martin Buber), in den Vordergrund.

Natürlich sei das eine große Umstellung für beide Seiten – Schüler und Lehrer. Zunehmend werde der Lern-Lehr-Prozess aber eine kooperative Unternehmung, von der alle Beteiligten profitieren. Die didaktischen Gesichtspunkte und emotionalen Seiten der „Unternehmung Umdenken“ diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen von Kleingruppenarbeit an folgender Fragestellung: Wie können Schüler- mit Lehrerinteressen und Lehrplaninhalten in Einklang gebracht werden? Rahmenlehrpläne böten mittlerweile genug Spielraum, so ein Teilnehmer. Den Schülerinteressen nur noch zu folgen,



sei zu einfach. Vielmehr sollten Lehrerinnen und Lehrer Interessen der Schülerinnen und Schüler erkennen und diese als Ausgangs-, nicht als Endpunkt für Unterricht verstehen.

Im Brennpunkt des Interesses stand jedoch die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Beschwerden von Schülerinnen und Schülern umgehen sollten: Wenn diese sich z. B. beklagen, dass sie lernen müssten, was sie nicht interessiert, und dass sich ihre Interessen in den Fächern nicht widerspiegeln würden?

Denkbar wäre hier die Zusammenfassung der Wunschthemen im Rahmen einer „Ideenstunde“, in der die Schülerinnen und Schüler in Einzel- oder Partnerarbeit ihren Themen auf den Grund gehen können. Thomas Rihm selbst realisierte solch eine Ideenstunde im Umfang von vier Zeitstunden pro Woche an seiner Ganztagschule. Dafür wurde nach Absprache mit der Schulleitung und den Eltern der Deutschunterricht entsprechend gekürzt. Rihm gewann auch die Unterstützung des Kollegiums. Unter den Schülern entstanden „Interessen-Tandems“. Forschungsverträge zwischen Lehrenden und Lernenden konkretisierten schließlich die Vorgehensweise: Schüler verpflichteten sich beispielsweise zu obligatorischen Zwischenberichten und zu Abschlusspräsentationen. Es empfehle sich auch die Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner bei der Realisierung von „Ideenstunden“, so Rihm.



Die Erfahrungen mit der „Ideenstunde“ waren sehr gut: So bauten weniger tüchtige Schülerinnen und Schüler ihr Misstrauen gegenüber Besseren („Strebern“) ab. Die offene Lernatmosphäre wirkte sich positiv auf die Partizipation aus: So berichteten Eltern, dass die Schüler auch zu Hause über ihre Projekte sprachen und sogar familiäre Kontakte für die Projekte „anzapften“. Besonders erfreulich: Im Umgang mit weniger engagierten Mitschülerinnen und -schülern bei der Projektarbeit entwickelten sich gemeinsame Absprachen. „Das Vertrauen in den Wissensdurst der Schülerinnen und Schüler ist die beste Grundlage, um ihre Interessen mit dem Bildungsplan in Einklang zu bringen“, fasste Thomas Rihm die Erkenntnisse aus der Diskussion zusammen.

Weiterführende Literatur: Rihm, Th. (Hrsg.), Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Leverkusen: Leske & Budrich; Rihm, Th. (2004). Portfolio als Medium einer neuen Lernkultur? In: Informationsschrift des IfW an der PH Heidelberg Nr. 67, S. 13-31. Download unter [www.ph-heidelberg.de/org/suschu](http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu)

#### 4 Heterogenität in der Ganztagschule nutzen

**Dr. Katrin Höhmann (IFS Dortmund)**

*Schulen wollen sich verändern! – so das Leitmotiv des Workshops. Am Beispiel der Laborschule Bielefeld sowie Erfahrungen aus schwedischen Schulen diskutierte Dr. Katrin Höhmann „Stolpersteine“ und Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur Ganztagschule.*

Die Vielfalt von Menschen, ihre Interessen, ihre Begabungen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr religiöser, sozialer oder kultureller Hintergrund kann außerordentlich bereichernd für Schule und Unterricht sein, so Höhmann. Noch immer werde Heterogenität in

einer Lerngruppe dennoch mehr als Belastung denn als Chance verstanden. Der Fokus liege nach wie vor auf der Leistungsheterogenität. Die Referentin ist überzeugt, dass insbesondere in Ganztagschulen Vielfalt produktiv werden kann, es gebe viele gute Beispiele und Erfahrungen.

Wie eine erfolgreiche Ganztagschule auf den Weg gebracht werden kann, berichtete die Expertin am Beispiel der Laborschule Bielefeld „aus erster Hand“, denn als Organisationsleiterin hat sie die Schule bereits seit 1997 mit gestaltet: Die Lehrerinnen und Lehrer können dort z. B. selbst über die Länge des Unterrichts entscheiden – vorgeschrieben ist lediglich die Wochengesamtzeit. Ob eine Unterrichtsstunde viermal 30 Minuten oder zweimal 60 Minuten lang ist, hängt vor allem vom jeweiligen Fach, von den Klassen und den Schülern ab. Zeitdruck wird auf diese Weise weitestgehend minimiert, sowohl für Schüler als auch Lehrer. Der Schultag wird in Zeiteinheiten abgebildet: Auf eine insgesamt zweistündige Einheit folgt eine halbe Stunde Pause, danach die nächste zweistündige Unterrichtseinheit. In der anschließenden einstündigen Mittagspause können sich die Lehrer zusammensetzen, sich besprechen oder andere Dinge erledigen.

In der Laborschule gibt es Fächerkonzentrationen: Mathematik spielt z. B. auch in vielen anderen Fächern eine Rolle, etwa in der Statistik oder in den Naturwissenschaften. Deutsch ist mit Sozialkunde gekoppelt. Die isolierten Fächer werden selten angeboten: „Das brachte und bringt viel Beruhigung für die Schülerinnen und Schüler“, so Höhmann. Am Anfang und zum Schluss der Unterrichtsstunde gibt es jeweils einen „Versammlungskreis“, der dem Gruppenzusammenhalt dient. Der Unterricht ist offen, die Kinder dürfen bei Bedarf während des Unterrichts zur Bibliothek gehen, die sich in Laufweite befindet. Sie sind auch nicht auf einen festen Sitzplatz während des Unterrichts festgelegt. Sitzen auf dem Boden ist durchaus zulässig.

Die Laborschule Bielefeld hat einige Parallelen zu schwedischen Praktiken, so Höhmann. In der Bielefelder Schule gibt es ähnlich wie in Schweden klare Teamstrukturen und eine stark teamorientierte Zusammenarbeit. In schwedischen Schulen werden bei der Zusammensetzung neuer Klassen ab dem 6. Jahrgang die Erfahrungen und Tipps des Lehrerteams einbezogen. Der Respekt für die Lehrerinnen und Lehrer drückt sich in dem skandinavischen Land auch in einer angenehmen, sogar gemütlichen Ausstattung der Lehrerzimmer aus, die über getrennte Arbeits- und Ruhebereiche verfügen. Klassenräume sind dort ebenfalls anders gestaltet als vielerorts an deutschen Schulen: Es gibt Gemeinschafts- und Erholungsbereiche, Einzelarbeitsplätze mit und ohne Computer, Kochischen und Klassenraum-Bibliotheken. Die Wände sind individuell dekoriert, z. B. mit Schülerarbeiten und Bildern.

Viele Anregungen aus Schweden hat die Laborschule in Bielefeld genutzt, aber vor allem durch die ständige Reflexion ihrer eigenen Praxis eigene Ideen entwickelt und umgesetzt. „Etwas zu verändern erfordert vor allem Engagement und Phantasie sowie eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Lehrerschaft.“ Das sei nicht immer in erster Linie eine Kostenfrage, ermutigt Dr. Katrin Höhmann ihr Auditorium.

## 5 Heterogenität aus der Sicht eines Schülers

### Tobias Muno (Landesschülervertretung Nordrhein-Westfalen)

*Tobias Muno sieht sich selbst als ein „Vorzeigemodell des Reformprojekts“ und initiierte kurzerhand einen eigenen Workshop, welcher den überwiegend erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern interessante Einblicke in das Thema Heterogenität und Schule aus der Perspektive eines Schülers eröffnete.*

Seine Mutter, berichtete Tobias Muno, kam aus Thailand nach Deutschland. So hatte er als Schüler mit immensen Sprachschwierigkeiten in der Grundschule zu kämpfen. Wegen „schlechter Leistungen“ wurde er gleich zweimal nicht versetzt. Dann wurde ein Intelligenztest durchgeführt und empfohlen, ihn auf eine Sonderschule zu schicken. „Die Atmosphäre dort war ganz anders. In der Sonderschule kamen alle Schüler aus einer ähnlichen Gegend und Schicht. Wir kannten uns vom Spielen auf der Straße, waren eine soziale Gruppe.“, erzählte Muno. In der Schule gab es Unmengen an Exkursionen, die den

Kindern unglaublich viel gebracht hätten und die Klasse zusammenschweißte. Viele Schülerinnen und Schüler hätten jedoch enorme Probleme beim Übergang in die weiterführenden Schulen oder in die Lehre gehabt. „Viele schmissen ihre Ausbildung, weil sie mit dem Betrieb nicht klar kamen.“, berichtete der Schüler. In der Berufsschule absolvierte er selbst eine vierjährige kaufmännische sowie elektrotechnische Ausbildung. Heute arbeitet er aktiv in der Landesschülerversammlung in Nordrhein-Westfalen mit.

Dr. Anja Durdel, welche für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) arbeitet, interessierte sich sehr für die Ansichten des Jugendlichen und nahm die Gesprächsrunde zum Anlass für einen intensiven Gedankenaustausch über dessen Erfahrungen mit den verschiedenen Schulformen: „Wie hast du denn den Umgang mit Heterogenität bei den Lehrern erlebt?“

Tobias Muno: „Die Lehrer haben keinen Mut und unglaubliche Angst vor der Institution und den Rektoren. Sie haben auch Sorge, bei den Kollegen in Misskredit zu geraten. Ein Lehrer erwähnte mal, dass er eine bestimmte Durchfallerquote erfüllen muss, damit er im Kollegium noch Anerkennung findet.“ Nach seiner Meinung können Lehrer viel weniger mit Heterogenität umgehen als Schüler. Die Lehrenden, so die Erfahrung des Schülers, seien nie als Teil der Klasse betrachtet worden. „Sie wechselten ja im 45-Minuten-Rhythmus. Innerhalb unserer Gemeinschaft hat der Lehrer nur Stoff vermittelt. Doch durch bloßes Erlernen von Stoff wächst die Persönlichkeit nicht.“, fügte Muno hinzu. An jeder der von ihm besuchten Schule sei nur geschaut worden, welchen Lernstand jeder Schüler hat, aber nie gefragt, inwieweit er das auch verinnerlicht hätte. „Die Lehrer gingen automatisch davon aus, dass wir alle dieselben Möglichkeiten haben, den Stoff zu verarbeiten.“

Ob er in seiner schulischen Laufbahn eine Lehrkraft getroffen habe, die so war, wie er es sich vorgestellt habe, fragte Dr. Durdel weiter. Muno antwortete, er hätte sich sehr gut mit seinem Physiklehrer verstanden, der aus der Rolle des Lehrenden herauskam, als er nach dem Unterricht im Klassenraum sitzen geblieben sei. „Man muss nur den Mut haben, einfach sitzen zu bleiben. Ich wollte dem Lehrer signalisieren: Ich komme, weil ich mich interessiere und ich gehe, wenn es langweilig wird. Das war die Freiheit der Sonderschule und ging auf der Berufsschule natürlich nicht.“

Dr. Durdel berichtete der Gruppe über die Zusammenarbeit der DKJS mit jungen Leuten wie Tobias Muno. Die Stiftung biete interessante Betätigungsfelder für Jugendliche, die auch oft mit eigenen Initiativen, wie beispielsweise besonderen Stadtteilprojekten, zur Stiftung kämen, welche einige davon finanziere. Ein Projekt werde so fast vollständig durch die Jugendliche allein durchgeführt. „Es gibt Gemeinden, in denen Jugendliche auf diese Weise zu Arbeitgebern von Erwachsenen geworden sind.“, fügte sie hinzu und sprach sich gegen das Vorurteil aus, junge Leute seien unvollständige Menschen. „Jemand, der darauf vertraut, dass der andere etwas kann, macht damit nur Punkte.“ Sie merkte an, dass es den Schulreformern nicht ausreichend gelänge, dieses einfache Prinzip in die Schule zu übernehmen.

Tobias Muno argumentierte: „Das Schulsystem geht nur vom Standpunkt aus, eine Klasse sollte homogen sein, damit ein Lernstandard erreicht werden kann.“ An dieser Stelle beteiligte sich ein anderer Schüler, Martin Schmelzer, am Gespräch: „Lehrer sind unfähig. Wenn sie sehen, dass jemand etwas nicht versteht, dann übergehen sie das einfach. Sie tragen ihm eine Fünf ein und gehen weiter im Stoff. Dabei geht einfach viel zu viel Energie damit verloren, immer Noten zu produzieren und auf die nächste Klassenarbeit hinzuwirken.“ „Wie würdet Ihr Schule ändern?“, fragte Dr. Durdel die beiden Schüler abschließend. Martin Schmelzer regte ein „Anti-Angst-Programm“ für Lehrer an, denn Angst sei der Hauptgrund, warum sich eine Gesellschaft nicht verändere. Tobias Muno stimmte zu: „Lehrende sehen sich als Institution. Ein Lehrer ist seiner Autorität enthoben, wenn er zugeben muss, dass er Angst hat. Das Anti-Angst-Programm müsste aber genauso auf Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sein nach dem Motto: Wie konfrontiere ich meinen Lehrer mit seiner Angst?“

## 6 Umgang mit Heterogenität in einer Berliner Ganztagsgrundschule

### Mario Dobe (Schulleiter der Hunsrück-Grundschule, Berlin-Kreuzberg)

*Mario Dobe berichtete über die Struktur, Projekte und Besonderheiten der Hunsrück-Grundschule in Berlin-Kreuzberg. Wie die Schule mit Heterogenität umgeht und welchen Nutzen überhaupt Ganztagschule aus seiner Sicht für den Umgang mit Heterogenität hat, war der Schwerpunkt des Workshops.*

Die Hunsrück-Grundschule hat 17 Regelklassen von Jahrgang 1 bis 6 mit insgesamt 441 Schülerinnen und Schüler, 35 Lehrerinnen und Lehrer und 19 Erzieherinnen. Der Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunft beträgt 68 Prozent, bei 15 Herkunftsnationen. Die Hunsrück-Grundschule ist eine gebundene Ganztagschule. Alle Klassenstufen beginnen ihren Unterricht um 8:00 Uhr mit einer 120 Minuten langen Unterrichtsphase, gefolgt von einer 30-minütigen Pause. Ab 10:30 Uhr beginnt ein Wechsel von Unterricht und Freizeit, der zwischen 12:00 und 13:30 Uhr durch jeweils eine halbstündige Mittagspause sowie einer Freizeitphase unterbrochen wird. Bei den praktizierten Rhythmisierungsmodellen wird darauf geachtet, dass an mindestens zwei Tagen auch Unterricht in den Nachmittagsstunden stattfindet. Von Montag bis Donnerstag ist die Anwesenheit für Schüler bis 16:00 Uhr verbindlich. Der Freitagnachmittag ist unterrichtsfrei.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist komplex: So werden u. a. Kinder mit akademischem Hintergrund, nicht deutsche Kinder mit guten Sprachkenntnissen, aber auch Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse eingeschult. Der Wechsel zu einer gebundenen Ganztagschule brachte nach Mario Dobe zahlreiche Vorteile mit sich, so z. B. mehr Zeit für Projektarbeit, sinnvolle Rhythmisierungsmodelle und intensivere Kontakte zwischen Erziehern und Lehrern. Die Lehrer bilden Klassenstufenteams, die sich regelmäßig austauschen. Um der Heterogenität besser gerecht zu werden, stehen ab einer Klassengröße von 20 Schülerinnen und Schülern jedem weiteren Kind zusätzliche Hilfskräfte zur Seite. So haben die Lehrkräfte mehr Möglichkeiten, individuell auf ihre Schüler einzugehen.

Die Hunsrück-Grundschule hat eine Reihe von Projekten und Initiativen gestartet, u. a.:

- Bildung von Kleinklassen (max. 15 Kinder mit intensiver Sprachförderung) für nicht deutsche Kinder mit erheblichen Sprachdefiziten,
- Theaterprojekt im Fach Deutsch (mit drei Lehrern),
- Wasserprojekt im Fach Naturwissenschaften (von Studenten unterstützt),
- Projektorientierter Unterricht,
- Führung von Lerntagebüchern,
- Hörspielprojekt mit professioneller Hörspielproduzentin,
- Theaterstück „Meine Eltern - Deine Eltern“ (das Stück handelt von Erlebnissen und Erfahrungen der Eltern),
- „Auf dem Rand des Himmels“ - künstlerische Aktivitäten im Freien.

Die Projekte richten sich an alle Klassenstufen und nicht nur an einzelne Klassen. Die Schule hat ein eigenes Ganztagsschul- sowie Differenzierungskonzept und ein „Deutsch als Fremdsprache“- Konzept erarbeitet und darüber hinaus eine Reihe von außerschulischen Kooperationen vereinbart (z. B. mit der Jugendkunstschule, der Volkshochschule, einem Schwimmverein und einem Kinderbauernhof).

## 7 Erfolgsfaktoren für individuelle Förderung in Schweden

### Prof. Dr. Mats Ekholm (Schwedisches Bildungsministerium)

*Der schwedische Experte stellte dar, wie in seinem Heimatland Individualisierung als Grundpfeiler des Schulsystems verstanden und umgesetzt wird. Sein Motto: „Man braucht kein selektierendes System, um Individualität zu entwickeln.“*

Schweden hat seit 1962 ein einheitliches Schulsystem, in dem alle jungen Menschen im Alter von sieben bis 16 Jahren die Grundschule besuchen. Eine Unterrichtsstunde dauert 60 Minuten. Die Lehrerinnen und Lehrer begleiten Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen über drei, vier, fünf oder sechs Jahre (Klassenlehrer-Konzept). Dahinter steht die Überzeugung, dass es eines langfristigen Kontakts bedarf, um einen Menschen richtig kennen zu lernen und einschätzen zu können. Erst dann sei individuelle Förderung überhaupt erst möglich.

In jeder Klasse gibt es neben dem Lehrer einen Sozialpädagogen. Dies ermögliche ein individuelleres Eingehen auf die Schüler, so Prof. Ekholm. Behinderte Kinder würden generell nicht von den Regelschulen ausgeschlossen.

Aufgrund der Erfahrung, dass die Einbeziehung pädagogischer Aspekte nicht für eine effektive individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ausreichend ist, wurden in Schweden Grundregeln aufgestellt, zu der auch die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit gehört. Hierzu gehören z. B. auch die Erstellung von Entwicklungsplänen sowie regelmäßige Entwicklungsgespräche zwischen Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern.

Eine Besonderheit im Vergleich zu Deutschland betrifft die Vergabe von Noten und Zeugnissen, die es erst ab Klasse 8 gibt. Vorher wird mindestens einmal im Jahr ein so genanntes individuelles Entwicklungsgespräch zwischen Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Eltern geführt. Frühere Bedenken, dass dies kontraproduktiv sein könnte, weil Anreize für gute Leistungen fehlten, haben sich bisher in Schweden nicht bestätigt, betont Prof. Ekholm.

## Forum 5: Lernorte – Zeit und Raum an Ganztagschulen gestalten

### Experte: Rainer Schweppe (Leiter der Schulverwaltung der Stadt Herford)

Wenn Ganztagschule mehr sein soll als die Verlängerung der Lern- und/oder Betreuungszeit in den Nachmittag hinein, müssen Zeit und Raum bewusst und entsprechend der Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet werden. Die Komponenten Zeit und Raum schaffen die äußeren Bedingungen dafür, sich aufgehoben und herausgefordert zu fühlen, Spaß am Lernen zu haben und sein eigenes Tempo finden zu können. Im Forum 5, moderiert durch Klaus Schirra, wurden die Bedürfnisse von kleinen und großen Menschen zur Gestaltung von Raum und Zeit bewusst gemacht. An Beispielen wurde gezeigt, wie sie in gut gestalteten Schulen ihre Entsprechung finden. Im Folgenden sind acht Forenworkshops dokumentiert.



## 1 Ganztagsschulentwicklung in Herford

### Rainer Schweppe (Schulamt Herford)

*Rainer Schweppe schilderte, wie eine langjährige intensive Arbeit an der Leitbildentwicklung der städtischen Schulen gegenwärtig eine Entsprechung in ihrer baulichen Umgestaltung findet: Angeregt durch Modelle in Schweden und Deutschland baut Herford Schulen zu Lern- und Lebensräumen um.*

Ziel des Schulamtes Herford sei die Schaffung von integrativen Ganztagszügen mit je sechs bis sieben Lehrerinnen und Lehrer, so Schweppe. Die Arbeit von Schul- und Sozialpädagogen soll zusammengeführt und Lehrerzimmer durch Teamräume ersetzt werden. Schweppe zeigte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Entwürfe und Fotografien von unterschiedlich gestalteten Räumen, die im September 2004 in der Grundschule Landsberger Straße fertig gestellt wurden. Dabei ging er besonders auf die Wandgestaltung und Möblierung der Räume ein: Die Wände von nebeneinander liegenden Räumen sind zum Teil feuerfest verglast, die Räume durch Schiebetüren getrennt worden. Zur Raumausstattung gehören hohe Tische und höhenverstellbare Stühle, damit Kinder und Erwachsene dort gleichermaßen sitzen können. Außerdem verfügen die Räume über eine Entspannungsecke für die Kinder. Nach dem Modell der Grundschule Landsberger Straße sollen alle elf Grundschulen Herfords umgebaut werden. So sei geplant, zwei Drittel aller Räume in Ganztagsbereiche umzuwandeln.

In der Diskussionsrunde wurde u.a. nach der Finanzierung des Projekts gefragt. „Die Mittel kommen von der Kommune und vom Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, erläuterte Schweppe und fügte hinzu: „Entscheidend ist für uns, die Gebäude optimal nutzen zu können.“ Er betonte, dass das Bildungsangebot darüber hinaus ein wichtiger Standortfaktor für die Attraktivität von Herford sei.

Ein weiteres Thema der Diskussion waren Vor- und Nachteile von verglasten Wänden in den Schulen. Eine Teilnehmerin gab zu bedenken, dass vor allem verhaltensgestörte Kinder dadurch leicht abgelenkt werden könnten. Bettina Gräber, Leiterin der Grundschule Landsberger Straße, bestätigte das nicht: Die Kinder hätten sich bereits nach einer Woche daran gewöhnt. Eine Lehrerin aus Berlin-Wedding stimmte dem zu, da ihre Schule auch gute Erfahrungen mit dem Prinzip der offenen Türen hat.

Die Ganztagsschulentwicklung in Herford wurde von den Teilnehmern als beispielhaft gewürdigt. Eine Teilnehmerin lobte die Berücksichtigung aller Herforder Grundschulen und die Einbindung der Standortentwicklung bei diesem Projekt: Wenn man etwas für Bildung tun wolle, müsse das in der Form laufen. Ein anderer Teilnehmer lobte, dass sowohl Kommune als auch Lehrerinnen und Lehrer und Eltern in den Entscheidungsprozess einbezogen wurden. Das Herforder Projekt biete gute Anregungen für die Raumgestaltung in Ganztagsschulen. Viele Kommunen würden Schulen auch sicher bei derartigen Projekten unterstützen, so ein Teilnehmer zum Abschluss: „Das aber leider am liebsten zum Nulltarif.“

## 2 Von der Lernfabrik zum Lebensraum

### Anne Dinges (Didaktische Leiterin der Robert-Bosch-Gesamtschule, Hildesheim)

*Anne Dinges nennt Schulführungen an ihrer Hildesheimer Schule gern „Schlossführungen“. Die älteste Integrierte Gesamtschule Niedersachsens, die auch Ganztagsschule ist, hat sich in den vergangenen Jahren stark verändert: Aus einem „hässlichen“ Entlein wurde ein stolzer „Schulschwan“.*

„Nach den Lehrern und den anderen Schülern als erste und zweite Pädagogen sind Raum und rhythmisierte Zeit der dritte und vierte Pädagoge.“, erläuterte Anne Dinges das Leitmotiv der Hildesheimer Schule, die im Jahr 1971 gegründet wurde. Als Anne Dinges 1979 mit ihrer Arbeit an der Robert-Bosch-Gesamtschule begann, war die Situation mehr als katastrophal. Die Schülerzahlen sanken von Jahr zu Jahr rapide und in der großen Eingangshalle „gähnte die Leere“. Es war an der Zeit für eine Neuorganisation: Zunächst

wurden feste Klassenräume eingerichtet, denn bis dahin rotierten die Schüler durch alle Fachgebiete. Die üblichen 45-Minuten-Zyklen mit 5-Minuten-Pausen wurden mitsamt Gong abgeschafft. Generell setzt sich eine Klasse nun aus sechs Tischgruppen mit jeweils fünf bis sechs Schülerinnen und Schüler zusammen, die dezentral durch einen Lehrer, einen Sozialpädagogen oder auch von Eltern geleitet wird. Dinges ist der Ansicht, dass eine Klasse mit mehr als 30 Schülerinnen und Schüler neben den Lehrerinnen und Lehrern zusätzlich Hilfe brauche. „Gerade Eltern freuen sich über mehr Einfluss auf die Erziehung ihrer Kinder.“

Die Kinder sollen an der Schule neben dem Fachwissen auch lernen zuzuhören, aufeinander einzugehen, Interessen und Bedürfnisse zu äußern sowie Unterschiedlichkeiten zu respektieren. Gezielt werde „selbstständiges Arbeiten und Lernen durch Wochenplan und Methodenlernen in den Jahrgängen 5. bis 11. trainiert“, so Dinges. Neben dem generellen Lehrplan werden auch Arbeitsgemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und Honorarkräften betreut (Gitarre, Theater, Yoga, Tanzen usw.). Kooperationen mit außerschulischen Partnern, wie beispielsweise mit dem städtischen Theater oder einer Seniorengruppe, bereichern das Lernen und Leben an der Ganztagschule. Fünf Prozent des Gesamtbudgets der Schule – etwa 170.000 Euro – wurden in diesem Jahr für außerschulische Kooperationspartner ausgegeben. Jedes Jahr müssen neue Kapitalanträge gestellt werden.

Über den schulischen Alltag hinaus gibt es jährlich immer wiederkehrende Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise einen einwöchigen Inselurlaub, wo die Kinder in den Fächern Naturwissenschaften, Sport, Landart usw. unterrichtet werden. Dies folge auch der Devise: „Lernorte zu Lebensorten werden zu lassen“ so Anne Dinges. Damit die Schule bei 1200 Schülerinnen und Schülern nicht zu unpersönlich wirke, wurden nach dem Motto „Große Schule klein machen“ beispielsweise Ruhezeiten eingerichtet und der Pausenhof der jüngeren von dem der älteren Schülerinnen und Schüler abgetrennt.

Stetig wachsende, weit über die Kapazität hinausreichende Anmeldezahlen bestätigen die hohe Akzeptanz und den exzellenten Ruf der Schule in der Stadt und im Landkreis Hildesheim. Allein im vergangenen Jahr hatte die Schule 340 Anträge zur Anmeldung von Schülerinnen und Schülern. Heute darf sich die Gesamtschule „EXPO-Schule“, UNESCO-Projektschule und „Umwelt-Schule“ nennen. Anne Dinges sagt zu Schulführungen auch gern „Schlossführungen“ – ein märchenhaftes Zeichen für den erfolgreichen Weg dieser Schule.

### **3 Zeit und Raum in der Ganztagschule**

#### **Antje Hendriks (Architektin)**

*Welchen Einfluss das soziale Umfeld auf Schulen hat und was das für die Planung von Schulstandorten bedeutet, diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Workshop und erarbeiteten Lösungsansätze.*

Antje Hendriks widmete sich in ihrem Vortrag dem Zusammenhang zwischen Stadterneuerung und Schulen. Als Beiratsmitglied im Verein „Initiative für Große Kinder“ und der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ weiß die Stadtplanerin aus Erfahrung, wie komplex die Planung von Schulstandorten ist: Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Faktoren spielen dabei eine große Rolle. Nicht immer ist vorhersehbar, inwieweit sich das Einzugsgebiet einer Schule etwa nach fünf verändert hat. So gebe es z. B. Schulen, die durch eine negative Entwicklung des Umfelds weit unter ihren Kapazitäten zurück blieben und zu verwahrlosten, trostlosen Schauplätzen würden. Auf der anderen Seite könnten Wohngebiete mit gut ausgestatteten Schulen auch neue Bewohner anziehen und das öffentliche Leben positiv beeinflussen.

Hendriks plädiert daher für die Übernahme von mehr Eigenverantwortung von Schulen, denn von außen komme nicht immer die notwendige Unterstützung. Dafür müssten Schulen aber auch mehr Einfluss und Mitsprache bekommen – auch außerhalb des Schulgeländes.



Wie das funktionieren kann, zeigte sie am Beispiel von Schulen, welche Brachgebiete pachteten und in das Schulleben integrierten oder die Gewerbegebiete mitnutzen. In der Lausitz haben Schülerinnen und Schüler aus einem Plattenbau-Gebiet mit Kunstprojekten selbst zur Verschönerung ihres Umfelds beigetragen. Partizipation und Eigeninitiative kann auch im Kleinen Großes bewegen, so der Konsens der Gruppe. Das Selbstbewusstsein von Schulen zu stärken sei auch eine gesellschaftliche Aufgabe, damit Kinder lernen sich zu engagieren – gerade in sozialen Brennpunkten. Dem folgend hat eine Schule ein eigenes „Kinderparlament“ eingerichtet, erzählte eine Teilnehmerin.

In der Diskussion spielte die finanzielle Unterstützung eine große Rolle. So wurde problematisiert, dass Schulen oft ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen, weil es an Wissen über Fördergelder mangelt. Um die Transparenz zu erhöhen wurde die Bündelung von Fördertöpfen oder auch die Einbeziehung von Finanz-Fachleuten für eine professionelle Beratung von Schulen angeregt.

Neben den finanziellen Fördermöglichkeiten sprachen die Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch über die Unterstützung bei der materiellen Ausstattung durch Stiftungen. So gebe es an vielen Schulen dringenden Handlungsbedarf bei der Gestaltung von Schulhöfen. Oft fehle es an ausreichend Platz und Grünflächen. Eine Teilnehmerin argumentierte, dass die Gestaltung von Schulhöfen neben der finanziellen auch eine zeitliche Dimension hätte: Von Generation zu Generation seien die Vorstellungen und Bedürfnisse unterschiedlich, was auch die Planung erschwere. Antje Hendriks empfahl zum Abschluss allen Schulen auf Nachhaltigkeit zu achten bei der Planung und Durchführung von eigenen Projekten – ob in der Schule selbst oder deren Umfeld.

#### **4 Das Berliner Modell – neue Lern- und Lebensräume in der Ganztagschule**

**Dr. Hartmut Wedekind (Humboldt- Universität zu Berlin)**

*„Zusammenarbeit statt Ausgrenzung“ ist das Leitmotiv des Berliner Modells. Um Unterricht und Freizeit sinnvoll zu verknüpfen und Kinder in ihrem Lernen besser zu unterstützen, werden die Potentiale pädagogischer und sozialpädagogischer Kompetenz mittels „Lernwerkstätten“ und „Lerninseln“ miteinander verbunden.*

"Stell dir vor, die Schule ist aus und keiner möchte nach Haus.“ Ein frommer Wunsch oder tatsächlich eine Zukunftsvision? Das wollten Studierende der Berliner Humboldt-Universität im Projekt „Lernwerkstatt“ herausfinden: In Kooperation mit mehreren Marzahner Schulen befassten sie sich mit der Konzeption von neuen Lernräumen an Ganztagschulen – sowohl innerhalb als auch außerhalb des schulischen Unterrichts. Die Studierenden führten im unterrichtlichen Bereich u.a. Zukunfts- und Wir- Werkstätten durch, um intensivere Partizipationsmöglichkeiten von Kindern an ihren eigenen Lernprozessen zu ergründen. Dabei arbeiteten sie mit der „Lernwerkstatt“ – einer zentralen Säule des Berliner Modells. Diese steht sinnbildlich für „Räume voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen, Staunen und Fragen“ animieren, erklärt Wedekind. Die bewusste Gestaltung der Lernumgebung versteht er als Teil der Lehrtätigkeit und fordert deshalb ein verändertes Rollenverständnis vom Lehrenden. Eine wichtige Aufgabe besteht für ihn darüber hinaus in der Eröffnung von individuellen Entfaltungsräumen für das Kind, z. B. durch projektorientiertes und entdeckendes Lernen.

Die zweite Säule des Berliner Modells geht von der Idee der „Lerninsel“ aus: Diese ist ein multifunktionaler Lern- und Lebensraum für Spielangebote, Hausaufgaben u. ä. Erzieher oder Sozialpädagogen betreuen die „Inseln“ mit der Intention, Kinder zum selbst gesteuerten Lernen anzuleiten und anzuregen. Entsprechende „Lernarrangements“ werden in Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagog/innen und Erziehern zwar vorrangig im außerunterrichtlichen Bereich entwickelt, sollen jedoch auch im Schulalltag verankert und von allen am Schulleben beteiligten Gruppen genutzt werden können. Folglich spielen bei der Konzeption nicht nur der Lehrplan, sondern auch die Bedürfnisse aller schulischen Gruppen eine Rolle. Das Berliner Modell vereint die Konzepte der Lernwerkstatt und der Lerninsel und verknüpft die Potentiale pädagogischer und sozialpädagogischer Kompetenz: Unterricht und Freizeit werden enger miteinander verzahnt. „Das erfordert jedoch zunächst eine Veränderung im herkömmlichen Rollenmuster bei den betei-

lichten Professionen“, so Wedekind. Zusammenarbeit statt Ausgrenzung wäre daher die Devise des Berliner Modells.

In der Diskussion wurde die Konzeption von Lerninseln und -werkstätten in Gesamtgremien bei der Ausarbeitung langfristiger Pläne, z. B. Jahrespläne angeregt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten darüber, inwiefern vorgegebene Präsenzarbeitszeiten der Flexibilisierung in Ganztagschulen entgegenstehen und einigten sich auf eine klare Definition von Arbeitsbereichen und -zeiten sowie eine gemeinsame, fortlaufende Entwicklung effizienter Arbeitskonzepte als sinnvollen Lösungsansatz. Ein Teilnehmer berichtete von einem erfolgreichen Modellversuch: Je zwei Lehrer und Erzieher arbeiten dabei gleichberechtigt und eigenverantwortlich zusammen. In Institutionen übergreifenden Gremien werden Präsenzzeiten vereinbart, so ist z. B. der Dienstag als Studientag mit einer Präsenzzeit bis 16.00 Uhr konzipiert. Die Diskussionsrunde ist sich einig, dass die vorgestellten konstruktiven Modelle von einem zentralen Bildungssystem aufgegriffen und weiterentwickelt werden sollten. Der Entwicklungsprozess der Ganztagschule werde jedoch wesentlich durch die verschiedenen Ausgangsbedingungen im föderalen Bildungssystem behindert.

Ein Teilnehmer von der KITA „Sonnenblick“ aus Großziethen bei Berlin stellte im Workshop folgendes Konzept zur Integration der Horterzieher in der Ganztagschule Großziethen vor:

6.00 – 8.00	Frühhort
8.00 – 8.45	Betreuung von Projekten für die Klassen 3+4
8.45 – 9.30	Vorbereitung von Projekten
9.30 – 10.00	Aufsichtsbetreuung in der Frühstückspause
10.00 – 11.30	Betreuung von Projekten für die Klassen 1+2
11.30 – 12.10	Aufsichtsbetreuung beim Mittagsband
12.10 – 12.40	Mittagspause
12.40 – 13.40	Betreuung von Projekten für die Klassen 5+6
13.40 – 17.00	Übernahme der Hortkinder

## 5 Gesundheits- und kommunikationsfördernde Gestaltung von Räumen

### Bettina Gräber (Grundschule Landsberger Straße, Herford)

*Bettina Gräber berichtete, wie die Grundschule Landsberger Straße ihre Räume so umgestaltet hat, dass der Wechsel von der Einzel- zur Gruppenarbeit, von der Experimentierecke zum Computerarbeitsplatz, vom Rollenspiel zur stillen Lesearbeit die Kommunikation im Klassenraum nicht stört, sondern sogar fördert.*

Eine „Vorher-Nachher“-Schau stand am Anfang des Workshops: Bettina Gräber hatte Fotografien von Schulräumen vor und nach dem Umbau 2004 an der Herforder Grundschule mitgebracht. Der Umgestaltungsprozess konnte so von allen nachvollzogen werden. Pate für das neue Raumkonzept stand eine schwedische Schule, welche den Herfordern viele Anregungen gab: Mit trapezförmigen, variabel kombinierbaren Tischen hat jeder Schüler jetzt seinen eigenen Platz und genügend Raum zum Lernen. Jeder Tischgruppe ist ein Regal zugeordnet, in dem die Kinder ihre Sachen jederzeit griffbereit aufbewahren können. Ein spezieller Multifunktionsraum verfügt über eine Lesecke und Regale mit

weiteren Schul-Utensilien, die nun nicht mehr in den Klassenräumen gelagert werden müssen.

In der Diskussion beantwortete Gräber verschiedene Fragen zur konkreten Nutzung der Räume durch Pädagogen und Kinder, bevor eine neue Thematik auf die Tagesordnung kam: Die Teilnehmern interessierten sich für die praktische Handhabung der Herforder Grundschule bei einem Wechsel von Kindern zwischen Ganztags- und Halbtagschule. Gräber erläuterte, die Eltern würden bei der Anmeldung ihres Kindes zur Ganztagschule darauf hingewiesen, dass die Teilnahme eine hohe Verpflichtung mit sich bringe. Ein Wechsel in die Halbtagschule sei zwar generell möglich, das Kind müsse jedoch dann die Klasse wechseln. Eine Teilnehmerin empfahl, den Eltern deutlicher zu machen, dass ein Wechsel von der Ganztagschule in die Halbtagsbetreuung nicht möglich sei.

Im weiteren Verlauf wurde die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern thematisiert, an der Ganztagschule teilzunehmen. Gräber berichtete, dass die Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule derzeit nicht gezwungen werden, im Ganztagsbereich zu arbeiten, jedoch an den Erfahrungen ihrer dort tätigen Kollegen teilhaben. Diese werden am Nachmittag freiwillig und auf Honorarbasis beschäftigt. „Irgendwann werden die Pädagogen jedoch zur Arbeit im Ganztags-Bereich verpflichtet werden“, ist sich Gräber sicher.

## 6 Lernorte und Zeit in den Ganztagschulen gestalten

### **Stefan Appel (Leiter der Ganztagschule Hegelsberg, Vorsitzender des GGT e. v.)**

*Stefan Appel sprach über die Gestaltung von Handlungsräumen in modernen Ganztagschulen und zeigte am Beispiel seiner Schule, wie eine Kindern und Jugendlichen gemäße Lern- und Freizeitatmosphäre geschaffen werden kann.*

Wie konzipiert man die Räumlichkeiten einer Ganztagschule? „Jeder Gebäudetyp kann zu einer Ganztagschule umgebaut werden“, meint Appel. Jedoch könne eine Halbtagschule, deren Kapazität sowieso ausgeschöpft sei, nicht einfach ohne Neu- oder Erweiterungsbau zu einer Ganztagschule umfunktioniert werden. Nach seiner Erfahrung ist vor Um- oder Neubauten eine Analyse des Schulgebäudes mit Außenstehenden sinnvoll. Generell werden in Ganztagschulen Räumlichkeiten der gebundenen und ungebundenen Freizeit sowie Räume der Förderung, Betätigung und Betreuung. Nicht jede Schule muss alle diese Räume einrichten, allerdings gibt es unverzichtbare Räume für eine ganztägige Struktur. Dazu gehört auch ein festgelegter Klassenraum. „Wanderklassen sollten Sie vermeiden“, empfiehlt Appel.

Ein zentraler Ort an seiner Schule ist „Das Oktogon des Lernens“ – eine etwa 150-200 qm große Lernlandschaft mit Mediothek, Bibliothek, Einzel- sowie Gruppenarbeitsplätzen. Kernstück in diesem „Lernatelier“ ist das interaktive Board - eine Informationsplattform für wissbegierige Schülerinnen und Schüler. Der Begegnungsbereich als einer der wichtigsten Bereiche der Ganztagschule bedarf einer besonders jugendgerechten Atmosphäre und Ausstattung: So sind Sitz-/Bankgruppen, eine Cafeteria oder eine Diskothek denkbar, um den Schülerinnen und Schülern Musikhören, Kaffeetrinken, Snackessen, Tanzen, Diskutieren und Spielen zu ermöglichen. Nach den Erfahrungen des Schulleiters ist „Freizeitverhalten“ auch zugleich ein „Pendelverhalten“ bei den Schülerinnen und Schülern. Dem entsprechend müsse sich Mobilität auch in einer flexiblen, freizügigen Raumarchitektur widerspiegeln, z. B. durch die Schaffung „offener Räume“. Im Verpflegungsbereich sollte eine Zubereitungsküche und ein Speiseraum (Mensa) eingerichtet werden, um mehr als nur eine Mahlzeit anbieten zu können. Appel hält dabei Wärmeküchen für die flexibelste, allerdings nicht gesündeste Lösung. Meist entscheide man sich für das günstige Tiefkühlkost-System in Verbindung mit Rohkost.

Besondere Aufmerksamkeit gebührt aufgrund der erweiterten Medienerfahrung der jungen Generation der pädagogischen Medienerziehung. Im Zusammenhang mit Unterricht und Freizeiterleben haben Computer, Fernseh- und Videogeräte sowie DVD-Player ihren festen Platz in der jugendlichen Welt. Eine Freizeitbibliothek, ein Computerraum und nach Möglichkeit auch ein Schul kino seien nach Appel daher wünschenswert.

Wer gute Leistungen bringen soll, braucht auch Raum zum „austoben“, meint der Schulleiter: Ein Bewegungsspielbereich mit offenen Räumen für Tischtennis, Billard, Tischfußball ermögliche den Schülerinnen und Schülern den biorhythmischen Ausgleich zum Lernen. Auf der anderen Seite seien Ruhe- und Rückzugsräume für Kinder und Jugendliche wichtig. Dafür böten sich Nischen, entsprechend gestaltete Sitzgruppenkonstruktionen und Einzelarbeitsplätze an.

Nicht zuletzt muss nach Appel auch Platz für Soziales Lernen als einem der Grundanliegen von Ganztagschule geschaffen werden: Räume für freie Projekte, ein Forum für Schülerpolitik, Freiflächen, Sozialberatungsräume, Recyclingwerkstätten und Flächen der spontanen Nutzung. Darüber hinaus empfiehlt er die Einrichtung von Räumen für die Förderung kulturtechnischer Fähigkeiten, aber auch für musische Aktivitäten und klassische Techniken (z. B. Zeichnen, Fotografieren, Tastaturschreiben, Kochen, Mode).

## 7 Umbau einer Halbtagsschule in eine Ganztagschule

### Dr. Cornelia Kukula-Bray (Architektin)

*Dr. Kukula-Bray hat als Architektin mit Studentinnen und Studenten der Fachhochschule am Beispiel der Ganztagschule Schillerschule in Kaiserslautern untersucht, wie Schul(um)bau als ein demokratischer Prozess gestaltet werden kann.*

In dem 50iger Jahre-Bau der Schillerschule sind eine dreizügige Grund- und Hauptschule untergebracht, von denen Teilelemente zu einer Ganztagschule umfunktioniert wurden. Die Schule gilt als sozialer Brennpunkt und sollte auch für außerschulische Veranstaltungen geöffnet werden. Vor Projektbeginn hatten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit, ihre Vorstellungen von der Innen- und Außengestaltung mittels Befragungen einzubringen. Während der Planungsphase wurden in einem einwöchigen Workshop Prioritäten und eventuelle Kooperationen diskutiert sowie ein Gesamtkonzept erstellt. An der konzeptionellen Arbeit beteiligten sich auch Student/innen der Fachhochschule Kaiserslautern aus den Bereichen Architektur und Gebäudelehre. „Bei der Planung des Projekts haben wir versucht, pädagogische Ansätze in gebaute Strukturen umzusetzen“, erzählte Dr. Kukula-Bray. Entsprechende Ideensammlungen hierfür wurden von Baufirmen auf ihre Umsetzbarkeit geprüft. Die Finanzierung des Projekts Schillerschule übernimmt die Stadt und das Land, aber auch verschiedene Energie-sparmaßnahmen an der Schule sollen dazu beitragen.

In ihrer Präsentation stellte die Architektin zehn Schwerpunkte vor, die beim Schulbau, -ausbau, -umbau und -rückbau berücksichtigt werden sollten. Dazu gehören das umfeldbedingte soziale Verhalten, Nachhaltigkeit bei der Konzeption, aber auch „weiche Faktoren“ wie Mut und Fantasie. Ein zentraler Schwerpunkt sei die Partizipation von Eltern, Schülern und Lehrern, so die Architektin. Gerade bei der Planung von Schulprojekten sei ein demokratisches Vorgehen Erfolg versprechend.

Der Umbau der Schillerschule ist ein langwieriges und komplexes Unternehmen, betonte Dr. Kukula-Bray und wies darauf hin, dass sich die Umsetzung an Prioritäten orientiere: Je nach Dringlichkeit werde nach dem Motto „kleine Maßnahmen mit großer Wirkung“ eine Projektidee nach der anderen ermöglicht. So wurde zum Beispiel die Turnhalle saniert und für die Nutzung durch außerschulische Vereine und Gruppen ausgebaut. Da die Schule seit verganginem Jahr bereits teilweise Ganztagsstrukturen hat, steht nun der Ausbau des Speisensaals auf der „Bauordnung“ – auch hier wieder unter Einbeziehung von Lehrern, Schülern, Eltern und Studenten der Fachhochschule.

In der Diskussion sprachen die Teilnehmer über Maßnahmen zur Integration von Schülerinnen und Schülern und zur Finanzierung von Umbauprojekten. So würden Bausstellenbesichtigungen für Schüler deren Engagement deutlich erhöhen. An der Finanzierung, regte ein Teilnehmer an, könnten sich auch Kunst- oder Architektur-Hochschulen in Form von Forschungsgeldern beteiligen. Auf die Frage eines Teilnehmers nach Umbaumöglichkeiten für Plattenbauten wurden in der Runde baustrukturelle Gegebenheiten diskutiert. So sei zum Beispiel das Einreißen von Wänden aus statischen Gründen nicht mög-

lich, um aus kleinen Klassenräumen große zu schaffen. Ein Teilnehmer argumentierte „Man bricht auch Denkmuster auf und nicht nur Wände“.



## 8 Schülerfirmen als ein Lernort

### Brigitte Geyersbach /Norbert Bothe (Schülerfirmenberater, DKJS)

*Ob Anbau von biologischem Obst oder die Herstellung von Backwaren – Schülerinnen und Schüler lernen in Schülerfirmen nicht nur praktische Fertigkeiten, sondern gewinnen auch an Selbstbewusstsein und sozialen Kompetenzen, so das Ergebnis einer Studie an der Freien Universität Berlin. Wie der Betriebsalltag in „Nachwuchs-Firmen“ aussieht, erzählte eine Lehrerin aus Kahla.*

Die Lehrerin Jutta Zorn berichtete über eine Schülerfirma am Staatlichen Förderzentrum Siegfried Schaffner in Kahla, die thüringische Backwaren und andere regionale Spezialitäten herstellt. Das Projekt ist klassenübergreifend und wird nicht nur in den Fächern Arbeits- und Wirtschaftslehre, sondern auch im Deutsch- und Matheunterricht diskutiert. Bei Wochenendeinsätzen verkaufen die Schülerinnen und Schüler ihre Produkte auf den regionalen Märkten selbst und erhalten einen symbolischen Obolus. Den größten Teil des Gewinns investiert die Schülerfirma in neue Geräte und Materialien (wie jüngst z. B. einen Komposter) oder auch in den mittlerweile jährlich stattfindenden „Betriebsausflug“. „Die Produkte haben eine immer stärkere Nachfrage“, freut sich Jutta Zorn. Das mache die Schüler selbstbewusster. In der Diskussion lobte ein Teilnehmer das Kahlaer Projekt, da hier nicht wie im Handwerksunterricht Dinge „für den Mülleimer“ produziert würden.

„Erwerben denn Kinder und Jugendliche in Schülerfirmen Kompetenzen, die sie nicht im konventionellen Unterricht erlernen?“ fragte ein Teilnehmer. Dr. Iris Nentwig-Gesemann von der FU Berlin berichtete in diesem Zusammenhang über die Ergebnisse einer Studie zum Thema „Schlüsselerlebnisse und Lernprozesse Jugendlicher in zukunftsqualifizierender Projektarbeit – eine programmübergreifende Analyse“: Die Schülerfirma sei ein individueller Lernort, Jugendliche würden durch das Anknüpfen an ihre Stärken und Handlungskompetenzen in ihren individuellen Schlüsselqualifikationen gefördert. Sie lernen Selbstwirksamkeits- und Kompetenzüberzeugung, Eigenmotivation und entwickeln eine realistische Selbsteinschätzung. Darüber hinaus seien Schülerfirmen soziale Lernorte, denn das gemeinschaftliche Übernehmen von Verantwortung und die klassen-, oder jahrgangsübergreifende Zusammensetzung förderten Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten. Die Jugendlichen erleben das Lernen in der Schülerfirma nicht als defensiv, sondern subjektiv bedeutsam durch einen Zugewinn an Selbst- und Welterkenntnis sowie an praxisrelevantem Wissen. „Die Schülerfirma wird damit zum Ort des Lernens im Leben selbst und nicht des Lernens für das Leben, so Nentwig-Gesemann. Schülerfirmen sind nach der Studie Orte der „lehrreichen Fehler“: Stress, Anstrengung und auch Misserfolge werden von den Jugendlichen in der Befragung zur Studie explizit als positive und wichtige Erfahrungen, als Anstoß für ein Um- und Dazulernen wahrge-

nommen. Laut Studienergebnissen steigern Schülerfirmen auch die Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule. Die Grenze zwischen „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ der Schule wird fließend.

Vielen Hauptschülern eröffnen die konkreten Erfahrungen in den Schülerfirmen eine antizipatorische, vergleichsweise realitätsbezogene, Auseinandersetzung mit den eigenen Potenzialen, Berufswünschen und Anforderungen in Ausbildung und Beruf, so eine weitere Erkenntnis aus der Studie. Durch die Förderung ihrer individuellen und sozialen Schlüsselkompetenzen entwickeln Jugendliche darüber hinaus ein selbstbewussteres Auftreten in Bewerbungsgesprächen. „Trotz der unsicheren Zukunftsperspektiven tragen die positiven Erfahrungen in der Schülerfirma doch zu einer optimistischen und selbstbewussten Grundhaltung und Lerneinstellung bei“, schloss Dr. Nentwig-Gesemann ihre Ausführungen ab. In der Diskussion sahen einige Pädagogen ihre Erfahrungen in der vorgestellten Studie bestätigt und regten andere an, Schülerfirmen als Lernorte an ihren Schulen zu initiieren. „Die Ergebnisse sind auch für uns Anlass, die Verzahnung von Schülerfirma und Ganztagschule konzeptionell auszubauen“, zog Norbert Bothe sein Fazit aus der Diskussion.

## Forum 6: Umsetzung guter Schulprofile

### Experte: Erhard Laube (Schulleiter der Spreewald-Grundschule Berlin)

Gute Schulen gibt es in Finnland – und überall in Deutschland. Im Forum 6, moderiert durch Frank Kiepert-Petersen, öffneten erfahrene Ganztagschulen und solche, die ihre ersten Schritte machen, ihre Pforten. Sie berichteten über die Mühen und Erfolge ihrer Schulentwicklungsprozesse. Anregungen aus Finnland und gemeinsame Arbeit in acht Workshops sollten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern helfen, Reformprozesse an der eigenen Schule schneller in Gang zu setzen.

### 1 Eine Gemeinschaftsaufgabe pädagogischer Verantwortung in der alltäglichen Arbeit: Offene Schule Kassel-Waldau

#### Bärbel Buchfeld

*Bärbel Buchfeld beschrieb den Weg der Offenen Schule Kassel-Waldau zu einer Ganztagschule durch eine 20 Jahre währende, ständig reflektierte und (selbst-)evaluierte Veränderungsbereitschaft. Das Erfolgsrezept: Alle Beteiligten verstehen die Gestaltung „ihrer“ Schule als Gemeinschaftsaufgabe.*

Das „offen“ im Namen der Schule bedeutet, dass diese für den ganzen Stadtteil, Kassel und auch für Kinder von weiter außerhalb offen ist, umschreibt aber auch das Unterrichtskonzept, erklärte Bärbel Buchfeld: Ab der 5. Klasse suchen sich die Schülerinnen und Schüler ihre Themen und Projekte nach bestimmten Vorgaben selbstständig aus – unter Anleitung der Lehrerinnen und Lehrer bei Arbeitsmethodik und Informationsbeschaffung. Bei mehrwöchigen Projekten arbeitet der Klassen- mit dem Fachlehrer zusammen und ist somit immer über den Stand des Projekts sowie Stärken und Schwächen der Schüler informiert.

Grundsätzlich geht es in der Offenen Schule Kassel-Waldau immer um die Förderung des individuellen Lernwegs jedes einzelnen Schülers. Unterschiede werden hier nicht als Problem, sondern als Chance begriffen. Behinderte und Hochbegabte lernen zusammen in einer Klasse und profitieren so voneinander. So werden die soziale Kompetenz und eine entspannte Atmosphäre zugleich gefördert. Ab 7.30 Uhr sind alle Jahrgangsbereiche und Klassenräume geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler können in diesem „Offenen Anfang“ ihren Interessen nachgehen, Klassenzimmerdienste versehen, sich besprechen, spielen, üben, musizieren oder Aufgaben machen. Der Unterricht selbst findet in der Zeit von 8.45 Uhr bis 14.35 statt. Jeden Vormittag gibt es eine 1,5-stündige Pause, die die Lehrer zur Erholung, aber auch für Gespräche mit den Schülern nutzen. Nachmittags von 15.00 bis 16.30 Uhr können die Schülerinnen und Schüler zwischen 50 bis 60 fakultativen „Zusatzangeboten“ wählen, die ausschließlich durch freiwillige Arbeit von Lehrern und

ehemaligen Schülern abgedeckt werden. Für die fünften und sechsten Klassen sind eigens zwei Sozialarbeiter eingestellt worden.

Neben den herkömmlichen Fächern gibt es Stunden für „Freies Lernen“, für die zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung stehen. In diesen Stunden wählen die Schülerinnen und Schüler je nach Alter, Fähigkeiten und Interessen ihre Aufgaben. Die Schüler lernen so, immer selbstständiger mit den jeweiligen Aufgaben umzugehen. Am Ende der Woche kommentieren Schüler und Lehrer die Ergebnisse, am Montag erhalten die Eltern Wochenpläne und Kommentare zur Kenntnis. In einem Halbjahresgespräch geben die Klassenlehrerinnen und -lehrer eine Rückmeldung und am Ende von Jahrgang 9 und 10 wird das fächerübergreifende Projektlernen benotet.

Das Schulprofil hat sich sehr gut bewährt, nur drei von 140 Schülern erreichen keinen Abschluss. Die Schulleiterin sieht ihre Rolle in erster Linie als Unterstützerin für die Entscheidungen der Lehrer, welche sonst weitgehend freie Hand haben. Mit Teambilanztagen, jährlichen Personalgesprächen, SV- und Elternbeiratsfragebögen sowie anderen Formen der Evaluation sichert die Schule die Qualität ihrer Arbeit. „Wir glauben, dass unser Ganztagschulkonzept erfolgreich ist, weil die Schule mit dieser Entscheidung ihr gesamtes pädagogisches Konzept verändert und weiterentwickelt hat. Unser Modell geht vom Kind selbst und seinen Ressourcen aus.“, so Bärbel Buchfeld. Den ganzen Tag Schule organisieren sei zur Gemeinschaftsaufgabe des Kollegiums geworden.

## **2 Ich bin gut – wir sind besser. Schulprofil als Konstruktion schulischer Wirklichkeit: Moses-Mendelssohn-Oberschule, Berlin-Moabit**

### **Gertrud Graf**

*Gertrud Graf lud die Teilnehmer ein, aktiv in einem Konstruktionsprozess zu werden, in dessen Ergebnis Bausteine für Schulprofile entstehen. Sie brachte dafür „personifizierte Projektbeispiele“ aus der Moses Mendelssohn Oberschule in Berlin-Moabit mit.*

Schulprofile sind für Gertrud Graf eine „Konstruktion schulischer Wirklichkeit“. Die Vernetzung aller Beteiligten in der Schule ist dabei ebenso wichtig wie das gemeinsame Erleben von Konstruktionsprozessen, welche die Schulvorstellungen prägen. Um diese Prozesse zu veranschaulichen, probierte die Gruppe es selbst aus: Jeder Teilnehmer erhielt ein Puzzle-Teil und wurde gebeten, seine Vision von Schule aufzuschreiben. Die fertig gestellten Puzzles repräsentierten nun konstruierte Schulprofile, die sich aus den Visionen der Einzelnen zusammensetzten.

Dann erhielten alle eine Übersicht mit den Begriffen „Flow“, „Eigen-Sinn“ und „Vision“ zur Reflexion: Gibt es Eigen-Sinn? Wann fragen wir nach dem Eigen-Sinn? Sind Lehrer „nur“ Lernumfeldgestalter? Häufig wird der Begriff des Eigen-Sinns negativ verwendet und damit auf die Abweichung von einer Norm reduziert. Dabei vergessen viele den damit auch verbundenen positiven Störeffekt. Für Graf geht es dabei „um die Verflüssigung von Eigenschaften“ und die Entwicklung von Seismographen für Individuen. Darum, mit ihnen zu fühlen, sich in sie einzufühlen. Jeder Mensch hat das Recht auf (s)einen Eigen-Sinn, der durch die ständige Reflexion des eigenen Wollens erzeugt wird. Aus der Individualität und aus dem Eigen-Sinn des Lernenden und der Lehrenden entstehen Synergien. Individuelle Förderung ist für Graf demnach Führung zur Selbstführung.

Was geschieht beim Umsetzen von Schulprofilen? Woran erkennt man ein gutes Schulprofil? Welche Individuen wollen gefördert werden? Wie verwirklichen wir individuelle Förderung? Diese Themen wurden im zweiten Teil des Workshops diskutiert. Mit einer Bildergalerie von A – Z stellte die Referentin zunächst am Beispiel der Moses Mendelssohn Oberschule konkrete Projekte vor, die im Reibungsprozess des Schulalltags Profil bewiesen haben: Für die integrierte Gesamtschule mit Ganztagsbetreuung gehören u.a. Kulturvielfalt, breite abwechslungsreiche Lernangebote und Qualitätsmanagement zum Schulprofil. Die Schule bietet Projektunterricht an, hat Konfliktlotsen und nutzt bewusst Heterogenität. Offenes Lernen, Spiel- und Sportfeste, außerunterrichtliche Praktika und vieles mehr ergänzen die Angebote. Alle Schüler gehören einem festen Klassenverband an, der Kerngruppe, welche jeweils zwei Klassenlehrerinnen und -lehrer hat. Für jede

Klassenstufe gibt es darüber hinaus maßgeschneiderte Angebote: Die 10. Klasse hat zum Beispiel intensiven Berufswahlunterricht mit regelmäßiger Betreuung. Schüler und Lehrer arbeiten nicht zuletzt in freundlicher, toleranter Atmosphäre miteinander in einem schönen Schulgebäude. Gertrud Graf schloss ihren Workshop mit den Worten: „Leitbilder sind Inbilder, von denen wir uns leiten lassen.“

### 3 Grundlagen guter Schule: IGS Georg Christoph Lichtenberg Göttingen

#### Dr. Wolfgang Vogelsänger

*Dr. Wolfgang Vogelsänger stellte – abgeleitet aus den Erfahrungen der Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule in Göttingen und Ergebnissen der Lernforschung – Rahmen- und Erfolgsfaktoren guter Schulen zur Diskussion. Dabei ging es unter anderem um Einstellungsfragen von Lehrkräften, Team- und Elternarbeit sowie Evaluationsmethoden.*

Was zeichnet eine gute Schule aus und was sind deren Grundlagen? Dr. Vogelsänger stellte die Erfahrungen seiner Schule, verbunden mit Erkenntnissen aus der modernen Lernforschung, vor und formulierte folgende Schwerpunkte:

- Räume und Zeiten: Welche Räume und Zeitrhythmen fördern oder behindern eine gute Schule?
- Einstellungen: Das Lernen in leistungshomogenen Gruppen führt zum Sitzen bleiben, zum Abschulen und zu einem hohen Prozentsatz von Schülern ohne Schulabschluss. Was ist an der Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen so bestehend?
- Teamarbeit: Hohe Leistungen können nur im Team erbracht werden, nicht in Einzelarbeit. Wie kann eine Schule konsequent als Teamschule konstruiert werden?
- Methoden: Schüler lernen nur dann nachhaltig, wenn sie selber lernen. Welche Rahmenbedingungen sind dafür notwendig?
- Elternarbeit: Ohne und gegen die Eltern ist keine gute Schule zu machen. Wenn die Eltern nicht in die Schule gehen, muss man zu ihnen nach Hause gehen.
- Kooperationen: Wie kann Schule durch nachhaltig angelegte Kooperationen Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig in die Gesellschaft einbinden, die Erwartungen der Gesellschaft mit ins schulische Curriculum einbeziehen und in die Gesellschaft hineinwirken?
- Evaluation: Erhebungen darüber, was die Arbeit in Schule kurz-, mittel- und langfristig bei Schülerinnen und Schülern bewirkt, haben eine direkte Auswirkung auf schulisches Arbeiten und auf Verantwortungsübernahme für die eigene Arbeit.
- Schulentwicklung: Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung sind wichtige Elemente einer guten Schule. Wie lassen sich diese drei Bereiche in die alltägliche schulische Arbeit integrieren?

Diese Elemente seien nicht verhandelbare Teile eines Gesamtkonzeptes zur individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers. Die Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule hat 1300 Schüler in den Jahrgangsstufen 5 bis 13. Von Klasse 5 bis 10 gibt es keine Differenzierung nach Haupt- und Realschule oder Gymnasium. Erst am Ende der 10. Klasse wird entschieden, welcher Abschluss für die Schülerinnen und Schüler in Frage kommt. Dieses Modell ist nach Dr. Vogelsänger einzigartig in Deutschland und folgt der Ansicht von Heterogenität als Chance, jedem einzelnen Schüler ein seinem Leistungsprofil gemäßes Lernen zu ermöglichen.

Eine weitere Grundlage für eine gute Schule ist die Teamarbeit: Schüler, Eltern und Lehrer tragen dabei gleichermaßen die Verantwortung. An der Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule bedeutet Teamarbeit für Lehrerinnen und Lehrer z. B., dass sie sich in den Pausen austauschen. Dafür wurden eigens Teamräume geschaffen. Die Lehrer entscheiden nach der individuellen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler über die Zusammensetzung der Schüler-Teams. Leistungsstärkere helfen den Leistungsschwä-



cheren. So wächst das Team zusammen und Gruppenmuster wie „Punker“, „Kiffer“ und „Nicht-Kiffer“ werden leichter aufgelöst. Neu einzustellenden Kollegen wird das Konzept der Schule präsentiert. Danach haben sie die Wahl, ob sie sich darauf einlassen oder nicht. Fast alle Bewerber entscheiden sich für die Schule. Die Krankenquote bei Lehrerinnen und Lehrern ist seit Jahren niedrig.

#### 4 Die Max-Brauer-Schule Hamburg erprobt eine neue Lernstruktur

##### Barbara Riekmann

*Barbara Riekmann zeigte am Beispiel der Max-Brauer-Gesamtschule, wie individuelle Förderung an einer Schule mit 1.229 Schülerinnen und Schülern aus 31 Nationen, von der Vorschule bis zum Abitur, gelingt.*

Zu Beginn des Workshops erläuterte Barbara Riekmann das Schulprofil ihrer Schule, welches zurzeit erprobt wird: „Wir wollten einen Neuanfang wagen und Schule völlig neu denken.“ So wurden u.a. die Fächerstruktur und der 45-Minuten-Takt verändert. Der Unterricht ist nun in drei Säulen geordnet. In der ersten Säule, dem „Lernbüro“, werden in der Ganztagsstruktur zehn Stunden Mathematik, Englisch und Deutsch unterrichtet. Auf Grundlage eines gemeinsam erstellten „Kompetenzrasters“ werden Wochen- und Tagesaufgaben individualisiert erarbeitet. In der zweiten Säule findet fächerübergreifender Projektunterricht statt, z. B. in Gesellschaftskunde, Arbeitslehre, Religion und Naturwissenschaften. So bleibt mehr Zeit für die Arbeit an Projekten, welche nun auch mal bis zu sechs Wochen dauern können. Genug Raum also, um ein Thema intensiv zu planen, es eigenständig oder in Gruppen zu erarbeiten, zu präsentieren und der Schulöffentlichkeit vorzustellen. Pro Klasse stehen den Schülerinnen und Schülern ein bis zwei Lehrer für die Projekte zur Verfügung. In der dritten Säule werden so genannte Werkstätten in den Bereichen Kunst, Musik, Sport und Darstellendes Spiel als Pflicht- und Neigungsfächer angeboten. Dieses Gemisch aus Wahl und Pflicht führt dazu, dass sich jeder Schüler über die Pflichtauflagen hinaus sein eigenes Profil zuschneiden kann.

Wie sieht der Schulalltag aus? In einer morgendlichen „Eingangsphase“ ab 8.05 Uhr stimmen sich Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam über die Tagesstruktur ab. Die Länge der Unterrichtseinheiten gestaltet sich dabei innerhalb der drei Säulen flexibel nach Bedarf. Eine Lerngruppe besteht aus 23 Schülern. Um diese niedrige Frequenz zu ermöglichen, helfen Eltern auf ehrenamtlicher Basis, ältere Schülerinnen und Schüler unterrichten jüngere und es wurden einige Honorarverträge, z. B. mit externen Künstlern, abgeschlossen.

Wie funktioniert das „Lernbüro“ aus der ersten Säule des Schulkonzepts praktisch? Ziel ist zunächst die Erweiterung von Basisfähigkeiten der Schüler, so die Schulleiterin: Sprach-, Lese-, Medien-, Lern- und Mathekompetenzen werden gezielt gefördert. Die Lehrerinnen und Lehrer holen jeden Einzelnen beim individuellen Lernstand, dem eigenen Tempo und den persönlichen Interessenschwerpunkten ab. Dafür bedienen sie sich verschiedener Lernformen: Selbstorganisiertes Lernen, gegenseitige Schülerhilfe sowie Intensivtrainings der Lehrer für besondere Schwachpunkte der Schülerinnen und Schüler. Das Lernen mit Hilfe von Kompetenzrastern im „Lernbüro“ ist einem Schweizer Konzept entlehnt, das für die Bedürfnisse der Hamburger Schule angepasst wurde: Schülerinnen und Schüler lernen anhand von Checklisten ihre Kompetenzen selbst zu überprüfen. So hat jeder Schüler schließlich sein eigenes Kompetenzraster. Gemeinsam mit den Klassenlehrern erfolgt auf dieser Grundlage die Selbsteinschätzung und Punkteverteilung.

Wie genau sieht der Projektunterricht aus? Zentrale, übergreifende Themen wie Verkehrs-, Umwelt- oder Sexualerziehung eignen sich die Schülerinnen und Schüler in den Projekten an. Denn Fächerwissen werde den realen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht immer ausreichend gerecht. „Wir gucken dann immer, dass die Themen für die Kinder lebensweltlich zu erfassen sind.“, ergänzt sie. Insgesamt hat sich die neue Lernstruktur bewährt: Die Anmeldezahlen an der Max-Brauer-Gesamtschule sind so hoch wie nie zuvor.

## 5 Nichts als Theater? Theaterpädagogik als Beitrag zum ganzheitlichen Lernen an der Spreewald-Grundschule

### Erhard Laube

*Die Spreewald-Grundschule in Berlin-Schöneberg ist eine „Theaterbetonte Grundschule“. Erhard Laube stellte den Entwicklungsprozess seiner Schule dahin in den vergangenen fünf Jahren vor: Nachdem es noch im Jahr 2000 keine Kinder mit deutscher Muttersprache in den ersten Klassen mehr gab, ist inzwischen viel geschehen. Wie die Schule heute „lebt“, zeigten auch Filmdokumente auf anschauliche Weise.*

Die Spreewald-Grundschule liegt im Schöneberger Norden, einem sozialen Brennpunkt. Mehr als 80 Prozent der Kinder sind nicht deutscher Herkunft. Im Jahr 2002 wurde die Spreewald-Grundschule von der Berliner Senatsschulverwaltung als "Theaterbetonte Grundschule" mit erweiterter und abweichender Stundentafel anerkannt. Seit März 2004 ist die Grundschule eine gebundene Ganztagsgrundschule. Mittlerweile nehmen die Jahrgangsstufen 1 und 2 vollständig am „Ganztagsbetrieb“, die übrigen Schülerinnen und Schüler auf Wunsch, teil.

Vor fünf Jahren gab es in den ersten Klassen keine Kinder mit deutscher Muttersprache mehr. Durch eine Neuausrichtung zur "Magnetschule" und einem attraktiveren Angebot wollten wir mehr Kinder aus bildungsorientierten Schichten in unsere Schule holen, so Laube. Doch war dieses Vorhaben auch pädagogisch realisierbar? Die verschiedenen Stadien der Profilfindung und -bildung als Teil schulischer Qualitätsentwicklung veranschaulichte er durch Filmdokumente.

Darstellendes Spiel und theaterpädagogische Elemente sowie Theaterprojekte wirken sich in besonderem Maße positiv auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung Heranwachsender aus, berichtete Erhard Laube. Aber auch für die Entwicklung von Sprachkompetenz bietet sich das Theater an – insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Denn die individuellen Möglichkeiten, Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder können so differenzierter berücksichtigt werden.

„Die individuelle Leistung eines jeden Kindes ist zum Gelingen eines Theaterstückes unverzichtbar. Es ist auf der anderen Seite auch ein Gesamtkunstwerk der ganzen Klasse“, so Laube. Die soziale Kompetenz der Kinder wird damit spielerisch unterstützt: Sie lernen sich vielfältig sprachlich auszudrücken, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, Empfindungen anderer mitzufühlen und sich vor allem als Teil des Ganzen und Hauptdarsteller gleichermaßen zu begreifen.

Wie ernsthaft das theaterpädagogische Profil von der Schule vorangetrieben wird, zeigen Theaterwochen, Festivals, die professionelle Betreuung der Schüler durch einen Theaterlehrer sowie die Mitarbeit einer Schneiderin und Kostümbildnerin. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten sich im Workshop selbst ein Bild von der Schule machen: Filmausschnitte zeigten „hautnah“, wie das theaterpädagogische Konzept praktisch funktioniert und vermittelten einen authentischen Eindruck von der Atmosphäre in der Schule: Großzügige Räume, ein Teich und viel Grün schaffen eine kindgerechte Umfeld. Das Engagement der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sowie die kreative Lernkultur waren im Film deutlich zu spüren. „Das macht Mut, sich als Schule auf den Weg zu machen“, zog ein Teilnehmer sein persönliches Fazit.

## 6 Die finnische Gemeinschaftsschule: Schule für alle

### Dr. Petra Linderoos (Universität Jyväskylä, Finnland)

*Petra Linderoos beschrieb am Beispiel der finnischen Gemeinschaftsschule, wie wichtig Gleichberechtigung, Respekt, Sicherheit und Vertrauen in heterogenen Lehr-Lern-Gruppen sind.*

In Finnland wurde die Gemeinschaftsschule seit ihrer Einführung 1972-1977 zielbewusst zu einer „Schule für alle“ entwickelt, die Kindern ungeachtet ihres Geschlechts, sozialen Hintergrundes, Wohnortes oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit gleichwertige Bildungs-

möglichkeiten garantiert – wie es die Verfassung seit 1921 vorsieht. Bereits in den 70er-Jahren durchgeführte landesweite wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen nach wie vor, dass gerade in der Heterogenität ein zentrales Geheimnis schulischen Erfolgs liegt.

„Besuchern von finnischen Schulen fällt in der Regel sofort die hohe Motivation, Glaubhaftigkeit und Echtheit der Lehrenden sowie die Gelassenheit im gegenseitigen Umgang miteinander auf“, beschrieb Petra Linderoos und erklärte, dass die Finnen eine sehr lange Tradition bei der Wertschätzung von Bildung haben und diese fest im Bewusstsein der gesamten Bevölkerung verankert ist. So gibt es in Finnland keine Schul-, wohl aber eine Lernpflicht. Eltern dürfen ihr Kind allein ausbilden, wenn sie gewisse Standards einhalten, die auch kontrolliert werden. Jedoch schicken nahezu 100 Prozent der Finnen ihre Kinder zur Schule.

Wie funktioniert eine finnische Gemeinschaftsschule im Alltag? Ab der 5. und 6. Klasse sind Noten Pflicht, davor gibt es nur Beschreibungen über das Verhalten und die Leistungen der Kinder. Die Kinder lernen früh Eigenständigkeit. Bereits in der kostenfreien Vorschule werden auf spielerische Art und Weise die sozialen Kompetenzen der Kinder evaluiert. Ab der 7. Klasse unterstützt ein Schullaufbahnberater u.a. bei der Praktikumssuche und berät bei der Wahl von Kursen. Darüber hinaus verfügt jede Schule über ein eigenes Schülerpflege-Team: Fachleute aus verschiedenen Disziplinen und Professionen beobachten die Schüler in unterschiedlichen Situationen und tauschen sich bei regelmäßigen Treffen über ihre Erkenntnisse aus. In den Teams gibt es keine Rangordnung: Auch die Putzfrau oder der Hauswart einer Schule werden in die Teams einbezogen. Lehrer können sich mit Problemen oder Fragen jederzeit an das Schülerpflege-Team wenden. Dieses Vorgehen sorgt für eine Entlastung der Lehrkräfte und hilft, Überforderung zu vermeiden.

Natürlich könnten auch finnische Lehrer Lernerfolg nicht erzwingen. Doch seien die Rahmenbedingungen sehr günstig, so Linderoos. In den Gemeinschaftsschulen gehören Kostenfreiheit bei Essen, Heften, Stiften, Büchern, eine geregelte Kranken- und Zahn-pflege sowie eine moderne Grundausstattung jedes Klassenzimmers mit TV, Video und PC zum Standard. Auch der Anfahrtsweg ist umsonst, Kinder aus weiter entfernten Gebieten werden mit dem Taxi abgeholt. Bei speziellen Kursen, die in der eigenen Schule nicht angeboten werden, können die Schülerinnen und Schüler am Bildschirm-Unterricht teilnehmen.

Es besteht ein gemeinsamer politischer Wille, das Bildungssystem weiterzuentwickeln und alle daran gleichberechtigt teilhaben zu lassen, damit es perspektivisch der Wissensgesellschaft und ihren Anforderungen gerecht wird. Nur auf diesem Wege kann ein kleines Land wie Finnland konkurrenzfähig bleiben und sich positiv weiterentwickeln, erklärte Linderoos. Allerdings werden auch in Finnland Schulen geschlossen, wenn es nicht genug Schülerinnen und Schüler gibt. Die Unterrichtsqualität aber leide dort nicht darunter. „Was würden Sie in Deutschland anders machen, wenn Sie Bildungsministerin wären?“, fragte ein Teilnehmer zum Schluss. „Als erstes würde ich die große Bedeutung von Kindergärten betonen, denn die Vorschule bildet die Grundlagen für die gesamte schulische Entwicklung eines Kindes“, antwortete Petra Linderoos und erhielt viel Beifall für ihren Blick „durchs Schlüsselloch“ finnischer Schultore.

## **7 Qualität in der beruflichen Ausbildung: Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland**

### **Reiner Zaspel**

*Reiner Zaspel, Leiter des Oberstufenzentrums, berichtete, wie sich seine im Brandenburgischen Strausberg gelegene Schule in Folge des BLK-Programms QuiSS verändert hat: Im Ganztagsbetrieb wird der Mitwirkung bei der Veränderung der Schule durch alle Beteiligten ebenso große Bedeutung geschenkt wie der Kooperation mit Unternehmen, Institutionen und Eltern.*

Das Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland (OSZ) in Strausberg bietet berufliche und allgemeine Bildungsgänge der Sekundarstufe II an. Auf fast 4.000 Schülerinnen und

Schüler kommen 150 Lehrerinnen und Lehrer. Von 2000 bis 2004 nahm das OSZ an dem BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ teil. Das Brandenburger Programmelement hieß „Selbstständige Schulen und Schulaufsicht – Se-SuS“. Nach den Erfahrungen aus QuiSS gelingen Innovationen an Schulen am besten unter breiter Mitwirkung der Lehrkräfte und möglichst vieler Schülerinnen und Schüler. Der Ganztagschulbetrieb erfordert in ganz besonderer Weise eine stärkere Einbeziehung von Eltern, Unternehmen, Institutionen und anderen gesellschaftlichen Gruppen, so Zaspel.

Berufliche Schulen würden zwar schon lange evaluiert, z. B. durch die Industrie- und Handelskammer (IHK), und besonders gefordert. Die Umsetzung neuer Konzepte und Strukturen setze jedoch auch eine Veränderung der räumlichen und sächlichen sowie personellen Bedingungen voraus, die mittelfristig erhebliche Investitionen verursacht. Mangelnde Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche schulische Arbeit, von außen herangetragene Ansprüche und eine knappe Personaldecke erschweren die Weiterentwicklung zusätzlich. Viele Schülerinnen und Schüler kämen heute mit gravierenden Bildungslücken in die berufliche Ausbildung. Zaspel sprach sich deshalb für eine frühzeitige, enge Zusammenarbeit mit den vorbereitenden Schulen aus. Nur so könnten Reformen überhaupt greifen, damit den Jugendlichen effektiv geholfen werden kann. Er regt einen viel stärkeren Zusammenhalt und einen regeren Austausch zwischen Schulen an. Denn alle haben nach seiner Meinung mit den gleichen Herausforderungen zu tun.

Nach einer Studie der IHK seien etwa zehn Prozent der Schüler nicht ausbildungsfähig, berichtete die Geschäftsführerin einer freien Schule in der Diskussion: Inzwischen gingen bereits 100 von 600 Schülern in eine Förderschule. Umso wichtiger sei die stärkere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. In Finnland etwa würden 18-19 Prozent des Unterrichts dafür verwendet. Eine Lehrerin aus der Gruppe meinte in diesem Zusammenhang, dass Schülern vor allem die Fähigkeit zu einer angemessenen Selbsteinschätzung fehle und sie sich oft überschätzten.

Darauf hin berichtete Reiner Zaspel, dass Schülerinnen und Schüler des OSZ vor kurzem ein senegalesisches Trommelkonzert aufgeführt haben: „Bei der Vorbereitung und den Proben mussten sich unsere Schüler richtig durchbeißen!“ Es stimme ihn hoffnungsvoll, dass Ganztagschulkonzepte mehr Mut, Selbstbewusstsein und individuelle Stärken der Jugendlichen fördern und sie vielleicht eher aus Lethargien herausholen können. „Das Konzert war am Ende ein richtig großer Erfolg für die Schüler“, freute er sich.

## **8 Die Laborschule Bielefeld**

### **Dr. Sabine Geist**

*Die Laborschule in Bielefeld arbeitet gezielt mit heterogenen, altersgemischten Lerngruppen und ohne Selektion durch Noten oder Schultypzuweisung. Dr. Sabine Geist berichtet, wie individuelle Leistungsbewertung, differenzierte Angebote sowie praktisches Lernen in Projekten dort funktioniert.*

Ähnlich wie in skandinavischen Ländern setzt die Schule bereits seit der Gründung vor über 30 Jahren auf einen offenen Umgang mit Heterogenität, welche hier als Chance, nicht Hindernis begriffen wird. Derzeit haben 15 bis 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Die Labor- bzw. Versuchsschule ist eine Angebotsschule und nimmt Schülerinnen und Schüler auf, deren Eltern sich bewusst für diese Schule entscheiden. Mit dem fünften Lebensjahr werden Kinder eingeschult. Die Schulstruktur umfasst die Primarstufe mit Eingangsstufe (also die Jahrgänge 0 bis 4, Vorschuljahr bis 4. Schuljahr) und die Sekundarstufe I (5. bis 10. Schuljahr). In den einzelnen Klassen (bezeichnet als Stammgruppen) arbeiten lernschwache Schüler neben und mit potenziellen Gymnasiasten zusammen. Die Klassenstärke bewegt sich zwischen 20 und 22. „Unterrichtsflächen“ haben die Klassenräume ersetzt, aus dem 45-Minuten- wurde ein 60-Minuten-Takt.

Es gibt keine Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulformen - Hauptschule, Gymnasium, Realschule, sondern alle Schüler bleiben in ihrer Lerngruppe -

von der Primar- bis zur Sekundarstufe I. Innerhalb einer Schullaufbahn wird nicht nach Leistung selektiert. Bis zum 9. Jahrgang gibt es weder Schultests noch Zensuren. Stattdessen konzentrieren sich Schulleitung und Lehrkräfte auf eine Differenzierung der Angebote: Vom 5. Schuljahr an wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig zwei oder mehr Kurse und „bauen“ sich somit ihr individuelles Leistungsprofil auf. Die Angebotspalette bei den Kursen ist weit gefächert, um den Interessen der Lernenden gerecht zu werden. Inhaltliche Prioritäten hinsichtlich des Abschlusses sind nicht vorgegeben. „Sitzen bleiben ist für unsere Schüler fast ein Fremdwort, denn das gibt es hier nicht“, so Dr. Geist. „Selten verbleiben Kinder in einem Schulabschnitt oder überspringen ein Schuljahr. An Stelle eines Zeugnisses und Noten erhalten die Kinder „Berichte zum Lernvorgang“.

Weitere besondere Einrichtungen an der Schule sind ein Schulzoo mit sozialpädagogischer Betreuung, ein Bauspielplatz, eine Werkstatt ab dem 3. Jahrgang, ein Schulgarten und eine Sporthalle. Auch eine eigene Bibliothek steht zur Verfügung. Darüber hinaus werden gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten organisiert. Das pädagogische Leitbild der Laborschule ist durch reformpädagogische Traditionen, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen im Schulalltag, individuelles Lernen und Projektorientierung bei einem hohen Anspruch an die Umsetzung geprägt, so Dr. Geist.

In der Diskussionsrunde beantwortete sie eine Reihe von Fragen nach der Finanzierung der Angebote, zum Werkstattcharakter, zur Schumatmosphäre, zu Prüfungsergebnissen und vielem mehr. „Uns ist wichtig, dass die Kinder selbstbewusst ins Leben starten können“, schickte sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Abschluss mit auf den Weg.

## VORTRÄGE

### Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit

#### Heinz Günter Holtappels

Die Ganztagsschule hat im Rahmen der Bildungssystemdebatte hohen Stellenwert erlangt. Vor allem nach den Ergebnissen der großen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) wurden Ganztagsschulen als eine von möglichen Antworten in der Bildungspolitik endlich ernsthaft diskutiert. Die meisten Bundesländer haben – teilweise auch schon vor PISA – mit einem konsequenten Teilausbau begonnen – nicht zuletzt beflügelt durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundesbildungsministeriums, welches ganz wesentlich für die Bau- Raum- und Sachressourcen sorgt. Vielerorts wird auf den in Leistungs- und Schulqualitätsstudien aufgezeigten Notstand rekuriert, ermöglicht werden aber paradoxerweise meist nur solche Formen der Ganztagsschule, die additiv Betreuungsangebote, nicht aber vorrangig fachliche Förderung und intensivere Lernzeit für Schülerinnen und Schüler ergeben.

#### 1 *Mehr Zeit für Kinder: Begründungen und Gestaltungsansätze für eine erweiterte Schulzeit*

Der Deutsche Bildungsrat (1969, S. 13ff.) hat 1968 in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert, die sich in ihren Schwerpunkten auf Aspekte veränderter Bildungsaufgaben bezüglich komplexer Lebensvorbereitung, Arbeitstechniken und sozialen Lernens, kulturelle Anregungen, vor allem aber auch auf Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit, auf Lernmotivation und Lernhilfen und auf eine zeitlich-organisatorische Erneuerung der Schule konzentrieren.

Diese Ziele haben auch heute noch weiter Bestand, zumal sich die Problemstellungen nicht erledigt haben. Die damaligen Begründungslinien für Ganztagsschulen sind aber unter aktuellen Entwicklungen neu zu bewerten. Zu einem großen Teil ist dies durch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. Tippelt 1990; Klemm/Rolff/Tillmann 1985) und schultheoretischen Analysen zur Ganztagsschule (vgl. Holtappels 1994) bereits geschehen.

Ganztägige Schulen stellen zunächst einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, flexiblen Formen familialer Arbeitsteilung und zeitlich geregelter Betreuung. Damit wird in erster Linie die kustodiale Funktion der Schule betont. Im Hinblick auf Divergenzen in der Dichte und Qualität der soziokulturellen Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten werden – im Sinne regional gleichen Lebensverhältnisse – Anregungspotenziale, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten und soziale Kontaktchancen für alle geschaffen. Angesichts der sozioökonomischen und der Arbeitssituation der Familien werden räumlich erreichbare und finanzierbare Angebotsformen erforderlich.

Der „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit lässt sich allerdings aufgrund der Erkenntnisse der Bildungsforschung konsequent schulpädagogisch begründen:

1. *Ganztägige Schulformen sind eine Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen:* Was formale Bildungsabschlüsse anbetrifft, so wird der mittlere Schulabschluss mehr und mehr zur Mindestnorm und somit auch für den Einstieg in zukunftsträchtige Berufe zur Mindestvoraussetzung, da ihn rund 80 Prozent der Schulabgänger erreichen. Zugleich haben sich auch die inhaltlichen Bildungsanforderungen verändert: Der gesellschaftliche und berufliche Wandel verlangt in Zukunft Kenntnisse und Kompetenzen, die auf Medieneinflüsse und Expertenwissen ebenso vorbereiten wie auf zentrale Lebensfragen und Schlüsselprobleme (z. B. Umwelt-, Gesundheitserziehung, kulturelle Gegensätze, Dauerarbeitslosigkeit). Veränderte Bildungsanforderungen verlangen von der Schule vor allem

die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen, aufklärende Bildung und Lernen in Zusammenhängen und Methoden- und Medienkompetenz. Entsprechende Lernprozesse erfordern aber angemessene Lernformen, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten, die eine erweiterte Zeitorganisation voraussetzen.

*2. Erweiterte Schulzeit ermöglicht die Differenzierung der Lernkultur und der Förderungsintensität* : Schulen offenbaren selbst strukturelle und pädagogische Defizite. Im Schulsystem wird im Hinblick auf sozioökonomische Herkunft und Migrationshintergrund hohe soziale Chancenungleichheit und eine unzureichende Begabungsausschöpfung durch soziale und nicht leistungsgerechte Selektion sichtbar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003; Holtappels 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Beträchtliche Anteile der Schülerschaft sind während oder am Ende der Schullaufbahn von Schulversagen betroffen, insbesondere von Zurückstellungen bei Einschulung, Klassenwiederholungen, Schulformabstieg als Durchlässigkeit nach unten sowie von Schulentlassung ohne Schulabschluss. In ganztägigen Schulen besteht prinzipiell die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung. In dieser Begründungslinie wird also mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt.

## *2 Bildungsnotstand in Deutschland?– Entwicklungsprobleme des Schulsystems, der Schulen und des Unterrichts*

Auf die beiden schulpädagogischen Begründungslinien soll besonders eingegangen werden. Denn auf diesen Ebenen wird mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt, in dem über erweiterte Lernzeit die Ausgestaltung einer differenzierten und variablen Lernkultur sowie intensive Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren wäre. Wie notwendig systembezogene und pädagogische Maßnahmen sind, soll im Folgenden mit Befunden der Bildungsforschung untermauert werden.

### (1) Schülerkompetenzen

Sowohl in PISA 2000 als auch in PISA 2003 liegen in zentralen Kompetenzbereichen (Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaft) die durchschnittlichen Testleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler bestenfalls im Mittelfeld, deutlich unter den Leistungen von vergleichbar entwickelten Ländern und spürbar von den Durchschnittsergebnissen der besten Länder entfernt. Dabei gehört Deutschland zu den Ländern mit der höchsten Streuung, also den größten Kompetenzunterschieden zwischen den leistungsstärksten und –schwächsten Schülergruppen. Einerseits machen die Leistungsstärksten hierzulande im internationalen Vergleich eine nur durchschnittlich große Gruppe aus. Andererseits erzielen die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in den drei Testbereichen jeweils vergleichsweise niedrige Punktwerte und machen die Risikogruppen beträchtliche Anteile aus. In der Lesekompetenz liegen in PISA 2003 fast 22,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf oder unter Kompetenzstufe I (vgl. Schaffner u.a. 2004, S. 103 ff.), also als 15-Jährige kaum über dem Grundschulniveau. Der Anteil von relativ schwachen Lesern ist in Deutschland damit ungewöhnlich groß. Ähnlich verhält es sich in Mathematik und Naturwissenschaften, wo die Risikogruppen ebenfalls überproportional groß sind. In Deutschland werden demnach lernschwächere Schülerinnen und Schüler offensichtlich nur unzureichend gefördert. Ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler, besonders die lernschwächeren, werden offensichtlich mit der bislang entwickelten Lernkultur und Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend wirksam erreicht. Zudem scheinen Diagnose- und Förderkompetenzen in deutschen Schulen eher unterentwickelt.

### (2) Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn

Wie sieht es mit der Bildungsbeteiligung und mit Erfolg und Versagen in der Schullaufbahn aus? Für den Berufseinstieg werden heute formal höhere Qualifikationen in Form höherer Bildungsabschlüsse verlangt. Der mittlere Abschluss ist längst zur Mindestnorm geworden, um beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Teilhabe und Lebenschancen zu wahren. Der Berufseinstieg wird für restliche Schulabgänger stärker verschlossen bleiben, für sie bleiben lediglich einfache berufliche Tätigkeiten offen, die jedoch – nach allen

Prognosen zum Arbeitskräftebedarf – in den nächsten Jahrzehnten immer weniger gebraucht werden. Beschäftigte im unteren Sektor haben immer geringere Beschäftigungschancen, die Industrieproduktion nimmt künftig den Weg der Landwirtschaft. Dagegen werden für Deutschland bald die Absolventen höherer Bildungsgänge, die vermehrt gebraucht werden, in absoluten Zahlen knapp. Soll nicht – wie schon in den 60er Jahren beklagt (u.a. 1964 von Picht), eine neue Bildungskatastrophe eintreten, müssen wir mehr Jugendliche zu höheren Abschlüssen und in anspruchsvolle Bildungswege führen. In Deutschland hinkt jedoch die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler an höherwertigen Bildungsgängen deutlich hinter vergleichbaren wirtschaftlich entwickelten Staaten hinterher: Allein in den allgemeinbildenden Bildungsgängen steuern in Finnland 53 Prozent eines Altersjahrgangs (in Japan sogar 69 Prozent) einen studienqualifizierenden Abschluss an, in Deutschland sind es bloß 33 Prozent (Klemm 2002). 2002 erreichten insgesamt in allgemein- und berufsbildenden Schulen nur 38,4 Prozent die Hochschulreife. Zugleich haben wir es, anders als in den meisten ausländischen Schulsystemen, in Deutschland mit beträchtlichen Schulversagerquoten zu tun: Unter den Schulabgängern beenden im Bundesdurchschnitt 9 Prozent der Jugendlichen eines Altersjahrgangs in 2002 die Schule ohne Bildungsabschluss (Anstieg von 7,6 Prozent in 1992; eig. Berechnungen zu Daten des BMBF 2004). Die Förderung von Abschlusschancen wäre also zu verbessern.

Zudem zeigen sich Verzögerungen und Verlängerungen von Schullaufbahnen. Hierzulande werden noch 6,9 Prozent aller Kinder im Einschulungsalter zurückgestellt. Nach den PISA-Befunden haben im Alter von 15 Jahren bereits knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler Schulversagen in ihrer Schullaufbahn durch Klassenwiederholung erfahren (Tillmann/Meier 2001, S. 472). In PISA 2003 sind es 9,0 Prozent in der Grundschule und 14,1 Prozent in der Sekundarstufe I (Drechsel/Senkbeil 2004, S. 283ff.). Zurückstellungen und Klassenwiederholungen sind in ihrer Wirksamkeit äußerst zweifelhaft, denn die Betroffenen haben spürbar schlechtere Leistungen gegenüber Schülerinnen und Schüler mit regulärem Durchlauf der Schulzeit, schneiden auch in den späteren Schulabschlüssen weniger vorteilhaft ab (Bellenberg 1999). Bei den betroffenen Gruppen sind also eher schwächere Kompetenzen feststellbar als bei Schülerinnen und Schüler mit regulärem Durchlauf. Verzögerungen im Durchlauf der Schullaufbahn durch späte Einschulungen oder Zurückstellungen zahlen sich demnach ebenso wenig aus wie Klassenwiederholungen. Die pädagogische Wirksamkeit dieser Maßnahmen ist demnach ernsthaft anzuzweifeln. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Lernhaltungen, Erfolgszuversicht und psychosoziale Befindlichkeiten bei Klassenwiederholern aufgrund ihrer Versagererlebnisse schlechter ausfallen; noch problematischer stellt sich die Lage der Versetzungsgefährdeten dar. Die Schulformabsteiger aus Gymnasien machen in NRW einen kleineren Anteil aus, dafür sind die Abstiege zwischen Realschul- und Hauptschulbereich spürbar höher als im Bundesdurchschnitt.

Was die Bildungslaufbahnen anbetrifft, so zeigt sich: Das deutsche Schulsystem sortiert nicht begabungs- und leistungsgerecht: Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Testleistungen und auch mit den gleichen Schulnoten erhalten ganz unterschiedliche Grundschulempfehlungen (Bos u.a. 2004a). So unterscheiden sich daher zwar die Leistungswerte der Empfohlenen für die drei Sekundarschultypen spürbar, aber es bestehen beträchtliche Überlappungen: Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen sind oft auch für gehobene Schulformen empfohlen, jene mit hohen Kompetenzen erhalten nicht selten nur eine Realschul- oder gar HS-Empfehlung, werden also von höherer Bildung abgehalten, obwohl sie nach den Testergebnissen das Potenzial dazu hätten (vgl. ebenda, S. 193ff.). Das gegliederte System blockiert also auch die Entfaltung der Lernpotenziale. In der Sekundarstufe I zeigen die Leistungsbereiche der verschiedenen Schulformen (Dt. PISA-Konsortium 2001, S. 120ff.) in Deutschland ebenfalls große Überschneidungen, d.h. die Fähigkeitsverteilungen von leistungsmäßig benachbarten Schulformen reichen jeweils in den Kernbereich der anderen Schulform hinein. Die Zuordnung zu Schulformen erweist sich als wenig begabungsgerecht. Von Leistungsgerechtigkeit oder gar von einer grundgesetzlich geforderten Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen keine Spur.

Die PISA-Studie weist außerdem nach (Baumert u.a. 2003), dass in den einzelnen Schulformen in Deutschland deutlich unterschiedliche Problemkonzentrationen bezüglich der



Lernprobleme und Fachkompetenzen vorfindbar sind, also sich derartige Unterschiede in den Leistungsniveaus herausbilden, so dass einzelne Schulformen faktisch Lernmilieus bilden, die relativ homogene Leistungsentwicklungen ermöglichen. Hier bestünde für schul- und schulformübergreifende Ganztagsangebote die Chance, heterogene Lerngruppen in den erweiterten Angeboten zu bilden, um so einen günstigeren Mix der Lernvoraussetzungen herzustellen.

### (3) Soziale Ungleichheit der Bildungschancen

Damit sind wir bei einem weiteren Problem des deutschen Bildungssystems: Chancengleichheit ist grundgesetzlich verbrieft, denn niemand darf wegen seiner Herkunft benachteiligt werden. Die soziale Bildungsungleichheit in Deutschland zeigte über Jahrzehnte auch immer wieder Analysen der Bildungsstatistik zur Bildungsbeteiligung (s. Hansen/Pfeiffer 1998), wonach rund 60 Prozent aller Beamtenkinder, rund die Hälfte der Angestelltenkinder, aber nur etwa jedes neunte Arbeiterkind auf das Gymnasium gelangt. Die PISA- und IGLU-Befunde zur Lesefähigkeit zeigen: Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten und damit aus weniger bildungsorientierten Elternhäusern sowie Lernende mit Migrationshintergrund haben erheblich mehr Probleme, bei der Kompetenzentwicklung mitzuhalten und gehören überproportional zu den Risikogruppen. In keinem anderem Land besteht ein so verheerend hoher Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und sozialer Herkunft. Deutschland verfehlt unter vergleichbaren Staaten am ehesten das Ziel der Chancengleichheit.

Deutschland gehört zu den Staaten mit den größten Unterschieden zwischen den Lesetestwerten der 15-Jährigen aus Familien des untersten und obersten Viertels der Sozialstruktur (über 110 Punkte), in Japan (27 Punkte) am geringsten trotz vergleichbarer Unterschiede in den wirtschaftlich-sozialen Verhältnissen (Dt. PISA-Konsortium 2001). Die weitaus meisten Staaten zeigen, dass sie in ihren Schulen die Vererbung sozialer Lebenslagen abschwächen können. In anderen Staaten gelingt es trotz ähnlicher Sozialstruktur, die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Fähigkeitserwerb in Grenzen zu halten, während hierzulande die Kinder und Jugendlichen aus sozial schwächeren Verhältnissen weniger erfolgreich gefördert werden. Deutschland verfehlt von vergleichbaren Staaten am ehesten das Ziel der Chancengleichheit. Nach Befunden aus PISA und IGLU haben Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern höherer sozialer Schichten eine mehrfach höhere Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen und letztlich auch auf das Gymnasium zu gelangen als Kinder aus sozial weniger etablierten Familien.

Bei den Grundschulempfehlungen hat ein Kind aus der oberen Sozialschicht eine 4,2-fach größere Chance für das Gymnasium empfohlen zu werden als ein Arbeiterkind, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleichen Lesetestleistungen ist die Chance immer noch 2,6 zu 1. Kinder ohne Migrationshintergrund haben eine 4,7-fach größere Chance zum Gymnasium empfohlen zu werden als ein Migrantenkind; bei Berücksichtigung der Leseleistung ist das Verhältnis noch 2,1 zu 1 (vgl. BOS u.a. 2004a, S. 212 ff.). Migrantenkinder gehören im Primar- und im Sekundarbereich wesentlich häufiger zu den Risikogruppen mit schwachen Leistungen, besonders beim Lesen, wo die Hälfte (50 Prozent) der 15-Jährigen aus Zuwandererfamilien nicht die elementare Kompetenzstufe I überschreiten (Dt. PISA-Konsortium 2001). Von den Jugendlichen, bei denen sie selbst sowie zumindest ein Elternteil im Ausland geboren sind, gehört ein Viertel zur Risikogruppe bei Lesekompetenzen; von den in Deutschland geborenen Jugendlichen immerhin noch 14 Prozent, von den mit deutscher Sprache in der Familie aufgewachsenen sind es nur 6 Prozent.

### (4) Die Situation der Förderung am Beispiel der Grundschulen

In der IGLU-Studie wurde die Situation der Förderung in deutschen Schulen im internationalen Vergleich untersucht (Lankes u.a.2003, S. 57ff.); daher soll am Beispiel der Grundschulen die Problematik hierzulande verdeutlicht werden:

- In rund 40 Prozent deutscher Grundschulen erhalten mehr als 10 Prozent schwacher Leser Leseförderung, womit Deutschland hinter den bei IGLU starken Ländern Eng-

land und Schweden etwas zurück bleibt; weitaus deutlicher zurück liegen deutsche Grundschulen hinsichtlich der Förderung lesestarker Schüler.

- In Deutschland werden Schülerinnen und Schüler vorwiegend in der ganzen Klasse im Lesen unterrichtet, selten wird differenziert. In den meisten anderen Staaten, vor allem aber in Schweden, dominiert der Klassenunterricht weniger ausgeprägt, während alle drei möglichen Differenzierungsformen (individuelle Unterweisung, heterogene oder homogene Gruppenbildungen) deutlich häufiger als in deutschen Grundschulen vorkommen.
- Die materialgestützte Differenzierung besteht in den meisten Staaten mit Schwergewicht auf der Verwendung unterschiedlichen Materials für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Leistungsniveau, während in deutschen Grundschulen gleiches Material bei differentem Tempo eingesetzt wird.

Aus all dem folgt: Kinder und Jugendliche benötigen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit, Anregung und Förderung sowie Gelegenheiten für soziales Lernen und psychosoziale Zuwendung. Hier wäre in der Tat ein relevantes Aufgabenfeld für Ganztagschulen, um gezielte Lernunterstützung und ein förderliches Lernmilieu zu bieten. Dazu gehört eine intensive Elternmitwirkung und aktive Mitgestaltung durch Eltern in Ganztagschulen. Für konsequente Lernförderung und soziale Integration spricht zudem eine längere gemeinsame Lernzeit, bevor die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen sortiert werden. Die Strukturprobleme des Bildungssystems können jedoch durch Ganztagsbetrieb nicht gelöst werden, nur durch die längst überfällige Strukturreform selbst.

### *3 Die Wirklichkeit von Schulen mit erweiterter Lernzeit - Forschungserkenntnisse zur Schulqualität*

Im Folgenden werden die wesentlichen Forschungserkenntnisse zusammen gefasst, wobei neben den wenigen spezifischen Ganztagsstudien auch relevante Befunde aus der Schulqualitäts- und Innovationsforschung Bedeutung für die Einschätzung von Ganztagschulen haben.

Aus den Auswertungen der Ganztagsstudien der 1970er Jahre durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Ipfling 1981, S. 6 f.) ergaben sich keine Hinweise auf leistungssteigernde Effekte durch ganztägige Beschulung und auch nicht auf höheren Schulerfolg. Zudem schien die Hausaufgabenfrage nur suboptimal gelöst. Wohl aber haben Lernorganisation, individuelle Förderung und außerunterrichtliche Aktivitäten teilweise positive Rückwirkungen auf Unterricht, Leistungsbereitschaft und Lernerfolg sowie die Verbesserung des Sozialklimas und des Sozialverhaltens.

#### 3.1 Studien zu besonderen Organisationskonzepten

Neuere Studien widmen sich zum einen den additiven Modellen von Schulen mit Betreuungsangebot als offene Formen eines schulischen Ganztagsbetriebs, zum anderen gebundene Konzepte erweiterter Schulzeit.

##### Schulen mit Ganztags- oder Betreuungsangebot

Die Studie von Glumpler/Luig-Art (1995) an schleswig-holsteinischen Schulen verdeutlicht pädagogische Probleme in Konzeptionen ohne festes Ganztagspersonal. Personalausfälle und organisatorische Belastungen beeinträchtigen die Kontinuität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die auf der Basis von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Honorarkräften organisierte Betreuung zwingt die Grundschule in das Spannungsfeld von elterlicher Betreuungsnachfrage und Diskontinuität der personellen Absicherung.

Die Auswertung der landesweiten Erhebung in Nordrhein-Westfalen (MSW 1997) an Schulen Betreuungsgruppen (57 Prozent der Grundschulen als „Schule von acht bis eins“) zeigte, dass nur 21 Prozent der Betreuungskräfte über Angestelltenverträge (davon 9 Prozent über ABM), aber 57 Prozent auf Honorarbasis und 22 Prozent in sonstigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt waren; 29 Prozent waren zudem ohne pädagogische Qualifikation. Die pädagogische Gestaltung der Betreuung hatte vornehmlich freizeitpädagogische und kompensatorische Schwerpunkte: 84 Prozent der Betreuungsformen wiesen

Freizeit- und Sportangebote und 43 Prozent Hausaufgabenhilfe auf, jedoch nur 11 Prozent erweiterte Lernmöglichkeiten in AGs und nur 17 Prozent Fördermaßnahmen.

Eine aktuelle Untersuchung über schulische Ganztagsangebote in NRW (Haenisch 2003) zeigt für Nachmittagsangebote in Primar- und Sekundarstufe (Programm „Dreizehn plus“) folgende Ergebnisse: Zwar handelt es sich überwiegend um eine schulische Maßnahme, jedoch nur in 9 Prozent der Fälle in der Primarstufe und in 35 Prozent in der SI ist die Schule Träger; zumeist sind Förder- oder Betreuungsvereine und Jugendhilfe die Träger. Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht zentral verankert, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. 41 Prozent der Stundenanteile in der Primarstufe und 31 Prozent in der SI wurden von Personal auf Honorarbasis oder mit geringfügigen Beschäftigungsverträgen bestritten, Lehrkräfte haben nur Anteile von 3 bzw. 20 Prozent (SI).

Lediglich gut ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler nahm im Durchschnitt am erweiterten Angebot teil, somit ist bei etwa ein Drittel der Schulen die soziale Zusammensetzung disproportional. Die seitens der Schulen benannten Ziele liegen deutlich überwiegend im sozial- und freizeitpädagogischen Bereich (Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, Freizeit, interkulturelle Verständigung, gesunde Ernährung); die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt. Gleichwohl gehören Hausaufgabenbetreuung, künstlerisch-musische und sportliche Angebote bei den weitaus meisten Ganztagsangeboten zum Programm, weitere Medien- und Freizeitangebote und interkulturelle Aktivitäten kommen bei einem Drittel bis zur Hälfte der Schulen hinzu. Die seitens der Schulen berichteten Wirkungen erreichen nur durchschnittliche Werte, besonders im Hinblick auf das Lernverhalten, das Lerngruppenklima und die Sprachkompetenz von Migranten; leicht höher werden Wirkungen im sozialen Bereich angegeben (ebd., 2003).

Schulen mit erweiterter Schulzeit im gebundenen Modell

Mit der Entwicklung von Ganztagschulformen durchaus vergleichbar ist die Entwicklung *zeitlich erweiterter Schulmodelle im Grundschulbereich*. Die Entwicklung von Halbtagsgrundschulen, die den Schultag über den Stundenplan hinaus bis mittags gestalten, konnte in mehreren Bundesländern voran schreiten - in unterschiedlicher Konzeption jedoch: Während in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein additive Betreuungsangebote vorherrschen, wurden in Bremen, Hessen und Niedersachsen sowie in Hamburg und Rheinland-Pfalz integrierte Modelle mit einem Halbttag für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen, in den letzten beiden Ländern sind sie noch voll existent.

Die Wirkungen hinsichtlich Veränderungen in der Lernorganisation und Lernkultur sind in mehreren Ländern dokumentiert und ausgiebig erforscht. Forschungsergebnisse aus eigenen Studien in Niedersachsen, Hamburg und Bremen sind relevant für die Einschätzung von Wirkungen im Ganztagsbereich. So werden in Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg nach Einführung der neuen Zeitstruktur insgesamt spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben, feststellbar (Holtappels 1997, 2002): Insbesondere vollzieht sich ein Innovationsschub hinsichtlich der Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen. Im Unterricht wird dies sichtbar in deutlich höheren Anteilen offener und anspruchsvoller Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projektlernen und Erkundung. Verstärkt werden außerschulische Lernorte und Institutionen in Unterrichtsaktivitäten einbezogen. Über den Fachunterricht hinaus zeigen sich im Schulleben erweiterte Erfahrungsfelder durch Schulprojekte und Lernangebote nach Neigung sowie Spiel- und Freizeitformen.

In Anknüpfung an die internationale PIRLS-Untersuchung und IGLU zeigen Ergebnisse einer vergleichenden Systemevaluation im Land Bremen (Holtappels/Heerdegen 2005), dass im Vergleich zu Schulen mit Betreuungsangebot die Halbtagsgrundschulen im gebundenen Modell mit rund 20 Prozent mehr Lernzeit und Beschulung aller Kinder der Schule nicht nur Kollegien aufweisen, die innovationsbereiter sind und intensiver in Teams kooperieren, sondern dass auch die Lernkultur differenzierter und die Lernförde-

rung intensiver betrieben wird. Zudem sind die Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht in gebundenen Halbtagschulen – bei allerdings nur geringem Leistungsvorsprung - signifikant besser und die Leistungsstreuungen geringer; außerdem vermögen sie eher als Betreuungsschulen Bedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes auszugleichen.

#### Schulen mit Ansätzen der pädagogischen Öffnung

Jene Schulkonzeptionen, die in der Tradition von Community Education Ganztagsformen mit der Öffnung von Schule verbinden, könnten über die Kooperation der Schule mit Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit eine pädagogische Alternative bilden. Für Schulen, die den Ganztagsbetrieb mit Angebotselementen durch gemeinwesenorientierte Ansätze und Kooperationspartner der Jugend- und Kulturarbeit realisieren wollen, zeigen empirische Studien zu Ansätzen der Schulöffnung (für NRW: Haenisch 1998, 2001): Schulische Projekte, die außerschulische Kooperationspartner und Lernorte einbeziehen und gemeinwesenorientierte Bildungsinhalte verfolgen, tragen spürbar bei zur Entwicklung der Lernkultur in der ganzen Schule und haben aus Schulsicht Auswirkungen auf den Unterricht; zudem initiieren Öffnungsprojekte teilweise längerfristige Schulentwicklung. Die Projekte waren aber stets in der Hand der Schule. In der Schülerbefragung (vgl. Haenisch 2001) werden überwiegend positive Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen: Jeweils überaus deutliche Mehrheiten berichten, dass die Projektarbeit zu besseren Ergebnissen führt, die Überforderung niedriger ist, der Lernstoff besser verstanden wurde als sonst, das Lerninteresse gestärkt wird und sich die Lehrer-Schüler-Beziehung verbessert hat. Leistungen und Sozialstatus wurden dagegen bei den meisten nicht beeinflusst.

### 3.2 Bestandsaufnahme über Konzeptionen der Ganztagschule in Deutschland – Eigene Schulleitungsbefragung in den Bundesländern

Von Dezember 2003 bis Februar 2004 führte das IFS (vgl. Höhmann u.a. 2004) eine bundesweite Befragung von Schulleitungen an bestehenden Schulen in Ganztagsform in allen Schulformen (Ausnahme Berufskollegs) durch. Auswahlkriterium waren die Schulen, die dem Institut von den Kultusministerien genannt und die bereits vor dem 01.08.03 als Ganztagschulen geführt wurden. Mit Ausnahme von Sachsen haben sich alle Bundesländer an der Befragung beteiligt. In Ländern mit einem relativ breiten Ganztagsangebot (NRW und Niedersachsen) wurden Stichproben gezogen, ansonsten handelt es sich um eine Vollbefragung in den Ländern. Von den Ministerien der Länder wurden insgesamt 1.759 ganztägige Schulen benannt. Die Schulleitungen von 1.361 Schulen wurden auf schriftlich-postalischem Wege befragt, der Rücklauf liegt bei fast 49 Prozent (n= 663). Eingesetzt wurde ein Fragebogen mit überwiegend standardisiert-quantitativen Formaten. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die im Kern vor allem die unterschiedlichen Organisationsformen der Ganztagschule (i.F. oft abgekürzt: GTS) vergleichen.

#### Schulkonzeption und Schulentwicklung in ganztägigen Schulen

Die Schulleitungen sollten ihre Schule nach der KMK-Definition einordnen: 44,5 Prozent ordnen ihre Schule der voll gebundenen Ganztagschulform zu, 17 Prozent haben eine teilweise gebundenen Form und 38,5 Prozent werden in offener Form betrieben. Bei Differenzierungen der folgenden Daten werden diese Einordnungen für die Analyse von Unterschieden zwischen den Formen (mit Angabe, falls vorhanden) verwendet. Weitere Informationen zu diesen Schulen zeigen, dass 4 Prozent lediglich ein offenes Angebot mit fluktuierenden Gruppen vorhalten, 8 Prozent führen die Ganztagschule als Mischmodell (Halbtagsbetrieb plus Ganztagsklassen).

Inwieweit auch der Unterrichtsbereich entwickelt und mit außerunterrichtlichen Ganztagelementen verzahnt wird, wurde über Statements geprüft, die dichotom von den Schulleitungen zu beantworten waren: Immerhin arbeiten in gut der Hälfte der Schulen Lehrpersonen und sonstiges Personal bei der Schülerbegleitung und -förderung eng zusammen, häufiger ist dies im gebundenen System. Allerdings tauschen sich Lehrkräfte und anderes Ganztagspersonal kontinuierlich über den Unterricht oder über erweiterte Angebote in 41 Prozent aller Schulen nicht aus. In einem beträchtlichen Teil der Ganz-

tagsschulen zeigen sich zwar konzeptionelle Verbindungen zwischen normaler Unterrichtsarbeit und zusätzlichen Ganztagsformen, was aber nicht durchgängig der Fall ist, intensiver jedenfalls in gebundenen Systemen.

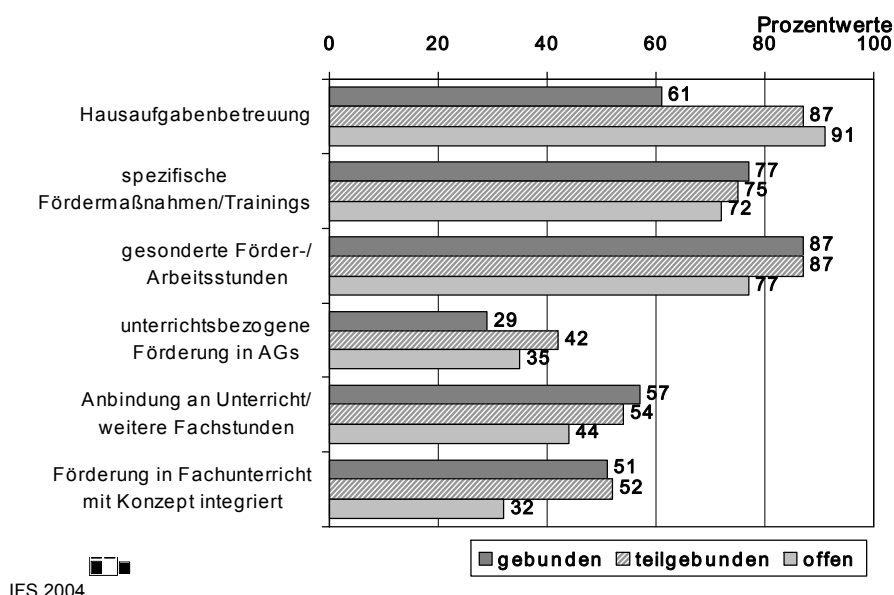
Gefragt nach schulinternen Fortbildungen im Zeitraum der letzten zwei Jahre, wird deutlich, dass Schulprogramm/Schulkonzept (68 Prozent) und Unterrichtsentwicklung in Bezug auf Methodenwerkstatt oder fachliche Curricula (53 Prozent) als thematische Schwerpunkte kollegiumsinterner Fortbildung galten. Als weitere Themenschwerpunkte wurden Fortbildungen zur Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler (37 Prozent) und zum sozialen Lernen (35 Prozent) durchgeführt. Leider eine randseitige Rolle in der schulinternen Fortbildung spielen „Teamarbeit“ (21 Prozent), Begabtenförderung (9 Prozent) und Schulversagen (9 Prozent).

### Lernkultur und Förderung

Welche grundlegenden Gestaltungselemente weisen ganztägige Schulen auf? Nach Schulleitungsangaben wird eine überaus vielfältige Schulkultur sichtbar, aber auch Unterschiede zwischen den Modellen. Themenbezogene Projekte werden in gut der Hälfte der Schulen jeglicher Organisationsform praktiziert. Lerngelegenheiten in Dauerprojekten (wie Schulgarten, Schulzeitung oder Schulgarten) zeigen sich ebenso wie obligatorische Arbeitsgemeinschaften als verbindliches erweitertes Bildungsangebot stärker in gebundenen Modellen. Auch gebundenen Freizeitangebote werden in Schulen mit verpflichtender Ganztagsschulzeit für alle Schülerinnen und Schüler intensiver praktiziert. Durch den höheren Bindungsgrad halten gebundene Systeme als Ausgleich in höherem Maße freiwillige Pausenangebote vor. Soziale Gemeinschaftsaufgaben haben ebenso wie Fördermaßnahmen in allen Formen hohen Stellenwert.

Vergleicht man die Organisation von Fördermaßnahmen nach GTS-Formen, so zeigt sich (Abb. 1): Spezifische Fördermaßnahmen (74 Prozent) und Förder-/Arbeitsstunden (82 Prozent) werden in allen Modellen sehr häufig praktiziert. Hausaufgabenbetreuung (in 77 Prozent aller Schulen) wird jedoch mit 61 Prozent in gebundenen Systemen weniger praktiziert als in teilgebundenen (87 Prozent) bzw. offenen Ganztagsformen (91 Prozent). In voll- und teilgebundenen Modellen werden solche Aufgaben mit Förderung in Fachunterrichtsstunden verbunden (57 bzw. 54 Prozent), in offenen nur zu 44 Prozent. In der Hälfte der voll- und teilgebundenen GTS, aber nur in knapp einem Drittel der offenen wird Förderung konzeptionell in den Fachunterricht integriert. So wird in gebundenen Schulformen auch eher im Klassenverband gefördert als in anderen Systemen. Dies steht in Zusammenhang mit einer offensichtlich entwickelteren Lernkultur in gebundenen GTS, denn dort finden sich häufiger Erkundungen an außerschulischen Lernorten sowie fächer- und klassenübergreifende Projekte spürbar häufiger als in offeneren GTS.

**Abb. 1: Form der Organisation von Förderung an der Schule nach Organisationsform der GTS**



Wie kommt Förderung in Ihrer Schule zustande?	Insgesamt	nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs			Sig-nif. p<
		voll gebunden	teilweise gebunden	offen	
Es gibt an Ihrer Schule ein schriftlich ausgewiesenes Förderkonzept.	41	50	46	30	.001
Es wird an Ihrer Schule mit individuellen Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler gearbeitet.	62	69	67	53	.01
Die einzelnen Fachlehrerinnen und -lehrer entscheiden im Rahmen ihres Unterrichts allein über Notwendigkeit und Art der Förderung.	61	63	56	62	--
Mit Schülerinnen und Schüler und Eltern werden Förderkontrakte geschlossen.	26	23	35	27	--
Die Schülerinnen und Schüler melden sich selbst bzw. über ihre Eltern zur Förderung an.	34	22	39	46	.001

Quelle: IFS-Schulleitungsbefragung 2003/04

Fragt man danach, wie Förderung zustande kommt, werden auch konzeptionelle Differenzen sichtbar (Tab. 1): In voll- und teilgebundenen Systemen findet sich etwa zur Hälfte ein schriftlich niedergelegtes Förderkonzept, in offenen GTS nur zu 30 Prozent. Zwei Drittel der gebundenen und der teilgebundenen GTS arbeiten mit Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler, offene Systeme seltener, aber immerhin sind es gut die Hälfte.

In offenen und teilgebundenen GTS spielen im Gegensatz zu vollgebundenen Systemen Freiwilligkeit der Teilnahme an Förderung und Kontrakte mit Eltern eine wesentliche Rolle, was aber zu Lasten erkannter Förderungsnotwendigkeiten gehen und die Zusammensetzung von Lerngruppen in der Förderung beeinträchtigen kann. Zu diesem Befund passt, dass in offen-freiwilligen Modellen auch Planungen für AGs und Freizeitangebote eher mit Eltern abgestimmt werden. Die Organisation von Förderung ist also in gebundenen Modellen in elaborierteren Formen anzutreffen, erkennbarer in den Schulalltag integriert und nicht additiv und freiwillig, basieren eher auf Förderkonzeptionen.

Förderangebote wenden sich in vor allem an Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten bzw. drohendem Schulversagen (86 Prozent) sowie bei psychosozialen oder motorischen Problemen (73 Prozent). Nicht einmal die Hälfte der Angebote richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen. In 55 Prozent aller Schulen kommen ohnehin nur Schülerinnen und Schüler, die das freiwillige Angebot nutzen, in den Genuss von Förderung. Die Förderung von Schülerinnen und Schüler im Klassenverband (insgesamt zu 35 Prozent angegeben) wird fast zur Hälfte in gebundenen GTS als Organisationselement von Förderung genannt (48 Prozent). In offenen GTS ist es mit 23 Prozent nicht einmal ein Viertel, in teilgebundenen GTS sind es mit 35 Prozent gut ein Drittel der Schulen, die ihre Förderung so verorten. Diese Differenzen sind erklärbar: Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler im Klassenverband bedingt eine veränderte Lernkultur, vor allem auch die Öffnung des Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass gebundene GTS diese Formen deutlich häufiger praktizieren als offene GTS. Erkundungen an außerschulischen Lernorten werden an mehr als der Hälfte der gebundenen Systeme regelmäßig zumindest monatlich praktiziert (51 Prozent), die Leitungen der teilgebundenen nennen dies nur zu 38 Prozent und die der offenen GTS zu 36 Prozent. Fächerübergreifende Projekte werden in 38 Prozent der gebundenen, aber nur in 27 Prozent der teilgebundenen und in 23 Prozent der offenen GTS mindestens monatlich praktiziert. Auch bei klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten findet sich in gebundenen GTS (33 /27 Prozent) eine intensivere Praxis als in teilgebundenen und offenen Systemen (je 20 bzw. je 13 Prozent mindestens einmal monatlich).

### *Personaleinsatz und Kooperation in der Schule*

Um die Lernkultur entwickeln und Fördermaßnahmen wirksam organisieren zu können, sind intensive Formen der Kooperation zur Steuerung sowie institutionalisierte Teambildungen notwendig. Auch hierzu wurden die Schulleitungen befragt. Fast durchgängig zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Ganztagschultypen, da voll gebundene Modelle intensivere Lehrerteamarbeit im Schulalltag pflegen, gefolgt von teilgebundenen Modellen: Doppelbesetzungen im Unterricht und Jahrgangsteams existieren jeweils zu fast drei Fünfteln in gebundenen GTS, in der Hälfte der teilgebundenen, aber nur zu 37 bzw. 42 Prozent in offenen. Klassenleitungstandems finden sich in gebundenen Formen mit 72 Prozent doppelt so häufig wie in offenen, in teilgebundenen sind es 52 Prozent. Was die für Lernförderung äußerst relevante Lehrerbeteiligung am Ganztagsbetrieb anbetrifft, so wirken in der Alltagsarbeit nur in knapp einem Drittel der Schulen mehr als 75 Prozent der Lehrkräfte aktiv in außerunterrichtlichen Gestaltungselementen mit; bei 21 Prozent der Schulen zeigt sich eine aktive Mitarbeit nur bei einem Viertel der Lehrerschaft.

Im Personaleinsatz sind in offenen GTS deutlich mehr Honorarkräfte als an den gebundenen tätig. Neben den Sonderpädagogen kommt speziell geschultes pädagogisches Personal in Fördermaßnahmen zum Einsatz. 24 Prozent der gebundenen, 35 Prozent der teilgebundenen und 30 Prozent der offenen GTS arbeiten mit Kräften aus diesem Bereich zusammen. Im Bereich der Hausaufgabenbetreuung indes finden sich in gebundenen GTS zu 7 Prozent, in teilgebundenen zu 16 Prozent und in offenen GTS zu 16 Prozent Honorarkräfte, womit sich aber Qualitätsfragen stellen.

Es wird deutlich, dass sich die drei Organisationsformen von Ganztagschule hinsichtlich der konkreten Förderkonzeption und den Bedingungen für Förderung im Unterricht und auf konzeptioneller Ebene stark unterscheiden (Förderformen, konzeptionelle Einbindung, Lehrereinsatz, Teambildung und Individualisierung im Unterricht). Insgesamt gesehen wird in gebundenen Modellen nicht nur eine stärkere Schulentwicklungsorientierung

und ausgebautere Teambildung sowie ein intensiveres Bemühen um konzeptionelle Fundierung als in offenen sichtbar. Gebundene Modelle weisen auch einen höheren Entwicklungsstand in den Kernbereichen schulischer Ganztagsbildung - im Unterricht und in den Förderansätzen – auf, ebenso in der Verbindung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten.

### 3.3 Studien über Elternakzeptanz, -nachfrage und -einschätzungen

Bei Bevölkerungs- und Elternumfragen unterscheiden wir zwischen Akzeptanzstudien, Nachfragestudien und Forschungen zu Einschätzungen und Motiven von Eltern.

#### *Elternpräferenzen für die Gestaltung*

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der pädagogischen Angebot (vgl. Holtappels 1994) war lange Zeit für rund vier Fünftel der Eltern die täglich "verlässliche Versorgung" der Kinder der mit Abstand bedeutsamste Aspekt. Gleichaltrigen-Kontakte und Freundschaftsbildungen, vielfältige Spiel-, Sport- und Freizeitangebote, Hausaufgabenbetreuung, Lernförderung, musische Angebote sowie Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens durch Schüler folgen als weitere für "sehr wichtig" erachtete Angebotselemente. Weniger wichtig sind den meisten Eltern dagegen zusätzliche Wahlfächer/AGs und erzieherische Hilfen der Schule.

Die neue IFS-Umfrage 2004 verdeutlicht ein teilweise gewandeltes Bild bei den Schülereltern: Eltern wurden zur Bewertung der Wichtigkeit mittels einer vierstufigen Skala fünf Gestaltungsaspekte vorgelegt. Danach haben für Eltern Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen sowie Unterstützungsaspekte zur Leistungsförderung mit Abstand höchste Relevanz. Erst dann folgen erweiterte Neigungsangebote sowohl zur Freizeitgestaltung als auch in Form zusätzlicher Lerngelegenheiten. Reine Betreuungs- und Versorgungsaspekte bleiben für Eltern wichtig, aber belegen hier erst den fünften Rang. Auch Grundschülereltern sehen in etwa diese Reihenfolge. Sie präferieren ebenfalls soziales Lernen und Leistungsförderung, allerdings erlangen für sie alle Gestaltungselemente höhere Wichtigkeit. Im Osten liegen die Elterneinschätzungen zu den einzelnen Aspekten dichter beieinander, Förderung und Soziales werden wiederum am wichtigsten eingestuft, aber Freizeit und Betreuung erhalten nahezu ähnliche Relevanzwerte. Grundschülereltern im Osten gewichten alle Gestaltungsbereiche deutlich stärker als andere Eltern und auch als Grundschülereltern im Westen; dabei kommen Freizeit und Sport sowie Leistungsförderung auf die ersten Plätze.

Die Bedeutung der Ganztagschule für die soziale und kognitive Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird demnach von Eltern offenbar erkannt. Ihre Kinder sollen im Ganztagsbetrieb vor allem für Kernkompetenzen lernen, eine erweiterte Schulzeit wird dagegen weniger in der Freizeit- und Betreuungsfunktion gesehen – ein Auftrag, dem offene Ganztagsformen keineswegs durchgängig Rechnung tragen.

#### *Elternmotive und Elterneinschätzungen für ganztägige Beschulung*

Ein weiteres Resultat der IFS-Umfrage 2004 bezieht sich auf die von Eltern antizipierten Effekte des Ganztagsschulbesuchs auf das Familienleben; dabei wurden den Befragten drei Items mit möglichen Effekten zur Einschätzung auf einer dreistufigen Skala vorgelegt: Dass die Ganztagschule für die Familie generell eine Entlastung sein würde, glauben 18 Prozent, zusätzlich teilweise noch 30 Prozent. Ein Viertel der Eltern erwartet günstige Wirkungen für die Erledigung der Hausaufgaben, teilweise glauben dies 38 Prozent. Positive Effekte für die Weiterführung oder Neuaufnahme einer Erwerbstätigkeit erwarten 19 Prozent und zum Teil nochmals 24 Prozent, womit für einen beträchtlichen Teil der Eltern das Ziel der verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch den Ganztagsschulbesuch erreicht würde. Grundschülereltern sehen deutlich stärker eine familiäre Entlastung und Effekte für die Erwerbstätigkeit. Weitaus höher schätzen ostdeutsche Grundschülereltern im Vergleich mit westdeutschen die Wirkungen ein, auch spürbar höher als sonstige Eltern im Osten. Keine Unterschiede zwischen Ost und West bestehen bei den restlichen Eltern.



Bei den Elternmotiven für den Ganztagsschulbesuch standen bei Eltern mit Kindern an Ganztagsschulen die Förderungsaspekte auch schon früher mit Quoten zwischen 49 Prozent und 42 Prozent an der Spitze (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 199). Dazu gehören die bessere Lernunterstützung, mehr Angebote der Freizeitgestaltung, Kontakt-/Spielmöglichkeiten, mehr kulturelle Anregungen und breitere Bildung, während das Entfallen der Hausaufgaben mit 32 Prozent nicht zu den vorrangigen Motiven zählt. Hinsichtlich der pädagogischen Leistungsfähigkeit schneiden Ganztagsschulen in der Beurteilung von Eltern und Lehrkräften - über fast alle den Befragten vorgelegten Kriterien - erheblich besser ab als Halbtagsschulen (Bargel/Kuthe 1991, S. 154 ff.). Dies bezieht sich nicht nur auf soziale Entlastungsaufgaben der Schule wie Betreuung, Freizeitangebote und Hausaufgabenhilfe, die von großen Mehrheiten als Stärken der Ganztagschule angesehen werden. Auch die Förderung von Schülern im Lernbereich wie im Sozialverhalten sowie kulturelle und musische Anregungen stechen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagschule hervor.

Als besondere *Vorteile* der Ganztagschule nennen jeweils 60 Prozent der Eltern zum einen die Aufsicht und Betreuung der Kinder am Nachmittag, zum anderen die Entlastung von Hausaufgaben. Die Hälfte der Eltern sieht zudem eine Förderung der Schüler durch intensive Betreuung als gewichtigen Vorteil. Die Breite des Freizeitangebots (40 Prozent), eine "spürbare Entlastung der Familie" (34 Prozent) und das "Einwirken auf das kindliche Sozialverhalten" (38 Prozent) folgen als weitere Vorteile. Neuere Befragungen in der Bevölkerung (s. forsa 2003) zeigen hohe Erwartungen bei 20- bis 50-Jährigen: Es glauben 68 Prozent, dass sich durch das Mehr an Zeit die individuelle Förderung verbessere, 55 Prozent nehmen dies für die Kreativitätsförderung an.

#### *4 Was könnte Ganztagschule leisten? Pädagogische Gestaltungsfelder und Organisation*

Wenn die Schule aber mehr Zeit für Kinder erhält, muss sie dieses Mehr an Zeit aber auch in einem kind- und lerngerechten Zeithrhythmus pädagogisch förderlich nutzen (vgl. Burk 1998; Holtappels 1997). Während sozialpolitische Begründungslinien lediglich eine Betreuung bestimmter, sprich bedürftiger, Zielgruppen im Blick haben, zielen schulpädagogische Begründungslinien auf die quantitative Ausweitung pädagogisch gestalteter Lernzeit und die Verbesserung der Qualität des Lernens, also auf ein Mehr an Zeit zum Lernen und erweiterte Lernmöglichkeiten, aber auch auf die Entwicklung der Lernkultur und der Intensivierung von Förderung. Im folgenden Teil werden die in theoretischen Konzeptionen und in entwickelter Praxis erkennbaren Gestaltungsansätze von Ganztagschulen beschrieben.

#### Pädagogische Gestaltungselemente von Ganztagschulen

Theoretische Konzepte und bisherige Praxismodelle weisen auf folgende pädagogisch-konzeptionelle Gestaltungselemente (vgl. Appel 1998; Holtappels 1994 u. 1995), die pädagogische Leitziele aufnehmen und möglicherweise grundlegende Qualitätsstandards hergeben:

- Intensivierung von Förderung, Optimierung von Lernchancen und Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schülerinnen und Schülern und Lernhilfen vor allem bei Lernschwächeren;
- Entwicklung der Lernkultur des Unterrichts zugunsten variabler Lehr-Lern-Formen und einer Differenzierung von Lernarrangements;
- Erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben über projektartige Lernarrangements und Neigungsangebote in Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen;
- Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und Mediennutzung;

- Entwicklung von Gemeinschaftserleben mit Gelegenheiten und Erfahrungen für soziales und interkulturelles Lernen zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule, des Erwerbs sozialer Kompetenzen und verbesserter Sozialbeziehungen;
- Praxis von Partizipation und Demokratielernen im Schulleben als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz.

Die Konsequenz aus den Defiziten im Lernbereich der Schule muss heißen: Wir brauchen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit. Dies ist zum einen über zusätzliche Förderzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Förderung und Aufgabenstunden müssen an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt sein, was eine intensive Begleitung der Lernentwicklung (möglichst mit Diagnosen und Förderplänen) ermöglicht. Solche Formen der Lernförderung benötigen wir im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung. Zum anderen bedarf es flankierend gezielter Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Differenzierung von Lehr-Lern-Formen und einer Individualisierung von Lernzugängen. Dazu gehören auch Trainings in Lernmethoden, Arbeitstechniken und fachübergreifenden Kompetenzen, die aber nicht allein schon das Lernen verbessern.

Gleichzeitig sind im Unterricht und im Schulleben differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch eine flexible und vielfältige Lernkultur schaffen. Dies setzt sich über den Fachunterricht hinaus fort, vor allem über ein gezieltes Programm an Arbeitsgemeinschaften einerseits und über Schulprojekte andererseits wie z. B. Schulchor, Schülerband, Schüleraustausch, 3.-Welt-Projekte, Anlage von Biotopen etc. Gerade Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung. Projekte und AGs bieten die Chance, epochal angelegte und projektformige Aktivitäten mit praktisch-eigentätigem und sozialem Lernen zu verknüpfen, wie etwa in der Theater-AG, in der Fotodokumentation, bei der Schüler-Friedensdemonstration, in der Schuldiskussion mit Asylbewerbern, bei einer Bürgerbefragung über Schulwegsicherung im Stadtteil. Unterrichtsinhalte und -formen lassen sich so ergänzen, anreichern und vertiefen. Schullebens-Aktivitäten sollen so Rückwirkungen auf den Unterricht haben oder sich aus dem Unterricht ergeben.

Die Förderung sozialen Lernens erfolgt zum einen über Freizeit, zum anderen über spezielle Lernarrangements und soziale Situationen: Der *Freizeitbereich* umfasst ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen (gebundene Freizeit) einerseits und offenen Angeboten (ungebundene Freizeit) andererseits, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. v.a. dazu Hoyer/Kennedy 1978). Die Angebote bereichern insgesamt die unterrichtlichen Lernprozesse, in dem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen; insbesondere können hier die gestalterischen, handwerklichen, musischen und sportlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. In den offenen Angeboten werden Kindern im Rahmen von *Spielpädagogik, Freizeit- und Medienerziehung* Anregungen für entwicklungsfördernde Spiel- und Freizeitformen gegeben. Dies impliziert die pädagogische Anleitung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur kritischen Mediennutzung. Daneben dient die offene Freizeit in der Schule aber auch dezidiert der Entspannung und Erholung.

Aktives Schulleben fördert *soziale Begegnung und soziales Miteinander*. Es trägt über Gemeinsinn und Gruppenerfahrungen zur Entwicklung sozialer Kontakte und zur Stabilisierung freigewählter Freundschaftsbeziehungen der Schülerinnen und Schüler ebenso bei wie zu verbesserten Sozialbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere bietet das Schulleben dabei vielfältige Situationen für soziales Lernen. Dazu gehören soziale Gruppenarbeit, Trainingsformen, Selbsterfahrung, Feste und Projekte. Interkulturelle Vorhaben zielen hierbei auf Solidarität, Toleranz und Verständigung. In der Schulpraxis zahlreicher Ganztagschulen wird im

Schulleben Gemeinschaftssinn und soziales Lernen zudem über die Förderung sozialer Verantwortung für die Schulgemeinschaft entfaltet: Schülerinnen und Schüler übernehmen pflichtgemäß oder freiwillig bestimmte Verantwortungsbereiche im Klassenraum, im Schulgebäude und in den Außenanlagen (z. B. Raumgestaltung) oder Aufgaben im Rahmen der täglichen Abwicklung des Ganztagsbetriebs (z. B. im Schülercafe und Kiosk, in Bibliothek und Materialausleihe).

### *Konsequenzen für die Personal- und Zeitorganisation von Ganztagschulen*

Im Hinblick auf Akzente von Förderung beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Personalorganisation und die Zeitorganisation.

#### Personalorganisation: Offene Rollenstruktur und Teambildung

In Ganztagschulen arbeiten somit nicht nur Lehrerinnen und Lehrer sondern auch anderes pädagogisches Fachpersonal: Sozialpädagogen und Erzieher/innen, Fachkräfte aus Jugendarbeit, Sport, Musik und Kulturarbeit, Künstler und Experten aus verschiedenen Fachgebieten. Sie bringen Fachwissen, praktische Erfahrungen und vielfältige Methoden des Lernens in die Schule. Dies erfordert aber die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts und enge Kooperation von Lehr- und Erziehungspersonal.

In erzieherisch qualifizierten und konsequent sozialpädagogisch orientierten Ganztagschulen treffen wir auf eine notwendigerweise veränderte personale Rollenstruktur. Sie wird weniger beherrscht von fachlichen Abgrenzungen und Spezialisierungen, sondern ganzheitlichen Orientierungen. Die traditionellen Rollenbilder der Pädagoginnen und Pädagogen verändern sich insbesondere durch die andere Akzentsetzung der Ganztagschule zugunsten von Erziehungsaufgaben und der Gestaltung des Schullebens. Lehrerinnen und Lehrer nehmen nicht mehr nur die Rolle eines fachbezogenen Unterrichtenden ein, sie gewinnen auch die Rolle der Erziehenden zurück. Ihre Rollen weisen also notwendigerweise andere Segmente auf als in traditionellen Unterrichtsanstalten (vgl. Homfeldt u.a. 1997). In solchen Schulen, die oft Ganztagschulen sind, erhalten Lehrerinnen und Lehrer neue Lehr- und Erziehungsmöglichkeiten; ihre Aufgaben und Rollenanforderungen sind differenzierter und komplexer. Das professionelle Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern erfordert neben den Grundqualifikationen der fachdidaktischen Fertigkeiten im Unterricht und im Schulleben von Ganztagschulen offensichtlich vor allem folgende sozialpädagogische Kompetenzen:

1. Analytisches Fallverstehen und Diagnosekompetenz hinsichtlich der Lernfortschritte und -probleme,
2. Förderkompetenz als methodische Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Binnendifferenzierung,
3. sozialerzieherisches Handlungsrepertoire,
4. Beratungskompetenz für Schülerlernen und Elternberatung
5. ausgeprägte Kooperations- und Teamfähigkeit,
6. Schulentwicklungskompetenz: Gestaltungsfähigkeit für die Entwicklung ganztägiger Schullebensgestaltung.

Die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften liegt nahe. Wünschenswert wäre eine enge Kooperation beider Gruppen im Sinne einer verstärkten Integration unterrichtlichen und sozialpädagogischen Handelns und einer intensiven Kooperation durch die Bildung von festen Teams.

#### Konzepte und Modelle für die Organisation von ganztägigen Schulen

In Betreuungsschulen des additiven Modells entstehen für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Tagesstrukturen entstehen, die bestimmten Zwängen unterliegen: Einerseits muss der Unterricht nach Stundenplan in bestimmten Kernzeiten für alle Kinder verbindlich platziert werden, andererseits wird in den darüber hinaus gestalteten Phasen kein gemeinsames Schulleben möglich, denn in den Randzeiten hat ein Teil der Schülerinnen und Schüler (vor allem der oberen Klassen) schon bzw. noch Unterricht, während

die nicht betreuten Kinder noch nicht in der Schule sind oder bereits nach Hause gehen, betreute Kinder dagegen ein Sonderprogramm erhalten. Im Gegensatz dazu kann in Halbtagsgrundschulen und Ganztagschulen im gebundenen Modell der Schultag für alle Schülerinnen und Schüler pädagogisch gestaltet und rhythmisiert werden. In Schulen, die für alle Schülerinnen und Schüler ganztägig verpflichtend sind, zeigen sich Vorteile:

- Der Schultag kann anders zeitlich organisiert und lern- und kindgemäß rhythmisiert werden, weg von dem starren Stundentakt werden, im Wechsel von Anspannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel.
- Für eine effektive Lernförderung sind ein Mix aus unterschiedlich lernenden Schülerinnen und Schüler und auch unterschiedliche Niveaus erforderlich; auch für soziales Lernen ist eine gewisse soziale Mischung der Schülerschaft notwendig.
- Schulen können ihre Lernkultur im Unterricht und im Schulleben ebenso weiter entwickeln wie das Schulklima mit Eltern und Schülerinnen und Schüler entfalten; Lehrkräfte gewinnen ein umfassenderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schüler, ihren Lernbedürfnissen und ihrer Entwicklung, und handeln auch erzieherisch.

### *5 Perspektiven*

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wird das BMBF bildungspolitisch im Ganztagsschulbereich aktiv (BMBF 2003). Explizit weist das BMBF (2004a) in seiner Öffentlichkeitsarbeit darauf hin, dass die Ursache für das Engagement „die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie zur Schulleistung sind“ und in diesem Zusammenhang vor allem der verheerende Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Mit Blick auf andere Nationen geht man von der These aus, dass die Erweiterung des Ganztagsangebots der Förderung von Schülerinnen und Schülern dient. Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung wird allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidierter Teambildung in umfassender Weise erwartbar. Gleichwohl wird eine sozialpädagogische Orientierung manche Schulen mittelfristig durchaus nachhaltig verändern, traditionelle Strukturen aufbrechen und die Erziehungsfunktion stärken können. Hier könnten sich die in der Lehrerschaft noch verbreiteten Vorstellungen von einer traditionellen Lehrerrolle des Fachvermittlers mit weitgehend halbtägiger Präsenz am Vormittag als größte Hindernisse erweisen, vor allem auch in Verbindung mit eingenommenen Teilzeitstellen. Damit würden wichtige Voraussetzungen für eine verbesserte Förderung entfallen.

Die Ganztagschulentwicklung gerät damit in die „Ausbau-Qualitäts-Falle“, zumal einheitliche Qualitätsstandards nicht einmal innerhalb der meisten Länder in Sicht sind. Druck und Tempo hinsichtlich eines quantitativen Ausbaus von Ganztagsplätzen könnte am Ende den Weg für eine echte Ganztagschule für alle Schülerinnen und Schüler behindern, wenn nicht bald Standards greifen, die Beliebigkeit und instabile Organisationsformen in die Schranken weisen. Für Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität wäre sonst mit der erweiterten Schulzeit wenig gewonnen. Vielerorts wird ein attraktives Ergänzungsprogramm unterbreitet, ohne dass die schulischen Kernaufgaben von Unterricht und Förderung spürbar verbessert werden. Zu hoffen bleibt, dass die jetzige Expansion nicht auf Dauer innovative Entwicklungen blockiert, sondern der Innovationsrahmen fruchtbar und mit dem Hauptfokus auf individuelle Förderung und Lernchancen genutzt wird.

### *6 Literatur*

- Appel, St. (1998): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 261-331.
- Bellenberg, G.: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim 1999.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): *Grund- und Strukturdaten 2002/03*. Bonn.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M. u. a. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert u. a. (2004): *Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel u. a. (Hrsg.), IGLU. *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster, S. 191-228.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) (1973): *Bildungsgesamtplan, Bd. I*. Stuttgart
- Burk, K./Ronte-Rasch, B./Thurn, B. u.a. (1998): *Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten*. Weinheim/Basel.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): *Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen*. Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Drechsel, B./Senkbeil, M. (2004): *Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., S. 284-291.
- Forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (Hrsg.) (2003): *Ganztagschulen*. [www.ganztagschulen.org](http://www.ganztagschulen.org). 27.05.04.
- Glumpler, E./Luig-Art, H. (1995): *Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternerwartungen und Personaleinsatz – Ergebnisse aus Schleswig-Holstein*. In: H.G. Holtappels (Hrsg.), a.a.O., S. 189-208
- Haenisch, H. (1998): *Was GÖS-Projekte in der Schule bewirken. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung*. Soest.
- Haenisch, H. (2001): *Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung*. Soest.
- Haenisch, H. (2003): *Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen*. Landesinstitut für Schule, Soest.
- Hansen, R./Pfeiffer, H. (1998): *Bildungschancen und soziale Ungleichheit*. In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10*, Weinheim/München, S. 51-86.
- Höhm, K./Holtappels, H.G./Schnetzer, T. (2004): *Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen*. In: H.G. Holtappels/K. Klemm u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13*, Weinheim/München, S. 253-289.
- Holtappels, H.G. (1994): *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim/München.
- Holtappels, H.G. (Hrsg.): (1995) *Ganztagserschulung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen.
- Holtappels, H.G. (1997): *Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim/München.
- Holtappels, H. G. (2002): *Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim/München.
- Holtappels, H.G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München.
- Holtappels, H.G./Heerdegen, M. (2005): *Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen*. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel u. a. (Hrsg.), IGLU. *Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster 2005, S. 361-397.
- Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.) (1978): *Freizeit und Schule. Materialien für Forschung, Planung und Praxis*. Braunschweig.
- Ipfing, H. J. (1981): *Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K. J. (1985): *Bildung für das Jahr 2000*. Reinbek.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Schuljahr 2002/03*. Bonn.
- Lankes, E.-M./Bos, W. u. a. (2003): *Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern*. In: W. Bos u.a. (Hrsg.), a.a.O. 2003. S. 29-67.
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Schule von acht bis eins. Auswertung der landesweiten Erhebung zum 01.09.1996*. Düsseldorf 1997.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster 2004.
- Schaffner E./Schiefele, U./Drechsel, B./Artelt, C. (2004): *Lesekompetenz*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), a.a.O., S. 93-110.

- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O. 2000, S. 468–509.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim.

# Empirische Schulforschung ohne bildungspolitische Schranken: Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland

Gabriele Bellenberg

Mein Thema ist nicht neu und hat auch schon die bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre entscheidend geprägt. Die Diagnose aber ist seit dieser Zeit weitestgehend dieselbe geblieben. Ich möchte Ihnen das Thema in zwei Teilen nahe bringen:

In einem ersten Teil möchte ich Ihnen die Soziale Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems empirisch gesättigt vorstellen. Dabei konzentriere ich mich einerseits auf den Beitrag der Schule zu diesem Zusammenhang, andererseits möchte ich Ihnen aber auch nahe bringen, wie folgenreich der durch die Schule mitbedingte Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg für das nachschulische Leben ausfällt.

Im zweiten Teil meines Vortrags möchte ich den Vortragstitel einlösen und Ihnen einige Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem präsentieren. Dies möchte ich tun, ohne auf die Bildungspolitik, eine etwaige Mehrheitsmeinung der Bevölkerung usw. Rücksicht zu nehmen, sondern nur aus meiner Perspektive als Wissenschaftlerin.

## 1 Die soziale Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems

Das gegliederte bundesdeutsche Schulsystem ist – obwohl es für eine ständisch gegliederte Gesellschaft geschaffen worden ist – strukturell auch in die Demokratie hinüber gerettet worden. In seiner selektiven Anlage insbesondere durch die frühe Auslese nach Klasse vier ist es mittlerweile nahezu einmalig in Europa. Unsere Nachbarländer haben historische Zäsuren wie das Ende des zweiten Weltkriegs zu einer strukturellen Erneuerung ihrer Bildungssysteme genutzt, in Deutschland hingegen setzte und setzt man auf die Restauration der gegliederten Struktur. Diese Entscheidung ist folgenreich für den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Bildungserfolg. Angesichts der Tatsache, dass dies historisch betrachtet auch so gewollt war, ist dies gar nicht verwunderlich.

Soziale Selektion durch Schule beginnt früh, nämlich schon mit dem Schuleintritt und endet spät, in aller Regel ist nämlich die Ausprägung des Zusammenhangs während der Schulzeit lebenslänglich folgenreich, beides werde ich Ihnen im Folgenden darstellen, in dem ich mit dem Schulanfang beginne.

### *Einschulung – Zurückstellungen*

In Deutschland ist der Beginn der allgemeinen Schulpflicht an das sechste Lebensjahr gekoppelt, auch wenn es Überlegungen gibt, dieses Alter vorzuziehen. Tatsächlich aber werden nicht alle schulpflichtigen Kinder in die Schule aufgenommen: Bereits die Aufnahme in die Schule ist durch die Möglichkeit der Zurückstellung vom Schulbesuch selektiv angelegt. Diese soll dann erfolgen, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK 1997, S. 2).

Während 1993 bundesweit 8,0 Prozent aller schulpflichtigen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, sind es im Schuljahr 2003/04 immerhin noch 6,1 Prozent (vgl. Einsiedler 2003, S. 290). Insbesondere in den neuen Bundesländern wird von Zurückstellungen häufig Gebrauch gemacht.

Das Risiko aber, bei der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt zu werden, ist sozial ungleich verteilt, wie die PISA-Studie nachweist. Gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiter- oder Arbeiterhaushalt beträgt die Zurückstellungswahrscheinlichkeit eines Kindes aus einer Familie der oberen Dienstklasse nur 45 Prozent. Hingegen sind Schüler mit Migrationshintergrund überproportional von Zurückstellungen von der Einschulung

betroffen. Anhand dieser Zusammenhänge wird klar, dass unser selektiver Einschulungsansatz bereits bei Schulbeginn dazu beiträgt, dass wir mit Blick auf die Schüler am Ende der Pflichtschulzeit 'Weltmeister sozialer Selektion' sind.

### *Zusammenhang zwischen sozialen Hintergrund und Bildungserfolg am Ende der Grundschulzeit*

Wenn wir auch mit den *kognitiven Kompetenzen*, über die deutsche Viertklässler am Ende ihrer Grundschulzeit verfügen, vergleichsweise zufrieden sein können, so zeigt uns die Grundschulstudie IGLU aber auch, dass bereits die Kompetenzen der Viertklässler in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit variieren, und zwar in einem durchaus beunruhigenden Maße.

Die IGLU-Forscher haben als einfachen Schätzer für die Sozialschichtzugehörigkeit den Buchbestand der Familie als Unterscheidungskriterium genommen. Die auf diese Weise gefundenen durchschnittlichen Leistungsunterschiede von Kindern aus Familien mit mehr bzw. weniger als 100 Büchern im Haushalt bewerten die IGLU-Autoren als einen Zuwachs, der zwischen Klasse 3 und 4 zu erwarten ist und damit dem Gewinn von einem Schuljahr entspricht. Die sozialschichtabhängigen Kompetenzunterschiede in der Sekundarstufe I sind durchaus erheblich dramatischer als am Ende der Grundschulzeit, dennoch gelingt es bereits der Grundschule hier nicht überzeugend, die unterschiedlichen familialen Sozialisationsbedingungen zu kompensieren.

### *Übergangsempfehlungen*

Der Übergang in die Sekundarstufe I ist eine Übergangsschwelle, an der in erster Linie – wie rechtlich verankert und der Systemlogik folgend – nach Leistung selektiert werden sollte. Unserem traditionellen Schulsystem in der Sekundarstufe liegt die Annahme zu Grunde, dass die besten Leistungsfortschritte in leistungshomogenen Lerngruppen erzielt werden. Nur die Gesamtschule weicht von dieser pädagogischen Überzeugung ab, übrigens zu Recht, wie die empirische Schulforschung insbesondere für leistungsschwache Schüler immer wieder bestätigt.

Folgt man der Systemlogik, dann müsste das einzige Kriterium des Übergangs von der leistungsheterogenen Grundschule in die leistungshomogene Sekundarstufe eben die schulische Leistung sein. Dass die Chance, für ein Gymnasium empfohlen zu werden, nachweisbar nicht nur von der Leistungsfähigkeit, sondern auch vom sozialen Hintergrund abhängt, dafür liegen mittlerweile zahlreiche empirische Belege vor, beispielsweise aus der IGLU-Studie, aus der ich berichten werde. Unter Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz beträgt die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung für ein Kind der Oberen Dienstklasse gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiterhaushalt 268 Prozent. Auch Kinder ohne Migrationshintergrund – den Einfluss der Sozialschichtzugehörigkeit und der Leseleistung eliminiert – haben eine um 166 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit, zum Gymnasium empfohlen zu werden als Kinder mit Migrationshintergrund.

Jenseits der Empfehlungen der Grundschullehrer zeigen das tatsächliche Übergangsverhalten und damit die Entscheidungen der Eltern ebenfalls schichtspezifisch unterschiedliche Muster (vgl. Lehmann 1997, Preuss 1970). Eltern höherer sozialer Schichten melden ihre Kinder eher als Eltern niedriger sozialer Schichten auch gegen die Grundschulempfehlung am Gymnasium an. Im Generationenvergleich zeigt sich, dass der Zusammenhang im Verlauf der Nachkriegsgeschichte in der BRD kontinuierlich abgenommen hat, auch wenn der Effekt weiterhin beachtlich ist. Kinder von leitenden Angestellten und Beamten haben eine mehr als doppelt so große Chance im Vergleich zu Kindern von un- und angelernten Arbeitern, auf das Gymnasium oder die Realschule überzugehen, anstatt die Hauptschule zu besuchen. In den 1950er Jahren war der entsprechende Chancenvorteil noch sechs Mal so hoch.

### *Sekundarstufe I: Bildungsbeteiligung*

Das Übergangsverhalten am Ende der Grundschulzeit führt in Deutschland zu einem engen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und besuchtem Bildungsgang.



Während der Gymnasialbesuch (in der Abbildung blau unterlegt) bei Kindern aus Familien der obersten Dienstklasse 50 Prozent beträgt, sinkt er bei Familien von ungelerten oder angelernten Arbeitern auf 10 Prozent.

Das Pendant ist der Hauptschulbesuch (in der Grafik rot unterlegt), der von gut 10 Prozent der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern steigt. Dagegen zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung im Realschulbesuch. An den Befunden zur Integrierten Gesamtschule zeigt sich, dass diese Schulform in der oberen Dienstklasse deutlich weniger nachgefragt ist. Im Hauptschul- und Gymnasialbesuch werden die zentralen sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung sichtbar (PISA Basis S.356).

Dass die Leistungen am Ende der Grundschulzeit in Deutschland erheblich in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit variieren, darauf habe ich bereits hingewiesen. Dieser Zusammenhang verstärkt sich aber im Verlauf der Sekundarstufe noch einmal dramatisch. Zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der oberen und unteren Dienstklasse und der Arbeiterschicht (PISA diff S.179) liegen bundeslandspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Differenzen, die aber in allen Ländern höher liegen als im Bereich der Grundschule. Für die Flächenländer zeigt hier Hessen den stärksten Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Leseleistung von 100 Testpunkten, während Sachsen mit Leistungsunterschieden von 50 Punkten das andere Ende des Spektrums darstellt. Insbesondere in den Großstädten fallen diese Zusammenhänge besonders deutlich aus.

Der internationale Vergleich trägt hier noch einmal zur Plastizität des Ergebnisses bei: Im vereinigten Königreich und in den USA, welche häufig als Beispiele für Länder mit großen sozialen Disparitäten angeführt werden, fallen die Unterschiede in einem mit Deutschland vergleichbaren Maße aus. Dass die schichtspezifische Ausprägung des Bildungsertrags in dem in Deutschland zu beobachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegt die PISA-Studie des Jahres 2000. Bei den 15-Jährigen, bei Jugendlichen am Ende ihrer Schulpflichtzeit im allgemein bildenden Schulwesen also, findet sich in jedem der 31 an der PISA-Untersuchung teilnehmenden Ländern ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen. In keinem der 31 Länder ist dieser Zusammenhang aber so eng wie in Deutschland. Im Kompetenzbereich „Leseverständnis“ z. B. beträgt der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Lesekompetenz aus Familien des oberen Viertels und der aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur 111 Testpunkte. In Finnland, dem Land mit den „lesestärksten“ Jugendlichen, liegt dieser Unterschied bei nur 53, in Japan sogar bei nur 27 Punkten (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 385).

Die Autoren der deutschen PISA-Studie machen für das schichtspezifische Auseinanderklaffen der Testleistungen auch die deutsche Schulstruktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen verantwortlich. Sie formulieren:

„Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt. Sie treten in Folge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen in Erscheinung“ (ebenda, S. 360).

Mit Blick auf die Mathematikleistungen wird der hier angesprochene Zusammenhang konkretisiert: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers“ (ebenda S. 182). Ein Befund, der aus der BIJU-Studie stammt.

#### *Nach der Sekundarstufe I: Bildungsbeteiligung*

Für die an die Sekundarstufe I anschließenden Bildungswege gibt es keine empirischen Belege mehr für den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg gemessen an Leistungen oder Abschlüssen und dem sozialen Hintergrund, sehr wohl aber zur sozialen Bildungs-

beteiligung (aus 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes; vgl. Schnitzer u.a. 2001):

### *Berufliche Karriereaussichten*

Aber auch die, denen es – gleichsam gegen ihre soziale Herkunft – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der „Spitzengruppe“ der erfolgreichen Teilnehmer zu landen, verspüren weiterhin den „langen Arm des sozialen und kulturellen Kapitals“. Wie hartnäckig dieses den Kindern in die Wiege gelegte kulturelle Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühungen in Schule und Hochschule überdauert, macht eine aktuelle Studie deutlich.

In einer neueren Untersuchung über die soziale Herkunft, die Ausbildungswege und die beruflichen Karrieren haben die Darmstädter Soziologen Hartmann und Kopp – bezogen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – den weiteren Berufsweg von 6.500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern verfolgt. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet: Unterteilt wurde in „Arbeiterklasse/Mittelschicht“, - „gehobenes Bürgertum“ und- „Großbürgertum“ (vgl. im Einzelnen dazu Hartmann/Kopp 2001, S. 440 ff). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd:

In Führungspositionen von Unternehmen waren aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft – „Arbeiterklasse/Mittelschicht“ neun Prozent gelangt, - aus der Gruppe „gehobenes Bürgertum“ 13 Prozent und - aus der Gruppe „Großbürgertum“ 19 Prozent. Betrachtet man nur die Führungspositionen in Spitzenunternehmen, so fällt die herkunftsspezifische Verteilung noch deutlicher aus: Den zwei Prozent aus der Gruppe „Arbeiterklasse /Mittelschichten“ standen vier Prozent aus dem „gehobenen Bürgertum“ und sechs Prozent aus dem „Großbürgertum“ gegenüber.

### *Zusammenfassung*

Insgesamt zeigt diese Durchmusterung durch die verfügbaren empirischen Befunde, dass auch am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Zusammenhang von sozialer Herkunft sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereweg nahezu ungebrochen ist. Die Auswirkungen eines „hohen“ Schulabschlusses für die Teilhabe am Erwerbsleben sind unverkennbar: Sie zeigen sich – auch wenn ich die dafür vorhandenen Belege an dieser Stelle nicht referieren will - beim Eintritt in eine Berufsausbildung, bei der Teilhabe an Erwerbsarbeit und beim erzielbaren Einkommen.

### *Ergänzung: Berufsausbildung, Erwerbsarbeit, Einkommen*

Gerade in Phasen des Ausbildungsplatzmangels wird deutlich, wie stark die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, mit dem erworbenen Schulabschluss zusammenhängen. So erhielt Ende der 1990er Jahre von den Schulabsolventen ohne Schulabschluss lediglich ein Sechstel einen Ausbildungsplatz (vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 69). Die darin zum Ausdruck kommende Verbindung zwischen Schulbildung und Ausbildungschancen setzt sich in dem ebenso beachtlichen Zusammenhang zwischen Ausbildungsabschluss und Arbeitslosigkeit fort: 2004 betrug die Arbeitslosenquote in Deutschland insgesamt 11,2 Prozent (in den alten Ländern einschließlich Berlin West 9,2 Prozent, in den neuen Ländern einschließlich Berlin Ost 19,9 Prozent). In der Gruppe der Erwerbstätigen ohne formalen Berufsbildungsabschluss lag sie hingegen bei 24,6 Prozent (21,7 Prozent in den alten und 51,2 Prozent in den neuen Ländern), bei den Erwerbstätigen mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss dagegen bei ‚nur‘ 4 Prozent (3,5 Prozent im Westen und 6,0 Prozent im Osten Deutschlands) (Reinberg, A./Hummel, M. 2005, S.2). Schließlich schlagen sich Schul- und Berufsausbildung im erzielbaren Einkommen nieder: Wenn das Einkommen der Absolventen der dualen Ausbildung für das Jahr 2000 mit 100 angesetzt wird, so beläuft sich das entsprechende Einkommen der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auf 75 Prozent; Erwerbstätige mit einer Ausbildung an Fachschulen oder an Berufsakademien erreichen 115 Prozent,

solche mit einem Hochschulabschluss dagegen 163 Prozent. Eindringlich belegt dies die ökonomischen Folgen der unterschiedlichen Teilhabe an Bildung und Ausbildung (vgl. OECD 2002, S.148). Und damit komme ich zum zweiten Teil meines Vortrags, der der Diagnose eine Medikation gegenüber stellen möchte und nach Chancen zur Abmilderung des Zusammenhangs zwischen schulischer Bildung und sozialer Herkunft fragt.

## 2 Thesen zu einem sozial gerechteren Schulsystem

Wie lässt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg mildern? Dass er sich mindern lässt, ist unstrittig. Dazu kann und muss, so meine These, auf mehreren Ebenen angesetzt werden:

- Ebene der Schulstruktur,
- der Steuerung von Schule wie auch
- der Didaktik und Pädagogik.

### *Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine Veränderung der Struktur*

Meine erste These bezieht sich auf eine veränderte Schulstruktur und ist wenig originell, weil ich sie bereits an mehreren Stellen dieses Vortrags angesprochen habe: Integrative Schulsysteme bringen im Vergleich zu gegliederten geringere Leistungsstreuungen zwischen den Schülern unterschiedlicher Schichten hervor. Wir wissen, dass alle Bildungssysteme soziale Ungleichheit im Bildungserwerb produzieren. Aber das Ausmaß, in dem sie das tun, fällt unterschiedlich aus. Bildungssysteme können so angelegt sein, dass sie Ungleichheit verstärken oder abmildern. Schule kann also durchaus die Möglichkeit bieten, denjenigen mehr Chancen zu geben, die von Haus aus bildungsfern sind. Dass dies möglich ist, haben uns PISA usw. gezeigt. An dieser Stelle möchte ich die Schlussfolgerungen aus dem OECD-Bericht zu PISA 2003 zitieren. Dort wird aus dem internationalen Vergleich abgeleitet, dass „integrativere Schulsysteme sowohl ein höheres Leistungsniveau als auch geringere Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozioökonomischem Milieu aufweisen“ (OECD 2004, Lernen für die Welt von morgen, S.226). In einem solchen Schulsystem dürfte dann während des Bildungsdurchgangs Selektion z. B. in der Form von Klassenwiederholungen keine Rolle mehr spielen und durch konsequente Förderung ersetzt werden.

### *Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine veränderte Steuerung*

Will man die Kopplung zwischen Herkunft und Schulerfolg aufheben, dann muss zunächst eine entsprechende gesellschaftliche und bildungspolitische Prioritätensetzung erfolgen. Diese können ihren Ausdruck in pragmatischen (Mindest)Bildungsstandards finden. Bei der Verfehlung dieser Standards – häufig im Fall von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – müssen gezielte ausgleichende Maßnahmen ergriffen werden, beispielsweise durch zur Verfügungstellung von zusätzlichen monetären Ressourcen, die in Förderprogramme investiert werden können. Dafür werden Mindeststandards und nicht Regelstandards, wie die KMK sie festgelegt hat, benötigt. Diese Standards müssen so anspruchsvoll sein, dass sie definieren, was junge Menschen lernen müssen, um in der modernen Gesellschaft partizipationsfähig zu sein und über ein Fundament und ein Motiv zum Weiterlernen zu verfügen. Sie müssen deshalb auch verbindlich sein, weil sie für alle Kinder und Jugendlichen gelten sollen. Insbesondere hier ist auch auf Fairness zu achten: Starke Standards tragen dazu bei, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft mit dem gleichen anspruchsvollen akademischen Curriculum konfrontiert werden. Alle Kinder können aber erst dann höhere Leistungen erbringen, wenn gezielte ausgleichende Maßnahmen für diejenigen ergriffen werden, die in Gefahr sind, diese Standards zu verfehlen. Damit sind Fördermaßnahmen das funktionale Äquivalent starker Bildungsstandards.

### *Ein sozial gerechteres Schulsystem durch eine veränderte Didaktik und Pädagogik*

Eine Pädagogik, welche soziale Ungleichheit aufbrechen möchte, muss es sich zur zentralen Aufgabe machen, das von Schülern erwartete auch tatsächlich zu vermitteln, da die

Schule für Kinder aus unteren sozialen Schichten die einzige Quelle eines derartigen Kompetenzerwerbs darstellt. Eine derartige Pädagogik, die mein Kollege Wolfgang Böttcher als *reflexive Pädagogik* bezeichnet, müsste möglichst früh ansetzen und die zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte. Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend von ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und grafischer Techniken.

Eine solche reflexive Pädagogik, die Ungleichheit reduzieren will, muss sensibel auf die jeweilige Zielgruppe reagieren, was einschließt, dass gegebenenfalls unterschiedliche Strategien angewandt werden müssen.

Auch die *Didaktik*, die sich aus ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition heraus eher auf die Bildungsinhalte und den Lehrprozess als auf die Bildungswirkung in den Köpfen der Schüler konzentriert hat, leistet hier einen Beitrag. Diese Tradition didaktischen Denkens, welche erst in letzter Zeit durch die empirische Lern- und Unterrichtsforschung aufgebrochen wird, liefert keine Antwort auf die Frage, wie man Schüler, die in Hinblick auf ihre soziale Herkunft heterogen sind, zu einer gleichen und für alle verbindlichen Mindestkompetenz führt. Sie fokussiert auf den Prozess des Lehrens der Lehrer, nicht des Lernens der Schüler. Dies hat zur Folge, dass die Verantwortung für den Lernprozess auf die Schüler statt auf die Lehrer übertragen wird: Die Lehrer haben schließlich den Lernstoff so präsentiert, wie sie es gelernt haben. Schüler, die dabei nicht mithalten können, gehören nicht auf diese Schule, diese Schulform usw. Diese Didaktik gibt nicht dem Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernerfolg der Schüler sondern dem Schüler selbst. Ist dieser nicht erfolgreich, lernt er in der falschen Institution. Die Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass sich die deutschen Lehrer nicht verantwortlich für die guten oder schlechten Leistungen ihrer Schüler fühlen.

### *Schluss*

Dieses didaktische Denken geht von der Institution aus, nicht von den Schülern. Die skandinavischen erfolgreichen Länder wie Schweden und Finnland vertreten die umgekehrte Philosophie. Übrigens auch ökonomisch betrachtet ganz zum Wohl ihrer Volkswirtschaft, die aufgrund des dünn besiedelten Landes Finnland klein ist. Durch den starken Geburtenrückgang in Deutschland ein Szenario, das für Deutschland in den kommenden Jahren mehr als wahrscheinlich ist. Umso mehr ein Grund die soziale Selektivität unseres Schulsystems abzubauen.

# Lernen mit neuen Medien: Rahmenbedingungen und Möglichkeiten individueller Förderung

**Bardo Herzig**

In der öffentlichen Diskussion um neue, d.h. computerbasierte, Medien wird häufig suggeriert, diese würden das Lernen in besonderer Weise erleichtern, zu schnelleren und besseren Lernergebnissen führen und eine neue Lernkultur schaffen. In diesem Beitrag wird die Frage aufgenommen, wie angemessen solche Hoffnungen sind und welche Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Nutzung lernförderlicher Potenziale und für eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern wichtig sind.

## 1 Medien als Strukturmoment von Unterricht

Der Ausweis von Medien als ein Strukturmoment von Unterricht ist in der Allgemeinen Didaktik nicht seit jeher selbstverständlich. Lange Zeit wurden sie in der Didaktik nur als (bloße) Hilfsmittel im Kontext methodischen Vorgehens gesehen. Spätestens aber mit der Entwicklung des Fernsehens und seit den didaktischen Überlegungen von Paul Heimann werden sie als eigenständiges Strukturelement von Lehren und Lernen betrachtet. Dies bedeutet insbesondere, dass Medien in ihrer Wechselwirkung zu anderen Strukturelementen von Lehren und Lernen – wie etwa den Lernaktivitäten und Lehrhandlungen, den Lernvoraussetzungen, den Zielvorstellungen, den Sozialformen und den Inhalten – gesehen werden müssen. Medien können als eine besondere Form der Erfahrung in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand verstanden werden. Solche Erfahrungsformen – als Art und Weise, wie ein Lernender mit einem Lerngegenstand in Beziehung tritt – können real, modellhaft, abbildhaft oder symbolisch sein (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 12ff.). Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit z. B. dem Wattenmeer könnte demnach in unmittelbarer Begegnung, über ein Modell, mit Hilfe von Fotos, Diagrammen oder Schaubildern, Filmen und Animationen oder über Texte und Vorträge erfolgen.

Im Kontext der nachfolgenden Überlegungen ist es zweckmäßig, den Medienbegriff auf abbildhafte und symbolische Erfahrungsformen einzugrenzen und nur solche Artefakte als Medien zu bezeichnen, bei denen die Präsentation, Speicherung, Übermittlung, Verarbeitung oder Verknüpfung von Zeichenaspekten mit technischer Unterstützung geschieht. Als Neue Medien werden computerbasierte Medien bezeichnet.

Die Verortung von Medien als Strukturmerkmal von Lehren und Lernen ist mit einer spezifischen Vorstellung vom Lernen verbunden. Diese Vorstellung explizit zu machen ist wichtig, weil die jeweilige Auffassung vom Lernen Auswirkungen auf die Einschätzung der lernförderlichen Potenziale von Medien und damit auf die Gestaltung von Unterricht hat und weil Medienangebote – z. B. Lernsoftware – selbst implizite Vorstellungen vom Lernen repräsentieren. In der hier vertretenen Auffassung werden Lernprozesse als aktive Prozesse des Individuums in der Auseinandersetzung mit der Umwelt betrachtet, die dem Ziel einer Ausdifferenzierung, Erweiterung oder Veränderung von Entwicklungsständen und kognitiven Strukturen dienen (Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004, S. 15ff.). Diese Prozesse finden auf der Basis des Vorwissens – oder allgemeiner: des jeweiligen Erfahrungs- und Kenntnistandes sowie des Standes der sozial-kognitiven Entwicklung – statt. Damit sind sowohl kognitionstheoretische als auch konstruktivistische Aspekte angesprochen. Die konstruktivistischen Ansätze stellen heute den theoretisch bedeutsamsten Rahmen zur Beschreibung von Lernprozessen dar. Allerdings sind die Spielarten und Varianten so zahlreich, dass von einer einheitlichen Theorie nicht gesprochen werden kann. Wertet man die verschiedenen Lesarten aus, so lassen sich erkenntnistheoretische, kognitive und soziale Akzentuierungen unterscheiden. Auf die didaktische Diskussion haben insbesondere Ansätze des situierten Lernens Einfluss gewonnen, die zu den kognitivistisch und sozial ausgerichteten Varianten des Konstruktivismus zählen. Didaktisch sind diese Annahmen insofern mit weitreichenden Konsequenzen verbunden, als die Annahme einer „Übertragung“ von Wissen – im Sinne objektiv vorhandener Wissensbestände – damit nicht mehr haltbar ist. Darüber hinaus gilt es, Wissen in solche Kontexte einzubetten, in denen es zur Anwendung kommen kann. Da der Erwerb des Wissens zunächst an

die jeweilige Erwerbssituation gebunden ist, müssen Möglichkeiten des Transfers didaktisch gefördert und gefordert werden.

Darüber hinaus lässt sich Folgendes festhalten:

- Lehren und Lernen sollen jeweils von einer – für die Lernenden bedeutsamen – Aufgabe ausgehen. Solche Aufgaben können z. B. Problemstellungen, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben sein.
- Lehren und Lernen sollen darauf gerichtet sein, vorhandenes Wissen oder bestehende Fertigkeiten zu einem Themengebiet zu aktivieren und – von dort ausgehend – eine Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung oder Integration von Wissen und Vorstellungen zu erreichen.
- Lehren soll eine aktive und kooperative Auseinandersetzung der Lernenden mit einer Aufgabe ermöglichen, indem – auf der Basis geeigneter Informationen – selbstständig Lösungswege entwickelt und erprobt werden.
- Lehren soll den Vergleich unterschiedlicher Lösungen ermöglichen sowie eine Systematisierung und Anwendung angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion.

Im Rahmen dieser grundsätzlichen Anforderungen gilt es zu prüfen, welche Rolle neue Medien bei der Anregung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen leisten können.

## 2 Funktionen von neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen

Medien wurden im bisherigen Verlauf der Argumentation als konstitutiver Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen ausgewiesen und in ihrer Wechselbeziehung zu anderen Strukturelementen von Unterricht betont. Diese Vorstellung geht zunächst einmal davon aus, dass Lehrende und Lernende in interfazialen Settings miteinander lernen, d.h. sich in realen Räumen befinden. Prinzipiell können Lehrhandlungen aber auch durch ein Lehrsystem realisiert werden, z. B. ein Software-Angebot, das die Funktion der Lernanregung und Lernunterstützung übernimmt. Dabei variiert der Grad der Übernahme von Lehraktivitäten. Die Pole bilden „didaktisch geschlossene“ Angebote – z. B. im Sinne eines Lehrprogramms zur Buchführung – und „didaktisch offene“ Angebote – z. B. Arbeits- und Kooperationsplattformen mit bestimmten Groupware-Funktionalitäten oder Softwarewerkzeugen, wie z. B. ein Grafik- oder Textverarbeitungsprogramm. Das Extrem der geschlossenen Angebote ist inhaltsgebunden und enthält eine „implementierte Didaktik“, d.h. möglichst viele Lehrfunktionen bzw. instruktionale Elemente sind in das Angebot selbst verlagert. Eine Betreuung oder eine Einbettung in soziale Kontexte ist nicht – oder nur eingeschränkt über tutorielle Unterstützung – vorgesehen. Das andere Extrem stellen inhaltsneutrale Angebote dar, die über medienspezifische Funktionalitäten – z. B. Kommunikationstools, Visualisierungswerkzeuge, Dokumentenverwaltungen usw. – verfügen, d.h. die didaktische Gestaltung des Lernprozesses ist nicht im Vorhinein festgelegt, sondern wird durch die Art der Nutzung des Mediums bestimmt.

Medien können als Artefakte verschiedene Funktionen übernehmen. Dazu zählen das Darstellen und Präsentieren, das Speichern und Übermitteln von Informationen bzw. Zeichenaspekten. Hinzu kommen – als spezifische Eigenschaften computerbasierter Medien – das Arrangieren, Verknüpfen und Verändern bzw. Verarbeiten von Objekten.

Diese Medienfunktionen sind zunächst einmal Funktionen technischer Artefakte, die im Kontext von Lehren und Lernen genutzt werden können. Sie beziehen sich auf abbildhaft und/oder symbolisch codierte Darstellungsformen, also z. B. Bilder, Filme, Texte, Grafiken, Tondokumente usw. Verbindet man die (primären) Medienfunktionen mit grundsätzlichen Anforderungen an Unterricht bzw. an Lehr- und Lernprozesse, so gewinnen die technischen Funktionalitäten eine didaktische Qualität – oder genauer gesagt: den Medienfunktionen wird durch die Gestalter des Lernprozesses eine didaktische Qualität zugeschrieben. Insgesamt können computerbasierte Medien in Lehr- und Lernprozessen in folgenden didaktischen Funktionen genutzt werden (vgl. auch Tulodziecki/Herzig 2002, S. 87ff.):

- als Mittel der Präsentation von Aufgaben,
- als Informationsquelle und Lernhilfe,
- als Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen,
- als Gegenstand von Analysen und Material für weitere eigene Verwendungen und Bearbeitungen,
- als Instrument der Planung, des Austausches und der Kooperation oder
- als Werkzeug der Speicherung und der Präsentation von Ergebnissen.

Gleichzeitig erlauben bzw. unterstützen die technischen Funktionalitäten verschiedene Lernaktivitäten, die in Lehr- und Lernprozessen ermöglicht werden sollten. Dazu zählen z. B. Aktivitäten der Recherche, des Informierens, der Gestaltung, der Problemlösung, der Beurteilung, der Kommunikation oder der Kooperation. Und nicht zuletzt ist mit der Kombination von Lernaktivitäten und didaktischen Medienfunktionen immer eine bestimmte Form der Sozialität verbunden, die von der selbstständigen Einzelarbeit bis hin zu betreutem Lernen in Gruppen reicht, wobei sich noch einmal reale und virtuelle (telemediale) Formen der Betreuung unterscheiden lassen.

Fasst man diese Dimensionen zusammen, so erhält man einen „Raum“, innerhalb dessen computerbasierte bzw. computerunterstützte Lehr- und Lernarrangements analytisch verortet werden können (vgl. Abb. 1). Die Skalierung dieses Raums ist dabei so offen gehalten, dass die zuvor genannten Angebotsvarianten – online oder offline, mit personeller oder telemedialer Begleitung – mit erfasst werden.

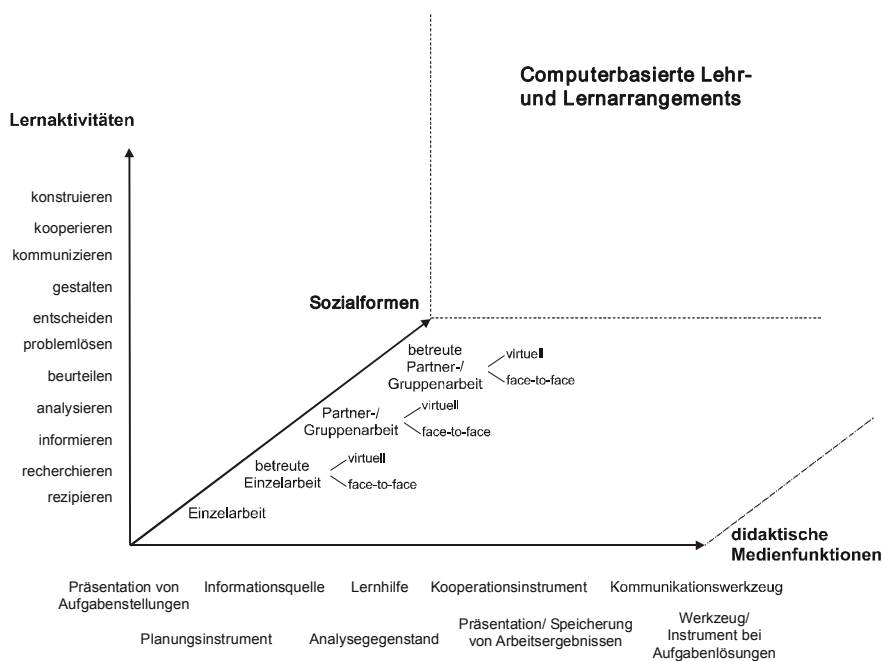


Abb. 1: „Didaktischer Raum“ zur analytischen Verortung computerbasierter Lehr- und Lernarrangements

### 3 Didaktik „inside“

Unter Lehrhandlungen lassen sich u.a. all diejenigen Aktivitäten von Lehrpersonen verstehen, die instruktionale Maßnahmen, welche die Anpassung von Lehrhandlungen an die Lernvoraussetzungen, Rückmeldungen zu Lernaktivitäten sowie die Variation und Gestaltung von Sozial- und Arbeitsformen betreffen. Grundsätzlich lässt sich dabei unter-

scheiden, in welcher Form und in welchem Ausmaß diese Lehrhandlungen in das jeweilige Medienangebot implementiert sind. Mit anderen Worten: die didaktischen Aufgaben – bzw. Teile davon – werden in das Medienangebot verlagert. Dies führt zu folgenden Konstellationen:

- Implementation instruktionaler Elemente in das Medienangebot,
- Adaption des Medienangebots an individuelle Lernvoraussetzungen,
- Kombination des Medienangebots mit weiteren Lehr-Lernformen.

#### *Implementation instruktionaler Elemente in das Medienangebot*

Im Zusammenhang von Forschungen zum Instruktionsdesign ist eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die Aussagen darüber treffen, in welcher Folge Lehrinhalte in einzelnen Kursen oder Curricula angeordnet werden sollten und welche Schritte sinnvoll sind, damit Lernende mit bestimmten Voraussetzungen Lehrziele einer bestimmten Art erreichen (z. B. Merrill 1987; Reigeluth 1983). Die Entwicklung medialer Produkte nach diesen Ansätzen umfasst entsprechend die Bestimmung von Lernzielen, die Identifizierung von Eigenschaften der Lernenden (im Sinne von Lernvoraussetzungen), die Auswahl und Aufbereitung der Inhalte sowie die Gestaltung von Kontroll- und Feed-back-Elementen. Welche Lehrfunktion dabei konkret im jeweiligen Angebot realisiert wird, hängt vom Instruktionsmodell und der damit verbundenen lerntheoretischen Auffassung sowie den jeweils angestrebten Zielen ab. Die Umsetzungen reichen von der Darbietung kleiner Informationseinheiten mit anschließenden Kontrollfragen über strukturierte Wissensseinheiten mit Anwendungsaufgaben bis hin zu offenen Lernumgebungen mit der Präsentation von fallbasierten Aufgaben, zu denen Informationen eigenständig erarbeitet und ausgewertet werden müssen, ohne dass eine detaillierte Anweisung für einzelne Arbeitsschritte vorliegt (vgl. Merrill/Li/Jones 1990). Dies bedeutet auch, dass die einzelnen Instruktionsmodelle von unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernprozesses ausgehen. Während einzelne Lehrfunktionen in lernförderlicher Weise in das Lernangebot integriert werden können – z. B. die Präsentation von Aufgabenstellungen, der Aufweis von bedeutsamen Anwendungskontexten, die Formulierung wichtiger Fragestellungen im Hinblick auf die Aufgabenlösung, die Angabe von Zielvorstellungen oder die Bereitstellung grundlegender Informationen – sind andere nur eingeschränkt zu realisieren, insbesondere wenn sie der Heterogenität von Lernenden Rechnung tragen sollen. Dies betrifft z. B. Formen der Lernerfolgskontrolle oder der Qualitätssicherung, individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess sowie kommunikations- und verständigungsorientierte Elemente – solange auf unidirektionale ‚Kommunikations‘formen zurückgegriffen wird (z. B. Aufforderungen, Anweisungen, Hilfetexte usw.).

#### *Adaption des Medienangebots an individuelle Lernvoraussetzungen*

Geht man davon aus, dass Lernen zwar ein sozial eingebetteter, aber in hohem Maße von individuellen Eigenschaften und Voraussetzungen abhängiger Prozess ist, dann wird deutlich, dass Lehrmedien ohne personale Komponente schnell Gefahr laufen, den unterschiedlichen Voraussetzungen nicht hinreichend gerecht zu werden. Aus diesem Grunde werden computerbasierte Angebote z. T. mit technischer/software-technischer Hilfe an die Lernvoraussetzungen adaptiert. Dies kann zum einen bedeuten, dass Einstellungen in der Software eine Anpassung an die Lernvoraussetzungen ermöglichen (adaptierbare Systeme) oder dass sich die Systeme automatisch an die Voraussetzungen der Lernenden anpassen (adaptive Systeme). Einfachere Formen solcher Maßnahmen beziehen sich z. B. auf die Anpassung der Lernzeit (d.h. die Frage, ob bei einem diagnostizierten Wissensstand noch weitergearbeitet oder schon ein neues Ziel angestrebt werden soll), auf die Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben, die Dauer ihrer Präsentation, auf die Dauer von Reaktionszeiten (die das System abwartet), auf die Anpassung von Schwierigkeitsgraden und von kontextbezogenen Hinweisen sowie von Informationen an die Interessen des Lernenden (Leutner 2002, S. 120ff.). Darüber hinaus sind sogenannte intelligente tutorielle Systeme (ITS) in der Lage, sich situativ an Lernereigenschaften anzupassen. Solche Systeme enthalten eine Wissensbasis für die Inhalte sowie ein Modul, das den jeweils aktuellen Wissensstand des Lernenden repräsentiert und Informationen



über Lernwege und deren Angemessenheit unter bestimmten Bedingungen enthält. Im idealen Falle sind wissensbasierte Systeme selbst lernfähig, d.h. sie verändern in der Folge ihrer „Erfahrungen“ die Lehrstrategie.

Aus didaktischer Sicht werden mit der Adaption bzw. mit „intelligenten“ Systemen wichtige Funktionen im Lernprozess erfasst, die sich auf die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen sowie auf Rückmeldungen, z. B. zum aktuellen Wissensstand, beziehen. Allerdings ist in Anbetracht der denkbaren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die erforderliche Komplexität bzw. Anzahl von Lernermodellen so groß, dass der mit der Entwicklung verbundene Aufwand unverhältnismäßig im Hinblick auf den zu erwartenden Erfolg erscheint. Bisher sind auch nur einzelne Funktionen von „intelligenten“ tutoriellen Systemen in Beispielen implementiert. Adaptive („unintelligente“) Maßnahmen hingegen sind leichter zu realisieren und z. B. bei Lernerfolgskontrollen oder Leistungstests in der Fehleranalyse und -diagnose bei solchen Aufgaben sinnvoll, in denen es um die Anwendung von Schemata und Regeln geht, zu denen typische Fehler bekannt sind.

#### *Kombination des Medienangebots mit weiteren Lehr-Lernformen*

Die Implementation von instruktionalen Maßnahmen und die Anpassung von Lehrstrategien an die Lernvoraussetzungen sind stärker auf das Einzellernen ausgerichtet. Da bestimmte Phasen des Lernprozesses, insbesondere solche, die mit sozialem Austausch, Emotionalität und sozialer Nähe verbunden sind, nicht oder nicht angemessen medial simuliert werden können, ergibt sich die Notwendigkeit, verschiedene Medienangebote miteinander zu kombinieren und/oder in Formen personaler Begleitung oder unmittelbarer sozialer Präsenz einzubetten („hybride Angebote“).

Dazu werden telemediale Angebote z. B. mit Software-Tools kombiniert, so dass ein Austausch zwischen Lernenden (E-Mail, Chat, Newsgroups), eine Beratung durch Mentoren (Tele-Tutoren, Tele-Coaches) oder Gruppenarbeiten (workspaces mit Groupware-Funktionalitäten) möglich werden. Auch die Durchführung von Präsenzveranstaltungen kann in den Phasen von Lernprozessen, in denen personale Anwesenheit eine hohe Bedeutung hat, eine angemessene Ergänzung darstellen. Formen der Lernerfolgskontrolle beispielsweise lassen sich durch Einsendeaufgaben mit individueller Rückmeldung oder in Form von Videokonferenzen durchführen.

Bei diesen Formen besteht aus didaktischer Sicht die Aufgabe, die Lernarrangements so zu gestalten, dass eine sinnvolle und lernförderliche Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgabenstellungen möglich wird. So kann beispielsweise im Kontext eines Teleseminars eine Präsenzphase zur Präsentation der – ggf. medienunterstützten – Aufgabenstellung, zur Verständigung über Zielvorstellungen, zur Besprechung von Arbeitsschritten und -formen sowie zur Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen genutzt werden, bevor in einer virtuellen Umgebung relevante Informationen zusammengetragen, bearbeitet und präsentiert sowie in vergleichender Weise diskutiert werden. In der Phase der Erarbeitung können zusätzlich Offline-Medien, z. B. geeignete CD-ROMs, genutzt werden. Die individuelle Rückmeldung zu Schwierigkeiten in den individualisierten Phasen kann über Telekommunikationsdienste sichergestellt werden. Die Verbindung traditioneller Medien und präsenzgebundener Lernformen mit den besonderen Vorzügen computerbasierter Angebote wird auch unter dem Stichwort des „blended learning“ diskutiert – allerdings nicht immer auf der Basis didaktischer Überlegungen.

#### **4 Konsequenzen im Hinblick auf individuelle Förderung**

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass bei allen computerbasierten Angeboten grundsätzlich die didaktische Aufgabe bestehen bleibt, diese – mit ihrer jeweiligen medieninternen didaktischen Struktur – so zu gestalten und zu verwenden, dass eine lernwirksame Wechselwirkung zwischen medieninternen Momenten (instruktionales Design, didaktische Struktur der Inhalte, Darstellungs- und Interaktionsformen usw.) und medienexternen Momenten (individuelle Lernvoraussetzungen, personale, reale Begleitung, sozialer Kontext usw.) entsteht. Je nach Angebot ist es also erforderlich, einzelne Lehrfunktionen, Kommunikations- oder Kooperationsfunktionen im Kontext des Medieneinsatzes zu planen und zu realisieren.

Diese grundsätzliche Bedeutung des Lehrkonzepts lässt sich auch auf der Basis empirischer Daten deutlich machen. Wertet man die Vielzahl von Studien zur Frage der Lernwirksamkeit neuer Medien aus, so lässt sich zeigen, dass neben bestimmten Medienmerkmalen – etwa den Codierungs-, Gestaltungs- und Interaktionsformen – der Wahl des didaktischen Konzepts eine besondere Rolle zukommt (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 76ff.). Dies spricht nicht gegen die lernförderlichen Potenziale computerbasierter Medien, sondern verweist darauf, dass neue Medien nicht per se lernförderlich wirken, sondern dass die erfolgreiche Nutzung – und damit auch die Möglichkeiten einer individuellen Förderung – abhängig ist von der „Passung“ zwischen den Lernvoraussetzungen, dem Lernarrangement und dem (medialen) Lernangebot.

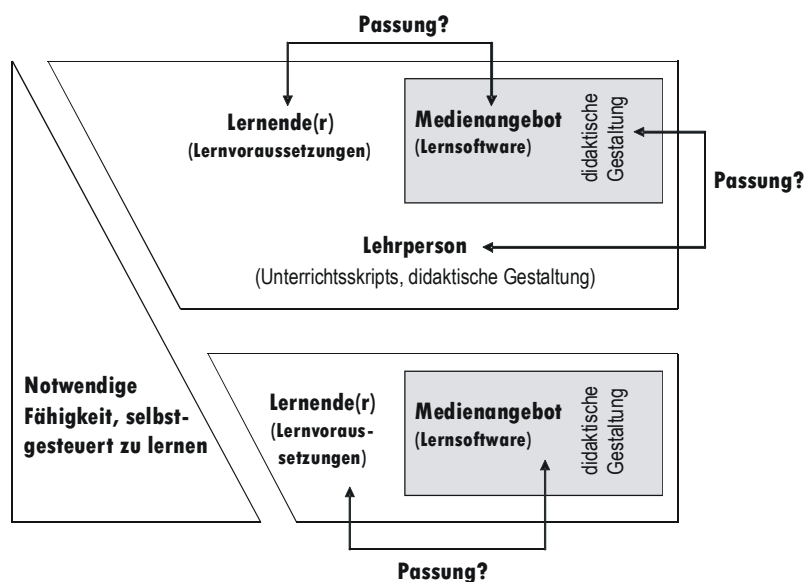


Abb. 2: „Passungsprobleme“ beim Medieneinsatz

Ein solches „Passungsproblem“ stellt sich – insbesondere mit Blick auf die individuelle Förderung – in zweierlei Hinsicht (vgl. auch Abb. 2):

- Im Falle einer Nutzung von Software durch Einzellernende wird es insbesondere auf die Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und der Gestaltung des Medienangebots ankommen, d.h. die Adaptivität des Mediums stellt eine wichtige Gelingensbedingung dar. Gewissermaßen muss das System in der Lage sein, die diagnostischen Fähigkeiten einer Lehrperson zu simulieren und anschließend die Systemparameter (z. B. Inhaltsauswahl, Aufgabenschwierigkeit, Art und Inhalt der Rückmeldungen, Bearbeitungshinweise etc.) an die Lernvoraussetzungen anpassen. Dies unterstellt ein sehr differenziertes Lernermodell, das die – durch Lehrpersonen diagnostizierte – Lernschwierigkeiten aufgreifen und noch nicht oder in noch nicht hinreichendem Maße individuell verfügbare Fähigkeiten in ihrer Entwicklung fördern und unterstützen können. Im Bereich der Rechtschreibung beispielsweise liegen hier entsprechende Angebote vor. Ihre Wirksamkeit hängt allerdings in entscheidendem Maße davon ab, wie gut die Lernenden mit den typischen bzw. typisierten Eigenschaften von Lernermodellen – etwa in Bezug auf Fehlerklassen, die mit Hilfe des Medienangebots bearbeitet werden können – übereinstimmen. Lehrkräfte können die Potenziale solcher Angebote – trotz ihrer grundsätzlichen Beschränkungen – für die individuelle Förderung dann möglichst effizient nutzen, wenn sie zunächst überlegen, welche Lernaktivitäten für die Entwicklung der spezifischen Kompetenzen sinnvoll oder erforderlich sind. In einem nächsten Schritt gilt es dann, Softwareangebote daraufhin zu prüfen, ob sie diese Lernaktivitäten ermöglichen, anregen und unterstützen. In der Regel gilt, dass die Anforderungen an bestimmte Fähigkeiten selbstregulierten

Lernens bei solchen Angeboten, die in Einzelarbeit ohne unmittelbare Betreuung einer Lehrperson bearbeitet werden, höher sind als bei der Bearbeitung in Gruppen oder in betreuten Unterrichtssituationen (vgl. Herzig 2001) (s.u.).

- Im Falle einer Nutzung von Softwareangeboten im Unterricht wird das Problem der Passung neben den Aspekten der Lernvoraussetzungen und den adaptiven Möglichkeiten des Programms noch erweitert um die Passung zwischen der didaktischen Konzeption der Software – und den damit verbundenen impliziten Annahmen zu Lernprozessen – und der didaktischen Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson sowie ihren subjektiven Vorstellungen von Lernprozessen (d.h. den subjektiven Theorien der Lehrperson). Dieses Passungsproblem ist nicht zu unterschätzen, im extremen Fall kann es passieren, dass die didaktischen Konzepte der Software („inside“) und die Unterrichtsskripts der Lehrperson nicht miteinander korrespondieren oder sogar widersprechen. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Simulationssoftware, die der Förderung von Problemlösefähigkeit und der Entwicklung kognitiver Komplexität dient, in einem Frontalunterricht zu Demonstrationszwecken eingesetzt würde. Wenn dies auch nicht notwendigerweise schaden muss, so sind doch die lernförderlichen Potenziale des Medienangebots damit in keiner Weise genutzt. Dies bedeutet, dass ein bestimmtes Medienangebot auch eine bestimmte Form der unterrichtlichen Einbettung und damit der didaktischen Gestaltung von Unterricht erfordert (vgl. ausf. Tulodziecki/Herzig 2002, S. 87 ff.). Und nicht zuletzt ist auch dies ein Hinweis darauf, dass die (medien-)didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson in besonderer Weise gefragt sind.

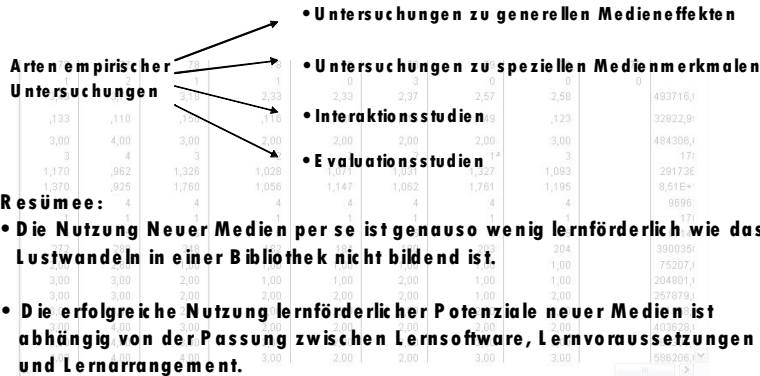
Damit ist auch noch einmal betont, dass Medien als technische Artefakte einzelne Lernphasen bzw. die damit zusammenhängenden individuellen Denkprozesse in lernförderlicher Weise unterstützen können, aber weder Organisatoren von Lernprozessen sind noch automatisch eine besondere Qualität von Lernprozessen sicherstellen. Eine solche Qualität – sowohl im Bezug auf den Prozess als auch auf die erreichten Lernziele – wird im Wesentlichen davon abhängen, inwieweit es gelingt, eine handlungs- und entwicklungsfördernde Auseinandersetzung des Einzelnen bzw. von Gruppen mit bedeutsamen Aufgabenstellungen in Verbindung mit neuen Medien anzuregen und zu unterstützen. Für die fruchtbare Nutzung spezifischer Potenziale neuer Medien für die Förderung individueller Entwicklung ist eine hohe diagnostische Fähigkeit in Verbindung mit entsprechenden (medien-)didaktischen Kompetenzen eine grundlegende Voraussetzung. Die Annahme einer sich quasi automatisch entfaltenden medieninhärenten Wirksamkeit ist ebenso wenig sinnvoll wie der Versuch, in generalisierender Weise das Lernen mit neuen Medien mit dem „traditionellen“ Unterricht zu vergleichen.

## Literatur

- Herzig, B. (2001): Selbst gesteuertes Lernen mit Multimedia. Lerntheoretisch und didaktisch begründete Anforderungen an Lernumgebungen zum selbst gesteuerten Lernen. In: Pfeil, G./Hoppe, M./Hahne, K. (Hrsg.): Neue Medien – Perspektiven für das Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Verlag Bertelsmann, S. 41-88
- Leutner, D. (2002): Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz PVU 2002, S. 115-125.
- Merrill, M.D. (1987): The New Component Display Theory: instructional Design for Courseware Authoring. *Instructional Science* 16(1987)1, S. 19-34.
- Merrill, M.D./Li, Z./Jones, M.K. (1990): Second generation instructional design (ID2). *Educational Technology* 31(1990)6, S. 7-12.
- Reigeluth, C.M. (1983): Instructional design: What is it and why is it? In: Reigeluth, C.M. (Hrsg.): *Instructional Theories and Models. An Overview of Their current status*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 3-36
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2002): *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): *Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Verlag
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2004): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

## Empirische Befunde

Sind neue Medien geeignet, Lernprozesse und Lernergebnisse zu verbessern?



© Herzig 2005

## Individuelle Förderung

- Individuelle Förderung sollte Schülerinnen und Schülern solche Lernumwelten zur Verfügung stellen,
  - in denen sie ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend ihren Lernvoraussetzungen eigenständig weiterentwickeln können.
- Individuelle Förderung ist eng verbunden mit der Entwicklung der Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen.
- Individuelle Förderung sollte die Eigenständigkeit des Lernenden als konstruktives Individuum anerkennen, d.h. Förderung ist zugleich Forderung an den Lernenden.
- Erfolgreiche Konstruktionen gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler an ihr Vorwissen anknüpfen können und von dort ausgehend Vorstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern oder verändern.
- Dies bedeutet, Schülerinnen und Schüler müssen Gelegenheit haben, ihre subjektiven Theorien über bestimmte Sachverhalte zu artikulieren und in Auseinandersetzung mit ihrer (Lern-)Umwelt (Lehrer, Mitschüler, Lernmaterial, ...) zu erweitern und zu verändern.

© Herzig 2005

Hierbei können neue Medien einen lernförderlichen Beitrag leisten!

Die Präsentation des Vortrags von Prof. Dr. Herzig finden Sie im Internet unter <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web201.aspx>

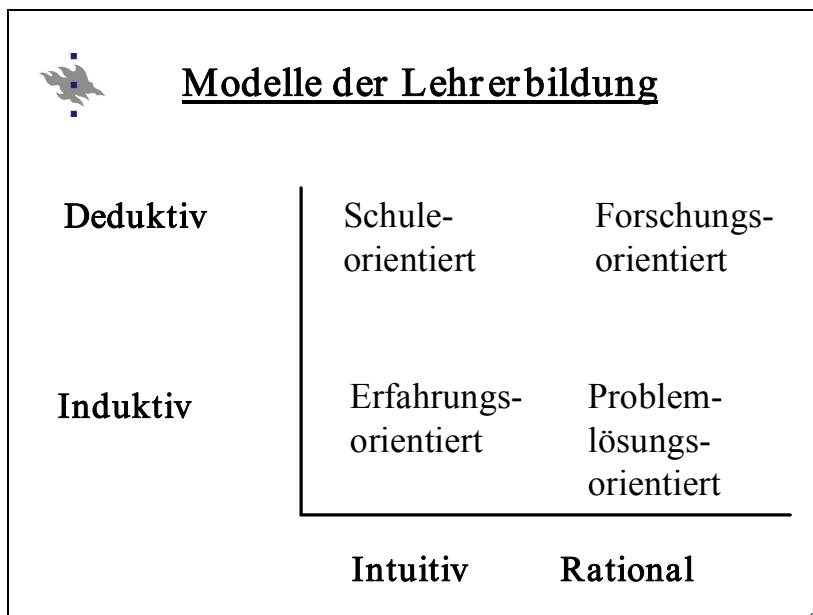
## Finnische Lehrerbildung: Welche Kompetenzen und welche Unterstützung brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

Matti Meri

Meine sehr verehrten Damen und Herren! Es wäre relativ einfach, wenn ich mich für meinen Vortrag aufs Podium stellen und vom Lehrerpult eine Art akademische Vorlesung halten würde. Ich möchte das aber gerne anders machen, um Ihnen einen Eindruck davon zu vermitteln, wie wir in Helsinki das Lehren in der Praxis gestalten. (Meri spricht seinen Vortrag frei, läuft durch den Saal und befragt auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer.)

Wenn wir über die notwendigen Kompetenzen von Lehrern sprechen, gelten sie nicht nur für Deutschland oder Finnland, sondern sie sind global zu sehen. Zunächst möchte ich etwas demonstrieren. Hier in der ersten Reihe sitzen vier Erstklässler. (Er wendet sich an vier Konferenzteilnehmer aus dem Publikum in der ersten Reihe.) Es wäre doch interessant zu erfahren, wie sie sich einen kompetenten Lehrer vorstellen. Natürlich würde man Kinder nicht so fragen, sondern eher: Was ist ein guter Lehrer? (Die vier Teilnehmer übernehmen die Schüler-Rolle und antworten nacheinander:) „Einer, der gut rechnen kann.“ – „Einer, der gut zuhört.“ – „Einer, bei dem ich lachen kann.“ – „Einer, der alles weiß.“ Ja, so antworten die Kinder (Lachen, Beifall). Wir Lehrer meinen häufig, dass es bei einem kompetenten Lehrer um ganz andere Dinge geht. Aber wenn man unsere Vorstellungen mit den Antworten der Kinder vergleicht, gibt es häufig viel mehr Ähnlichkeiten als angenommen. Wir benutzen nur andere Begriffe und Konzepte. Und über diese möchte ich heute sprechen.

In meinem Vortrag widme ich mich den Kompetenzen, die Lehrer in ihrer Ausbildung erhalten müssen. Dafür ist es wichtig zu wissen, welche Modelle der Lehrerbildung es überhaupt gibt. Einige dieser Modelle sind hier dargestellt:

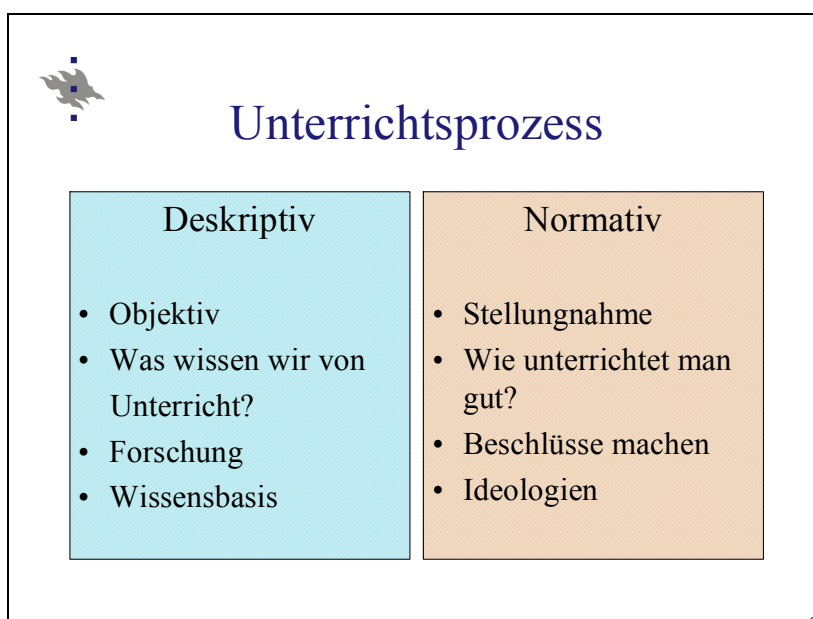


Erfahrungsorientierung bedeutet, dass wir unsere Erfahrungen mit Schule stärker wahrnehmen und berücksichtigen sollten. Wir alle haben viele und vielfältige Erfahrungen mit Schule – schon allein deshalb, weil wir selbst Schüler gewesen sind. In der Lehrerbildung haben Erfahrungen eine große Bedeutung: Erfahrungen als Schüler, aber auch Erfahrungen mit den Leistungen eines Lehrers oder einer Lehrerin im Unterricht. Jeder in diesem Raum hat sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schule gemacht. Auch eine Scholorientierung ist in der Lehrerbildung sehr wichtig: Die Studentinnen und Studenten müssen in ihrer Ausbildung eine ganz gewöhnliche Schule und gewöhnliche Schülerinnen und Schüler kennen lernen können. Denn diese Erfahrungen brauchen sie unbedingt: Was passiert tagtäglich in einer Schule? Natürlich sind diese Erfahrungen nicht nur positiv,

aber in jedem Fall vielfältig. In einigen Ländern ist die Lehrerbildung sehr stark auf Problemlösung ausgerichtet: Die Studenten sollen lernen, oder zumindest üben, verschiedene pädagogische Probleme zu lösen. Tatsächlich ist die Situation in einer Klasse sehr komplex, in der es viele Probleme geben kann. Deshalb sind forschungsorientierte Phasen in der Lehrerbildung ganz wichtig: Studenten, die Lehrer werden wollen, sollten richtige Forschung betreiben und Themen intensiv bearbeiten.

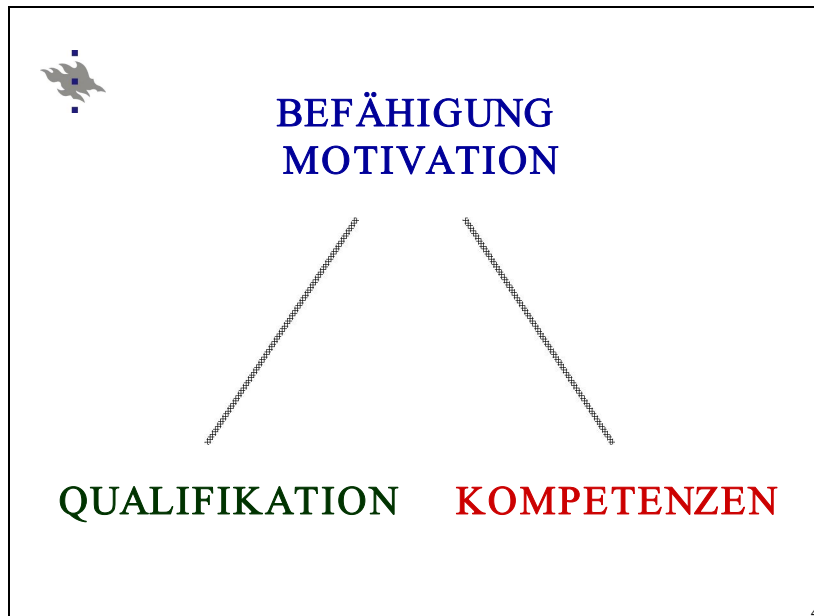
Genau in diesem Punkt unterscheidet sich das finnische Modell erheblich von der Lehrerbildung in anderen Ländern. Bei uns müssen alle Lehrer, auch Grundschullehrer, eine Magisterprüfung ablegen. Das bedeutet fünf Jahre Studium. Natürlich taucht hier die Frage auf: Welche Bedeutung hat diese Orientierung zur Forschung? Man sollte sich bewusst machen: Schon eine ganz normale Situation in einem Klassenzimmer bietet viele interessante Themen, die man erforschen kann. Die Ergebnisse der Forschung können dem Lehrer geeignete Mittel an die Hand geben, sie helfen ihm in der Praxis bei der Problemlösung, indem er eine Methode anwenden kann. In Finnland schreiben auch Grundschullehrer eine Magisterarbeit, die eine eigenständige Forschungsarbeit sein muss, mit Thesen sowie einem theoretischen und einem praktisch-empirischen Teil.

Wenn ich den Unterrichtsprozess ideal beschreibe, hat dieser zwei Teile oder auch zwei verschiedene Zwecke:



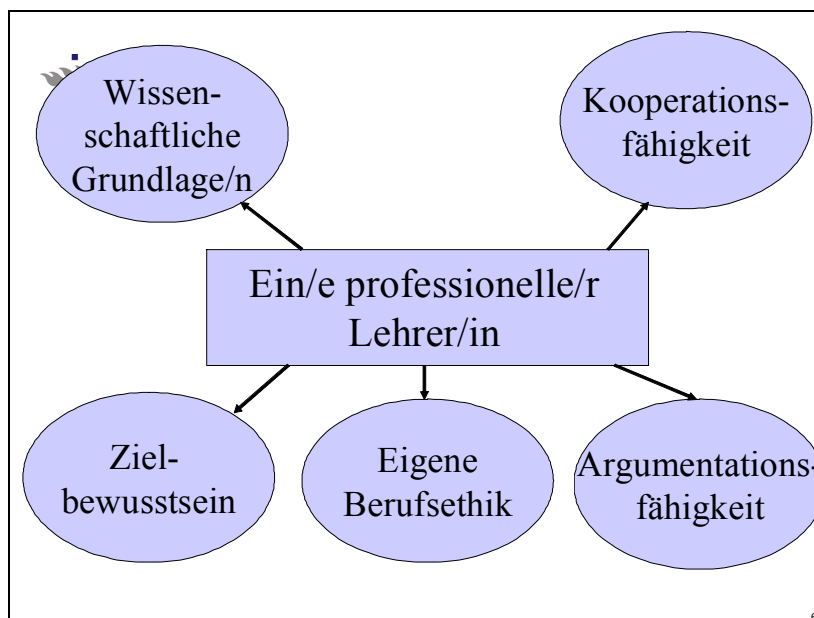
Im deskriptiven Teil stellt der Lehrende die Inhalte so dar, dass man ziemlich objektiv sehen und verstehen kann: Was ist das eigentlich? Doch wenn man die Lehrer in ihrem tätigen Beruf betrachtet, merkt man auch, dass Unterrichten nicht neutral ist. Deshalb ist die Frage wichtig: Welche Zwecke habe ich selbst in Richtung Publikum oder Studenten? Ich verfolge heute zum Beispiel das Ziel, hier etwas darzustellen, was Ihnen später wichtige Impulse geben kann. Sie sollten also nicht nur zuhören, sondern auch nachher in Ihrer Praxis, in Ihrer Berufstätigkeit wirklich etwas mit meinen Gedanken anfangen können. Dieser Punkt ist mir sehr wichtig.

In Finnland wird momentan eine ziemlich harte und kontroverse Diskussion darüber geführt, ob wir für unsere Lehrerausbildung die richtig motivierten Studenten auswählen. Häufig wird danach gefragt, ob und wie wir eine geeignete Auswahl treffen können. In einem Jahr hatten wir etwa 1300 Bewerber für die Grundschullehrerbildung, konnten aber nur 150 Studenten aufnehmen. Da muss man natürlich sehr genau überlegen, welche Kompetenzen die Studenten schon haben müssen, wenn sie zu uns kommen und welche Qualifikationen wir ihnen anbieten müssen, damit das Studium gut läuft. Das Dreieck aus Befähigung/Motivation, Qualifikation und Kompetenzen ist von großer Bedeutung.



Ziel der Lehrerbildung ist ein bestimmter Lehrertypus: ein reflektierender Didaktiker (Denker und Forscher) mit Theoriewissen, Berufswissen und Handlungskompetenz.

Das, was einen professionellen Lehrer auszeichnet, dürfte ihnen allen bekannt sein. Hier würde im Prinzip jeder zustimmen.



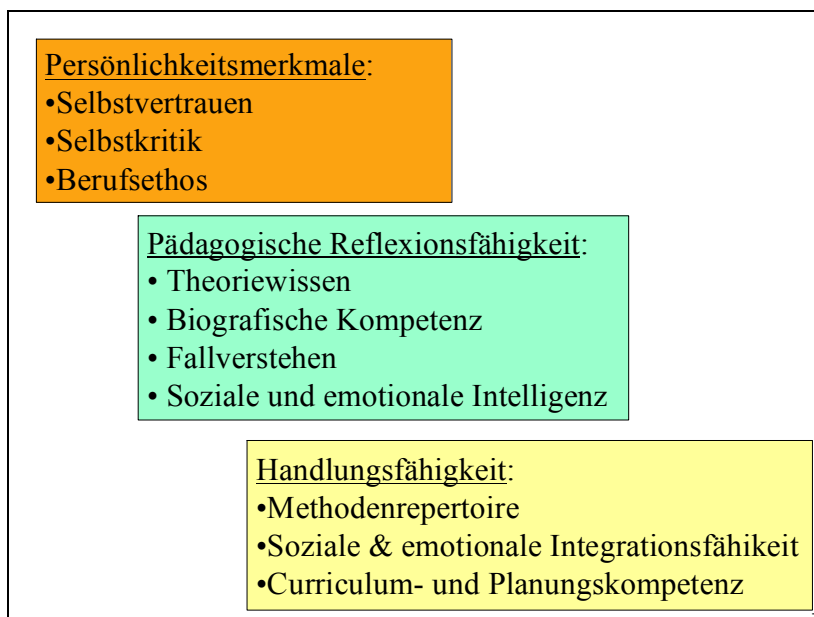
Über die Bedeutung der Forschungsorientierung eines Lehrers habe ich bereits gesprochen. Ein Lehrer sollte während seines Studiums eine wissenschaftliche Grundlage erhalten, die nicht nur pädagogische, sondern auch andere, zum Beispiel psychologische und soziologische Komponenten hat.

Zielorientierung hat bei uns in Finnland schon sehr früh einen großen Stellenwert. Bereits in der Grundschule üben Erstklässler, sich Ziele zu setzen. Ein Schüler setzt sich am Anfang des Tages ein Lernziel: Heute will ich dieses und jenes lernen. Er schreibt seine Ziele auf eine kleine Karte, damit er am Ende des Schultages seinen Erfolg genau sehen kann: Dieses Ziel habe ich geschafft, und dieses nicht. Allerdings reicht das noch nicht aus. Letztlich geht es darum zu verstehen, warum man Ziele nicht erreicht hat, die man sich selbst gesetzt hat. Das ist nicht einfach. Als kompetenter Lehrer sollte man natürlich auch eine Fähigkeit zur Argumentation haben. Häufig bezieht man sich auf eine subjektive Theorie, also auf eine Theorie, die man selbst entwickelt hat. Das ist ein guter Anfang, aber nicht genug. Man sollte die eigene subjektive Theorie mit anderen Theorien vergleichen, und auch lesen, was andere zum Thema geschrieben haben, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es gibt und warum. Warum stehe ich bei meinem Vortrag nicht da oben



am Lehrerpult, sondern bewege mich mitten unter ihnen? Weil die Fähigkeit zur Kooperation für einen Lehrenden ganz wichtig ist, weil Interaktion, die Wechselbeziehung zu anderen, eine äußerst interessante und grundlegende Sache ist.

Ein guter Lehrer braucht bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, pädagogische Reflexionsfähigkeit und Handlungsfähigkeit:



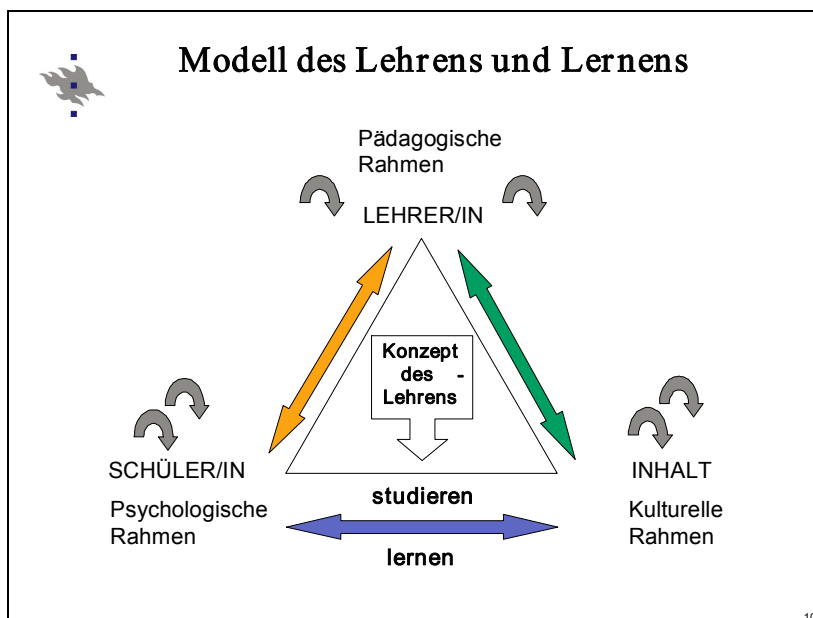
Die meisten hier aufgeführten Aspekte werden Ihnen klar sein. Ich will nur einzelne Punkte erläutern. Mit Berufsethik meine ich vor allem: Ein Lehrer sollte ein Verständnis dafür haben, was Kindern wichtig ist und warum. Biografische Kompetenz bedeutet: Es reicht nicht aus, wenn ich den Namen eines Schülers kenne. Ich sollte genauer wissen, was in seinem Kopf vorgeht. In Finnland wird gegenwärtig viel darüber diskutiert, wie wir mit den Eltern zusammenarbeiten können, um die Kinder besser zu verstehen. Wir suchen nach gemeinsamen Lösungen, die für die Kinder zu Hause und in der Schule die besten sind. Leider ist es in Finnland oft so – und das ist hier vielleicht nicht anders –, dass bei Elternabenden die Mütter kommen und nur zwei Väter (Zuruf: einer!), oder sogar nur einer. Ich bin davon überzeugt, dass die Väter auch kommen würden, wenn sie irgendetwas Interessantes in der Schule zu tun hätten. Zur Handlungsfähigkeit: Ein Lehrer sollte beispielsweise dazu fähig sein, sofort zu verstehen und sofort zu reagieren, nicht lange abzuwarten, wenn irgendetwas passiert. Bei der Gestaltung des Unterrichts kann ihm ein Methodenrepertoire sehr helfen. Ab und zu sollten Lehrer individuellen Unterricht organisieren, sodass Schüler lernen können, selbstständig zu sein und etwas Wichtiges zu verstehen: Ich bin selbst verantwortlich für das, was ich hier mache. Weitere wichtige Kernkompetenzen des Lehrers sind Selbstvertrauen, Kreativität und das Wissen, wie die Potenziale einer Lernumgebung ausgeschöpft werden können.

Diesen interessanten Punkt möchte ich an einem Beispiel erklären. Eine junge Lehrerin hatte ihren ersten Schultag. Das Klassenzimmer der Erstklässler war völlig leer, ohne Pulte, ohne Stühle, ohne Pflanzen, nichts. Und die Erstklässler kamen mit ihren Eltern und fragten: „Was bedeutet das? Wir kommen und da gibt es nichts?“ Da fragte die Lehrerin die Schüler: „Was meint ihr, wo seid ihr?“ Sie bekam mehrere Antworten: „Wir sind in der Schule! Wir sind im Klassenraum!“ – und so weiter. Dann hat sie gefragt: „Seid ihr schon mal in der Schule gewesen, in einem Klassenraum?“ Und die Schüler antworteten: „Ja, waren wir!“ – „Und wie war es da?“ – „Nicht so wie hier! Da waren Tische, Stühle und Schränke, Pulte, Bilder und Pflanzen.“ – „Aha, und wo könnten wir nun die Tische holen?“ Und die Kinder haben geantwortet: „Wir glauben, hier irgendwo in der Schule gibt es einen Raum, wo es Tische und Stühle für uns gibt.“ – „Und wer besucht so einen Raum?“ – „Der Schulrektor, der Direktor, eine Krankenschwester...“ – „Eine Krankenschwester? Was macht eine Krankenschwester dort?“ – Und die Kinder überlegten weiter: „Es gibt auch einige Damen, die uns das Essen vorbereiten, aber die haben keine Tische und Stühle für uns, aber der Hausmeister, ja, der Hausmeister...!“ Und dann waren die Kinder



auf dem Gang, um den Hausmeister zu suchen. Und das war interessant: Als die Kinder mit den Eltern im Lagerraum waren, was haben sie zuerst gemacht? Sie haben Überlegungen angestellt, richtige Messungen: So einen Stuhl brauche ich, für ihn brauchen wir einen etwas größeren Stuhl, oder einen kleineren. Wie hoch soll eigentlich der Tisch sein? Die Kinder haben ganz viel gemacht, und nicht einfach nur da gesessen. Und die Väter trugen die Stühle und die Pulte, sie hatten also eine richtige Position. Und alle haben gemeinsam die Lernumgebung gebaut, sodass jede Sache eine persönliche Bedeutung für das Kind erhielt. Die Kinder haben verstanden: Wir setzen uns Ziele, aber um dafür irgendwelche Mittel zu bekommen, müssen wir sie erst einmal finden.

Der nächste Punkt ist für Lehrer bei der Unterrichtsplanung sehr bedeutsam. Ich möchte Ihnen nun das Modell des Lehrens und Lernens vorstellen, das wir in Helsinki praktizieren:



Äußerst wichtig ist die Wechselwirkung zwischen Lehrer und Studenten, aber auch, was die Studenten von der Sache, vom Unterrichten und Lernen verstehen. Von großer Bedeutung ist auch, was im Kopf vor sich geht: Können wir als Lehrer erkennen, was bei unseren Studenten und Schülern passiert, wenn sie eine Beziehung zur Sache haben? Das heißt: Kann ich beispielsweise bei einem Schüler, der Mathematik lernen soll, bemerken, was in seinem Kopf passiert, wenn er eine mathematische Aufgabe zu lösen versucht? Manchen Lehrern reicht es aus, zu wissen: Diese Kinder können es, und diese können es nicht. Wenn Kinder etwas nicht können, ist es diesen Lehrern egal, sie können es ja zu Hause üben, zum Beispiel mit den Eltern. Ein Lehrer sollte aber nicht nur realisieren, dass ein Schüler Fehler macht, sondern auch versuchen zu verstehen, warum er diese Fehler macht. Lehrer sind meistens gut darin, Unterricht zu planen und durchzuführen, und auch nachher zu reflektieren, was geschehen ist. Sehr schwierig ist jedoch, dieses nötige Verständnis für den Schüler zu entwickeln. Lehrer sollten auch spontan richtig reagieren können, also ein sehr intuitives Wissen haben, das schwer zu erklären ist. Letztlich brauchen sie nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen. Schließlich passieren in der Klasse viele Dinge, bei denen Emotionen eine große Rolle spielen.

## Wir verändern Schule – Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeit

### Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis



Vom 4. bis 6. Juli 2005 herrschte in der Schule am roten Berg Ausnahmezustand. An der Haupt- und Realschule in Hasbergen in der Nähe von Osnabrück fand die erste mobile Zukunftswerkstatt (MobiZ) statt. Zehn Zukunftspiloten - ausgebildete junge Menschen, zum Teil selbst noch Schüler - weckten in den Schülern der fünften bis zehnten Klasse den Wunsch, ihre Schule, die vor kurzem Ganztagschule wurde, aktiv mit zu verändern.

In der Kritikphase gingen die Schüler mit Post-Its durch die Schule und kritisierten gnadenlos alles. Am Abend wurde diese Kritik zerstört, bildlich mit zerplatzenden Luftballons und brennendem Papier. Am zweiten Tag, in der Visionsphase träumten die Schüler und Lehrer von der perfekten Schule und verewigten einige ihrer Ideen auf einem großen Stoffbanner. In der Realisierungsphase entwickelten sie mit Hilfe der Zukunftspiloten viele Projekte, die sie nun an ihrer Schule umsetzen werden.

Mit dem Erfolg der ersten MobiZ sind auch die Zukunftspiloten motiviert weiterzumachen, demnächst mit Verstärkung.

Die MobiZ ist ein Unterstützungsangebot für (werdende) Ganztagschulen. Ein jungliches Moderatorenteam begleitet Schüler und Lehrer durch einen partizipativen Konzeptentwicklungs- oder Evaluationsprozess: eine Zukunftswerkstatt. Gemeinsam erarbeiten sie Vorschläge, wie sie sich ihre Schule in Zukunft vorstellen und setzen diese Vorschläge um.

Mehr Infos und Anfragen richten Sie bitte an: [mobiz@jugendbeteiligung.info](mailto:mobiz@jugendbeteiligung.info)

**SAMSTAG, 3. SEPTEMBER 2005**

## REGIONALFOREN

In den Workshops der Regionalforen am zweiten Kongresstag wurde über Aktivitäten und Erfahrungen vor Ort in den Bundesländern berichtet. Im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ hat die DKJS gemeinsam mit den jeweiligen Ländern in etablierten Landeseinrichtungen regionale Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ eingerichtet. Diese Serviceagenturen (SAG) stellten sich und Ihre Arbeit im Rahmen der Regionalforen vor.

*Ein umfangreich fachliches Angebot und interessierte Menschen bieten eigentlich für alle und jeden Gelegenheiten für neue Impulse, Ideen und Partner. Danke auch für das gute Material*

Serviceagentur Sachsen-Anhalt



### Serviceagenturen - Kongressfeedback

- In den Regionalforen wurde über Länder- und Institutionengrenzen hinweg gearbeitet.
- Die neue aktive Rolle der Serviceagenturen führte zu vielen Kooperationsgesprächen mit Schulen und ihren außerschulischen Partnern.
- Der gegenseitige und kollegiale Austausch sowie die praxisorientierte Fachlichkeit der Referentinnen und Referenten wurde als positiv an die SAGs zurückgemeldet.
- Serviceagenturenbedarfe aus Bayern und Sachsen wurden eingefordert.

### Regionalforum Nord I (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Hamburg)

Im ersten Teil des Regionalforums Nord I stellten Kolleginnen und Kollegen aus

- Mecklenburg-Vorpommern (Maria Partimaa-Zabel, Dr. Eike Schulze; RAA Mecklenburg-Vorpommern),
- Schleswig-Holstein (Maren Wichmann, Dörte Peters, Henning Braband, Michael Lorbeer-Andresen; Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen) und
- Hamburg (Wolfgang Allerkamp, Björn Steffen; Agentur für Schulbegleitung),

unterstützt durch den Moderator Frank Kiepert-Petersen, zur Diskussion, welche Unterstützungsbedarfe sie in ihrem jeweiligen Bundesland ermittelt haben und wie sich daraus ableitend das Profil ihrer regionalen Serviceagentur darstellt. Die Serviceagenturen brachten für einen zweiten Teil des Forums aus ihrer Region Referentinnen und Referenten zum Thema individuelle Förderung mit. So konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht nur fachlich informieren, sondern auch Ideen entwickeln, wie die Referenzen für ihre Vor-Ort-Arbeit nutzbar gemacht werden können.

#### 1 Individuelle Förderung an Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern

##### Matthias Schöpa (Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald)

Im August 2004 erhielt das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Greifswald vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern den Auftrag, die Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern wissenschaftlich zu begleiten. Unter Leitung von Prof. Dr. Franz Prüß wurde von Oktober bis Dezember 2004 eine Schulleiterbefragung an 139 Ganztagschulen der Sekundarbereiche I und II durchgeführt. Ziel dieser Erhebung war eine aktuelle Be-

standsaufnahme der Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Die Untersuchung sollte Erkenntnisse ermöglichen u. a. über

- den Stand der Umsetzung des Ganztagschulprogramms in Mecklenburg-Vorpommern,
- Kooperationen und Vereinbarungen mit außerschulischen Partnern in den Schulen,
- die Arbeit an den Schwerpunkten „Unterrichtsorganisation und -gestaltung“, „Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligter“, „Erziehung zu einer gesunden Lebensweise“ und „Öffnung der Schule“.

Neben diesen ganztagschulspezifischen Bereichen wurden auch wesentliche Schwerpunkte des Modellprojekts „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“ untersucht. Anknüpfend an die Ergebnisse der ersten Erhebung folgte im Juni 2005 eine zweite Schulleiterbefragung an den 139 Ganztagschulen. Dabei ging es um die Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern sowie um förderliche und hemmende Faktoren dieser Entwicklung. Für den weiteren Ausbau des Ganztagschulsystems sprechen aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter mehrere Gründe. Es besteht die Möglichkeit

- die Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern und zu fordern,
- die Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken,
- den Unterricht anders zu gestalten,
- mehr Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Eine geeignete Fördermaßnahme seien zum Beispiel Förderstunden, an denen Schülerinnen und Schüler mit zeitweiligen fachspezifischen Schwierigkeiten, aber auch persönlichen oder sozialen Problemen teilnehmen können. Förderstunden dieser Art sollten von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften durchgeführt werden, die die individuellen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst gut kennen oder einschätzen können.

Ein Ergebnis der Befragungen war, dass das Ganztagschulsystem zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führen könne, da die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt werden können. Ganztagschulen ermöglichen eine vielseitige Gestaltung individueller Förderung, z. B. durch

- Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit zeitweiligen Lernschwierigkeiten, Förderung von besonders Interessierten, Leistungsstarken und spezifischen Begabungen mittels fakultativer Angebote,
- Rhythmisierung des Lernens und des Tagesablaufs,
- qualifizierte Hausaufgabenbetreuung und differenzierte Freizeitgestaltung,
- vielfältige Unterrichtsformen, z. B. fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Arbeit an Klassen- und Schulprojekten.

Tendenziell würden dabei zeitweiligen Schwierigkeiten erheblich eher berücksichtigt als besondere Stärken. Dieses Ungleichgewicht spiegelte sich auch darin, dass es in allen Schularten mehr Erfahrungen bei der Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten gibt – allerdings noch einmal unterschiedlich nach Schulformen: Erfahrungen mit der Förderung von Schülerinnen und Schüler mit zeitweiligen Schwierigkeiten haben 100 Prozent der Förderschulen, 52,9 Prozent der Gesamtschulen, 38,2 Prozent der Regionalen Schulen und 28,9 Prozent der Gymnasien. Anders sieht es bei den Erfahrungen mit der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Stärken aus (Gymnasien: 26,3 Prozent, Gesamtschulen: 5,9 Prozent, Regionale Schulen: 2,9 Prozent).

Die meisten der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter streben an, dieses Defizit abzubauen: Der Bereich der Förderung von individuellen Stärken und besonderen Begabungen soll kontinuierlich entwickelt werden. Große Bedeutung messen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Kontinuität beim Einsatz von Lehrkräften und der Kleingruppenförderung außerhalb der regulären Unterrichtsstunden bei. Auch die Unterrichts- und Lernformen verändern sich mit der Einführung des Ganztagsschulsystems: So wird der bisher dominierende Frontalunterricht zunehmend durch Formen der Gruppen- und Partnerarbeit ersetzt. Insgesamt zeigte sich, dass sich Schulleitungen mehr Beratung und Unterstützung wünschen, vor allem in Bezug auf die Weiterentwicklung des Ganztagsschulkonzepts und dessen Evaluation.

In der Diskussion bestätigten Schulleiterinnen und Schulleiter die Ergebnisse der Studie. Eine Schwierigkeit liege für die Lehrkräfte oft darin, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler erst einmal zu erkennen, um sie dann entsprechend zu fördern. Der Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden und Organisationsformen habe einen wichtigen Stellenwert, da die Schülerinnen und Schüler hier ihre eigenen Stärken direkt in den Unterricht einbringen und gleichzeitig an der Beseitigung möglicher Schwierigkeiten arbeiten können. Auch Teamarbeit wirke sich positiv auf die Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler aus: Das gemeinsame Arbeiten fordere und fördere alle Schüler. Bestätigt wurde auch, dass gerade ganztägig gestaltetes Lernen beste Voraussetzungen für individuelle Förderung biete.

Literatur: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2003): Pädagogisches Konzept zur Entwicklung von Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. VII 200B/AG Ganztagsschule. Schwerin; Prüß, F./Kortas, S./Richter, A./Schöpa, M. (2005): Forschungsbericht – Untersuchung zur Ausgangssituation der Ganztagsschulen und Selbstständigeren Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald

## **2 Umgang mit individuellen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler**

### **Prof. Dr. Katja Koch/Solveig Haugwitz (Universität Rostock)**

Dieser Workshop widmete sich der Frage, wie mit individuellen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler umgegangen werden sollte. Solveig Haugwitz vertrat die Ansicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden müssten, auch wenn das natürlich nicht einfach sei.

Was heißt „Heterogenität“? Zwei konträre Konzepte wurden einander gegenübergestellt: 1. Heterogenität wird als Differenz zu einer unterstellten „Norm“ aufgefasst. Als „normal“ (der Norm entsprechend) erscheint das, was besonders häufig vorkommt. In diesem Fall sind Unterschiede dann „Abweichungen“ von der Norm, und Integration vollzieht sich über das Einbeziehen des „Andersartigen“. Differenzierung bedeutet in diesem Kontext, „Abweichendem“ mit einer „Sonderbehandlung“ zu begegnen. In einem anderen Konzept wird 2. Heterogenität als „Unterschiedlichkeit“ aufgefasst. Unterschiede sind „Normalität“: Jeder Mensch unterscheidet sich von den anderen, ist einzigartig. Integration vollzieht sich in diesem Fall über Gemeinsamkeiten und Differenzierung und bietet einen „Raum“ für die Individualität der Menschen.

Solveig Haugwitz betonte die Notwendigkeit, die Verschiedenheit der Menschen als Normalität anzuerkennen. Entsprechend müsste im schulischen Alltag viel stärker als bisher individualisiert und differenziert werden. Es sei unerlässlich, einen individuellen Umgang mit Schülerinnen und Schüler zu finden und in der Schule mit Unterschieden planvoll und produktiv umzugehen. Adäquate Umgangsformen seien zum Beispiel differenzierende und individualisierende Angebote, Methodenvielfalt, die Herstellung von Integration, das Ermöglichen von individuellen Lernwegen, die gezielte Förderung auf der Basis einer differenzierten Diagnostik, eine Stärkung der Eigenverantwortung der Lernenden sowie ein verändertes Leistungsverständnis.



### 3 Pädagogisch-diagnostische Strategien vorgestellt am Beispiel von Lernplänen

#### Henning Braband (Serviceagentur in Schleswig-Holstein)

Zu Beginn nannte Braband vier Aspekte der Diagnostischen Strategie:

- learning to know
- learning to do
- learning to be
- learning to live together.

Zentrales Ziel sei eine stärkere „Individualisierung von Entwicklungs- und Lernprozessen“: Insgesamt müsse auf eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess hingewirkt werden. Dabei müssten die Lehrerinnen und Lehrer auch ihre Lehrkultur verändern, indem sie sich über die Wirkungsmechanismen ihres Unterrichts bewusst werden. Insbesondere ihre Sprachverwendung als zentrales Lehrmittel müsse kritisch geprüft werden, schließlich könne Sprache Realität definieren und verändern.

Ein wichtiger Baustein zur Individualisierung von Entwicklungs- und Lernprozessen seien Lernpläne für Schülerinnen und Schüler. Lernpläne sollten von Lehrerinnen und Lehrern, Kindern und Eltern unterschrieben werden. Auf diese Weise erklären alle Beteiligten verbindlich, die vereinbarten Lernziele auch einzuhalten. Natürlich sei die Entwicklung solcher Lernpläne relativ aufwändig. Der dadurch entstehende, zusätzliche Zeitaufwand der Lehrerinnen und Lehrer könnte aber zum Beispiel dadurch kompensiert werden, die Lehrkräfte als Ausgleich zwei Tage im Jahr vom Unterricht freizustellen.

Nach Auffassung von Henning Braband ist es auf jeden Fall wichtig, vorhandene „außerschulische Hemmnisse“ zu dokumentieren. Ob dies jedoch im Rahmen von Lernplänen sinnvoll sei, müsse im Einzelfall entschieden werden. Braband äußerte sich auch zur Problematik, dass statistisch gesehen 25 bis 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen. Schüler und Schülerinnen mit einem individuellen Lernplan könnten aber kaum sitzen bleiben. Häufig werde ein Lernplan viel zu spät entwickelt, nämlich wenn schon absehbar ist, dass ein Schüler oder eine Schülerin sitzen bleiben wird. Viele Lehrerinnen und Lehrer hätten sich schon so sehr an das Erziehungselement der Klassenwiederholung gewöhnt, dass es ihnen unverzichtbar erscheine. Unabdingbar sei, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Lernplänen stark einzubeziehen. Diese starke Beteiligung wirke sich auch positiv auf ihre Selbstständigkeit und ihr Selbstbewusstsein aus. Das Potenzial zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen liege nicht vorrangig im Elternhaus, sondern in der Schule.

### 4 Zielvereinbarungen und Reflexion der eigenen Lernergebnisse und -prozesse als Beitrag zur individuellen Lernentwicklung

## **Michael Lorbeer-Andresen (Serviceagentur Schleswig-Holstein)**

Michael Lorbeer-Andresen betonte die große Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern: Lehrer müssten Schülern die Möglichkeit geben, sich eigene Ziele zu setzen. Häufig falle es Kindern und Jugendlichen schwer, ihre eigenen Interessen und Ziele zu erkennen und zu artikulieren. Auch haben sie oft Schwierigkeiten mit der Selbsteinschätzung: Sie nehmen sich z. B. zu viel vor und sind dann enttäuscht, wenn sie die gesteckten Ziele nicht erreichen. An dieser Stelle hätten die Lehrkräfte die Aufgabe, gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern realistische Ziele zu formulieren und sie dabei zu unterstützen, diese Ziele zu erreichen. Ein geeignetes Mittel zur Herausarbeitung individueller Ziele seien heterogen zusammengesetzte Arbeitsgruppen.

Von zentraler Bedeutung ist es, den Kindern Methodenkompetenz zu vermitteln, denn auf diese Weise könnten sie auch lernen, wie sie am besten lernen. Im Falle verhaltensauffälliger und lernschwacher Schülerinnen und Schüler reiche die Vermittlung von Methoden aber häufig nicht aus. Hier sei es sinnvoll, Einzelgespräche zu führen, um die individuellen Interessen und Ziele zu klären. Auch sei eine Einzelbetreuung zu empfehlen, zum Beispiel durch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Damit „Grenzgänger“ ihre gesteckten Ziele erreichen, hätten sich Methoden der sozialen Integration als sehr erfolgreich erwiesen. Allerdings dürften Lehrerinnen und Lehrer ihre Erwartungen nicht zu hoch stecken (z. B. mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei ADS-Syndrom). Lehrerinnen und Lehrer sollten auch zwischen Kindern und ihren Eltern vermitteln, wenn der Erwartungsdruck der Eltern zu groß werde. Lernschwache Schülerinnen und Schüler stellen an die Lehrerinnen und Lehrer hohe Anforderungen, da ihre Lernschwäche meistens vielfältige (auch psychologische) Ursachen hat. Lehrer verfügen aber nicht immer über die dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Es kommt auch vor, dass solch ein Kind in eine falsche Richtung „gefördert“ wird.

Für die Lehrerinnen und Lehrer ist es in jedem Fall wichtig, darauf zu achten, dass für die Schülerinnen und Schüler ein Ansporn besteht, ihre gesteckten Ziele zu erreichen. Dabei spielt die Individualität des Schülers oder der Schülerin eine große Rolle: „Nicht alle Kinder können alles“. Nicht nur leistungsschwache, sondern auch leistungsstarke Kinder sollten in ihren Fähigkeiten gefördert werden. Zur systematischen Verbesserung der individuellen Lern-Entwicklung von Schülerinnen und Schülern gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Vereinbarungen über (fachliche und soziale) Lernziele zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern,
- Keine Beschränkung auf einzelne Fächer, bessere und jahrgangsübergreifende Kooperation der Lehrkräfte),
- Notwendigkeit eines Methodentrainings für Schülerinnen und Schüler,
- Kritische Reflexion guter Beispiele,
- Schaffen der notwendigen Rahmenbedingungen im Schulsystem (gegenwärtig sehr unterschiedliche Voraussetzungen in den einzelnen Bundesländern) und schulpolitische Entscheidungen, die die individuelle Förderung in der Praxis ermöglichen (z. B. Zeitkontingente und Kapazitäten für Lehrerinnen und Lehrer).

## **5 Anforderungen an individuelle Förderung aus Schülersicht**

### **Sappho Beck (Vorsitzende der Schülerinnen- und Schülerkammer Hamburg)**

Die 16-jährige Schülerin Sappho Beck erzählte zu Beginn eine Geschichte aus dem Schulalltag: Im Klassenraum einer 9. Klasse sitzen dreißig Schülerinnen und Schüler. Eine 14-jährige Schülerin sitzt ganz hinten, weil sie sehr schüchtern ist, sie ist am Unterricht aber sehr interessiert. Am Anfang der Stunde fragt der Lehrer die Schülerinnen und Schüler, ob sie einen Arbeitszettel ausfüllen möchten. Obwohl die Schülerinnen und Schüler verneinen, hält der Lehrer an seinem Plan fest und die Zettel müssen dennoch bearbeitet werden. Als der Lehrer die Ergebnisse abfragt, meldet sich die schüchterne



Schülerin nur sehr verhalten, während sich ein sehr selbstbewusster Schüler in der ersten Reihe ständig und lautstark meldet. Die Schülerin wird vom Lehrer übersehen, was sich am Ende des Schuljahres auch in ihren Zeugnisnoten widerspiegelt.

An diesem Beispiel wollte Sappho Beck Verschiedenes verdeutlichen: Der Lehrer nimmt seine Schülerinnen und Schüler nicht als eigenständige Individuen ernst. Erst fragt er sie nach ihrer Meinung, aber dann berücksichtigt er ihren Willen nicht. Häufig haben Kinder den Eindruck, dass über ihre Köpfe hinweg entschieden wird. Schülerinnen und Schüler haben noch zu wenig Möglichkeiten, an der Gestaltung des Klassenraumes oder des Unterrichts mitzuwirken, obwohl sie davon am stärksten betroffen sind. Die Schülerinnen und Schüler sollten intensiver in schulrelevante Themen einbezogen werden, und die Lehrerinnen und Lehrer sollten ihnen mehr Verantwortung übertragen. Auch wenn man den Interessen der Kinder und Jugendlichen nicht immer gerecht werden kann, sollte man doch zumindest versuchen, ihre Meinung zu akzeptieren.

Schüchternheit sollte nicht mit Dummheit oder mangelnden Fähigkeiten gleichgesetzt werden. Gerade Kinder, die leicht übersehen werden, machen häufig den Großteil der Klasse aus. Es ist wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese unauffälligeren Kinder wahrnehmen und fördern. Um einer individuellen Förderung näher zu kommen, ist es nach Ansicht von Sappho Beck auch sehr wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer versuchen, mit den Schülern und Schülerinnen ins Gespräch zu kommen und ihnen bei der Lösung ihrer Probleme zu helfen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten z. B. direkt vor Ort sein, wenn die Schülerinnen und Schüler Aufgaben erledigen. Denn nur dann können sie auch Rückmeldung darüber erhalten, in welchen Bereichen die einzelnen Kinder noch Schwierigkeiten haben. Ein ausreichender und direkter Lehrer-Schüler-Kontakt sei von großer Bedeutung.

## **Regionalforum Nord II (Niedersachsen, Bremen, Sachsen-Anhalt)**

Im ersten Teil des Regionalforums Nord II diskutierten Kolleginnen und Kollegen, moderiert durch Stephan Mante, aus

- Bremen (Sabine Heinbockel; Sandra Reith [BLK Lernen für den GanzTag]),
- Magdeburg (Sylvia Ruge, Brigitte Wischeropp AGSA e.V.; Reinhard Fekl, Martin-Luther-Universität Halle/Saale) und
- Niedersachsen (Thomas Nachtwey, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH).

welche Unterstützungsbedarfe sie in ihrem Land ermittelten und wie daraus das Profil ihrer regionalen Serviceagentur entstand. Die Serviceagenturen brachten für den zweiten Teil des Forums aus ihrer Region folgende Referentinnen und Referenten zum Thema individuelle Förderung mit:

### **1 Drittmittelakquise durch Schulen und Partner**

#### **Stefan Siefert (Dipl.-Päd. und Finanzexperte, Schule am Baumschulenweg, Bremen)**

Bei der Drittmittelakquise sind äußere und innere Bedingungen zu unterscheiden. Die äußeren Bedingungen umfassen vor allem die Beschaffung von Finanzmitteln aus externen Quellen. Dabei gibt es folgende Möglichkeiten:

- Öffentliche Förderung aus EU, Bund, Kreis, Land, Stadt,
- Nicht-staatliche Fördermittel, z. B. „Aktion Mensch“, Stiftungen (etwa 12 000 in Deutschland, davon sind 20 bis 25 Prozent im Bildungsbereich engagiert), Private Wirtschaft/Unternehmen (Schwerpunkt bisher auf Sport, zunehmend auch am Bildungssektor interessiert), Sachspenden, Rechtsabteilungen der Städte (z. B. Sonderverträge für Sponsoring), Schulvereine (können Mittel für die Schule einwerben), Institutionen, Vereine und Verbände, die Bildung fördern („googlen“),

ehemalige Staatsbetriebe (z. B. Stadtwerke, Gewobag), Beantragung von Honorarmitteln durch die Schule (bzw. die Schulleitung) für Externe.

Bei der Kaltakquise sollten nur Einrichtungen und Unternehmen kontaktiert werden, die einen Bezug zur Schule haben, z. B. im gleichen Stadtteil ansässig sind. Da bei Sponsoring auch Gefahren und unerwünschte Wirkungen bestehen (z. B. Werbeplakate im Klassenzimmer), sollte auf Konzessionen geachtet werden. Wichtig ist, dass mit dem Projekt nicht begonnen wird, bevor die Zusage des Geldgebers da ist (denn in diesem Fall gibt es keine Gelder).

Die inneren Bedingungen der Drittmittelakquise betreffen vor allem ihre Planung und Durchführung. Folgende Punkte sind dabei wichtig:

- Bestandsaufnahme („Was haben wir?“)
- Ziele formulieren („Was wollen wir?“)
- Absprachen treffen („Wer begleitet den Antrag von Anfang bis Ende?“)
- Akteure festlegen („Wer bereitet das Projekt vor, wer führt es durch und wer beendet es? Wer ist der/die Projektverantwortliche?“)
- Zeitrahmen definieren („In welcher Zeit wollen wir was erreichen?“)
- Prioritäten setzen („Was ist mir wichtiger: Honorar- oder Sachmittel? Was brauche ich wirklich?“)
- kritische Analyse („Passen die Angebote des Geldgebers mit dem geplanten Projekt zusammen?“)

Siefert gab konkrete Empfehlungen zur weiteren Vorgehensweise:

Institutionen, die Sponsoren finden möchten, sollten einen möglichst einfachen und sprechenden Titel für das geplante Projekt wählen, z. B. „Kinderleicht“. Sollen Geldgeber aus dem pädagogischen Bereich überzeugt werden, ist eine pädagogisch fundierte Projektbeschreibung unerlässlich. Inhalt und Umfang des Projektantrags sind vom jeweiligen Geldgeber abhängig. Die im Antrag angegebenen Kostenberechnungen sollten genau recherchiert sein, damit sie weder zu hoch noch zu niedrig angesetzt sind. Das betrifft sowohl die erforderlichen Sachmittel wie auch Honorar- und Personalmittel. Wichtig ist, dass es einen Projektverantwortlichen gibt, der Ansprechpartner für den Geldgeber ist. Er hat die wichtige Funktion, die Institution nach außen zu repräsentieren. Die Schule muss sich ein Profil geben, das von außen wahrnehmbar ist. Ein geeignetes Mittel ist gezielte Öffentlichkeitsarbeit (Marketing), z. B. durch öffentlichkeitswirksame Kampagnen im Stadtteil oder eine Kooperation mit städtischen Projekten (z. B. Kinder- und Jugendstadtpläne). Überhaupt sollte sich die Schule möglichst stark mit kommunalen Projekten vernetzen.

Es ist sinnvoll, mit den Eltern eng zusammenzuarbeiten. Viele Eltern sind dazu bereit, die Schule ihrer Kinder finanziell zu unterstützen, vor allem in gut bürgerlichen Stadtteilen. Je nach beruflicher und sozialer Zusammensetzung der Elternschaft kann aber auch um anderes Engagement gebeten werden, z. B. praktische Hilfe von Handwerkern bei der Reparatur kaputter Tische. Eine weitere Möglichkeit ist das Einwerben von Sachspenden, z. B. PCs von einem Computerunternehmen. Beim Einwerben von Mitteln sollte man nicht als „Bettler“ auftreten, sondern Schule und Projekte klar und ansprechend darstellen. Die Präsentation sollte selbstbewusst und überzeugend sein. Manchmal ist es erforderlich, Eigenkapital mit einzubringen. Denn es ist wichtig, eigenes (unter Umständen auch finanzielles) Engagement zu zeigen.

Am Schluss machte Siefert darauf aufmerksam, dass nach Auskunft der Ministerien die Schulen bisher noch nicht ihre Möglichkeiten ausschöpfen, Mittel zu beantragen bzw. abzurufen.

## **2 Arbeitszeit - Präsenzzeit - Teamarbeit**

## **Inka Goes/Anne Pieper/Kerstin Brandes (Schule an der Oslebshauer Heerstraße, Bremen)**

Anne Pieper, Inka Goes und Kerstin Brandes von der Bremer Grundschule an der Oslebshauer Heerstraße sprachen über den Prozess des Umbaus ihrer Schule von einer „normalen“ Halbtags- in eine Ganztagschule. Im Zuge der Umstellung wurden im gesamten Gebäude umfassende Baumaßnahmen durchgeführt, um die Schule zu modernisieren und räumlich auf die neuen Anforderungen des Ganztagsystems auszurichten. Als vor einem Jahr die Entscheidung zur Ganztagschule fiel, hatten einige Lehrerinnen und Lehrer den Wechsel an andere Schulen vorgezogen, weil sie weiterhin im gewohnten Halbtagsystem arbeiten wollten.

Die Einführung der Ganztagschule brachte nicht nur einen Wandel der Arbeitsformen, sondern auch Veränderungen der Arbeitszeiten mit sich. Deshalb entwickelte die Lehrerin Anne Pieper gemeinsam mit ihrer Kollegin Inka Goes und der Erzieherin Kerstin Brandes ein neues Arbeitszeitmodell. Die Stundenpläne werden nach Rahmenvorgaben von den Lehrerinnen und Lehrern und Erzieher/innen selbst gestaltet. Eine Vollzeitkraft mit monatlich 28 Lehrerstunden á 45 Minuten (21 Zeitstunden á 60 Minuten), hat 21 Stunden Unterricht (so genannte „blaue Zeit“) und 14 Stunden Präsenzzeit („gelbe Zeit“) in der Schule. Zweieinhalb Stunden sind für Pausenzeiten vorgesehen („weiße Zeit“), in denen die Lehrkräfte frei über Zeitgestaltung und Aufenthaltsort bestimmen können. Insgesamt ergeben sich 37,5 Stunden pro Woche, einschließlich Pausen. Lehrerinnen und Lehrer und Erzieher/innen sind im Zeitraum von 8.00 Uhr bis 15.00 Uhr an der Schule. Danach wird ein kostenpflichtiger Hort bis 16.00 Uhr angeboten.

Bei der Erarbeitung dieses Arbeitszeitmodells achteten die drei Pädagoginnen darauf, dass die Rhythmisierung des Tages einen sinnvollen Wechsel von Spannung und Entspannung ermöglicht. Außerdem sollte die Arbeitsverzahnung von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieher/innen sowie den außerschulischen Kooperationspartnern sinnvoll gestaltet werden. Einige Vorteile des Ganztagsystems zeigen sich jetzt schon sehr deutlich:

- In der Ganztagschule haben die Kinder keine Hausaufgaben in traditionellem Sinne mehr, nur noch in Einzelfällen Wochenaufgaben zu erledigen. Diese Veränderung wird als positiv empfunden.
- Die neu eingeführte Präsenzzeit in der Schule fordert von den Lehrerinnen und Lehrern ein neues Zeitmanagement: Die bisherige freie Zeiteinteilung am Nachmittag, in der die Lehrer zwischen persönlicher Freizeit und schulischer Heimarbeit wählen konnten, ist im Ganztagsbetrieb nicht mehr möglich. Die erforderliche Präsenzzeit kann jedoch produktiv genutzt werden: So können sich die Lehrkräfte in dieser Zeit auf den Unterricht vorbereiten, Hefte korrigieren, Elterngespräche führen, an Dienstbesprechungen teilnehmen und bei Bedarf auch andere Klassen übernehmen. Viele Lehrerinnen und Lehrer empfinden es als großen Vorteil, nach der Schule keine Arbeit mehr mit nach Hause nehmen zu müssen und wirklich frei zu haben. Die Präsenzzeit verringert die Gefahr, Arbeit liegen zu lassen und sie dann später, manchmal auch noch abends, unter Zeitdruck erledigen zu müssen.
- Als positiv wird auch die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieher/innen bewertet. So ergeben sich z. B. Synergie-Effekte, wenn Erzieher/innen am Vormittag in einer Entspannungs- oder Bewegungsphase in die Klasse gehen. Lehrer und Erzieher können sich austauschen und gegenseitig entlasten. Eine Lehrerin, die vormittags auch einmal die Klasse verlassen kann, ist am Nachmittag wieder fit und kann die Kinder besser motivieren.

Nach einem Jahr Ganztagsystem ist außerdem der Eindruck entstanden, dass die Schülerinnen und Schüler das Lernen in der neuen Schulform ernster nehmen. Im Ganztagsystem verbringen die Kinder und Jugendlichen einen sehr großen Teil ihres Tages in der Schule, wodurch auch das Lernen ein erheblich größeres Gewicht erhält als in einer gewöhnlichen Halbtagschule.

### **3 Teamarbeit als Voraussetzung für die individuelle Förderung von Kindern im jahrgangsübergreifenden Unterricht**

## **Renate Lier/Anke Junghanns (Astrid-Lindgren-Grundschule Stendal, Sachsen-Anhalt)**

Renate Lier und Anke Junghanns arbeiten an der Astrid-Lindgren-Grundschule in Stendal in einem vierköpfigen Lehrerinnenteam, das vier Jahrgangsstufen in einer jahrgangsübergreifenden Unterrichtsform betreut. Diese Form des Unterrichts ist auf eine stärkere individuelle Förderung der Kinder ausgerichtet und nach bestimmten Prinzipien organisiert.

Vormittags findet der „Kernunterricht“ statt, in dem eine Jahrgangsstufe unter sich ist. Hier werden z. B. auch Klassenarbeiten geschrieben und fächerübergreifender Unterricht gegeben. Am Nachmittag kommen die Kinder in jahrgangsübergreifenden „Lerngruppen“ zusammen, später treffen sie sich bei Freizeitangeboten und im altersgemischten Kreativ- und Fachunterricht. Die nachmittäglichen „Lerngruppen“, die nach unterschiedlichen Themen und Aufgaben zusammengesetzt sind, übernehmen eine zentrale Funktion in der Ganztagschule. Neben der übergreifenden Jahresplanung werden konkrete Wochenarbeitspläne für die einzelnen Jahrgangsstufen entwickelt, die die Kinder der entsprechenden Altersstufe in ihrer jeweiligen „Lerngruppe“ bearbeiten. Der Wochenplan enthält auch die Möglichkeit, individuell abgestimmte Zusatzangebote zu integrieren, wie Fördersequenzen oder spezielle Projekte. So soll vermieden werden, dass leistungsschwächere Kinder ausgegrenzt werden und leistungsstärkere nicht genügend ausgelastet sind. Die „Lerngruppen“ ermöglichen durch den Umgang mit Kindern anderer Altersstufen das tägliche Erlernen und Stärken von sozialer Kompetenz. Die individuelle Gestaltung des Wochenplanes unterstützt die Entwicklung und Anpassung an das individuelle Interesse und Lerntempo jedes Kindes. Im Mittelpunkt dieses Unterrichtskonzepts steht das Ziel, die Eigenbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihnen zu ermöglichen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und zu entwickeln und ein planvolles engagiertes Vorgehen zu erlernen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieses Modells ist die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die unterschiedlich beteiligt sind und verschiedene Arbeitsschwerpunkte haben. Einige Lehrerinnen und Lehrer unterrichten ausschließlich „Kerngruppen“, andere sind nur für die nachmittags stattfindenden Kreativgruppen zuständig. So haben die Lehrkräfte durch die verschiedenen Bereiche, in denen sie tätig sind, auch unterschiedliche Blickwinkel auf die Entwicklung der Stärken, Fähigkeiten und Neigungen eines Kindes. Diese Sichtweisen und Beobachtungen teilen sich die Pädagogen und Pädagoginnen gegenseitig mit, so dass für alle Beteiligten ein ganzheitliches Bild entstehen kann und das individuelle Leistungsvermögen des Schülers oder der Schülerin immer aktuell präsent ist. Zudem mindert dieser Austausch im Team den Druck auf die einzelne Lehrkraft, die alleinige Verantwortung zu tragen und alleine Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu müssen. Die Kinder wiederum haben die Chance, die Potenziale verschiedener Bezugspersonen nutzen zu können.

Wünschenswert wäre eine Weiterentwicklung dieses Modells für die Klassenstufen nach der 4. Klasse, es sollte sich also nicht auf die Grundschule beschränken. An einigen Gymnasien gibt es in diesem Sinne bereits erste Denkansätze in Richtung eines freien und selbstverantwortlichen Lernens.

## **4 „Produktives Lernen“ als Ansatz, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern**

### **Barbara Rübsam/Wolfgang Kirst (Sekundarschule Burgbreite, Sachsen-Anhalt)**

Barbara Rübsam stellte Organisation und Lernformen des alternativen Bildungsansatzes „Produktives Lernen“ vor, der seit dreieinhalb Jahren in Sachsen-Anhalt praktiziert wird. Teilnehmen können die Klassenstufen 8 und 9 an Sekundarschulen. Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die im herkömmlichen Unterricht nicht ihren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Ziel ist ein individualisiertes und tätigkeitsorientiertes Lernangebot: Die Schülerinnen und Schüler verbringen zwei Tage in der Schule, an den restlichen Tagen der Woche wird der Lernort in die Praxis verlegt, sie machen dann zum Beispiel ein Praktikum in einem Betrieb oder einem Büro. Die Praktikumsplätze werden nach den Interessen des Schülers oder der Schülerin

mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer ausgesucht und nach jedem Trimester gewechselt (drei, möglichst unterschiedliche Praktika in einem Schuljahr). Prinzipiell sei es nicht schwer, Praktikumsplätze zu finden, da das Interesse der Betriebe und Institutionen am Programm relativ hoch ist. Doch sei es nicht immer leicht, qualitativ hochwertige und für die Schülerinnen und Schüler geeignete Angebote herauszufiltern. Nach Abschluss des Praktikums sind für den Schüler oder die Schülerin ein Bericht und eine Präsentation vor der Klasse obligatorisch. Die Schülerinnen und Schüler erhalten von den Lehrenden neben Zeugnissen auch einen schriftlichen Bildungsbericht, in dem die individuellen Leistungen und Fähigkeiten genau beschrieben und analysiert werden (z. B. Maß an Eigeninitiative, Motivation).

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für das Programm erfolgt durch Bewerbung und ein persönliches Gespräch. Frau Rübsam betonte, dass der Schüler oder die Schülerin wirklich den Wunsch haben muss, an dieser alternativen Lernform teilzunehmen: Denn diese Entscheidung setze den Willen voraus, an den meisten Tagen in der Woche mindestens sieben Stunden zu lernen.

Erste Vergleichstests mit traditionellen Lernmodellen hätten positive Ergebnisse erbracht, zum Teil seien sogar bessere Resultate festzustellen. Außerdem habe es bisher noch keine Schülerinnen und Schüler gegeben, die ohne Bildungsabschluss die Schule verlassen haben. Etwa 25 Prozent der Absolvent/innen gehen anschließend an eine herkömmliche weiterführende Schule und steigen somit wieder in den Regelschulbetrieb ein. Diese neue Lernform verändert auch stark die Funktion des Lehrenden. Barbara Rübsam versteht sich als Beraterin und Unterstützerin im Wachstumsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler und als Moderatorin bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen. Sie gebe den Schülerinnen und Schülern nur Anleitung und Methoden an die Hand, damit sie dazu fähig werden, selbstständig zu erkennen und zu handeln.

## **5 Ansätze und Konzepte der Arbeit der Serviceagentur in Niedersachsen**

### **Thomas Nachtwey (Serviceagentur Niedersachsen, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH)**

Im Zuge der Einführung der Ganztagschulen wurden bundesweit regionale Serviceagenturen eingerichtet. Sie haben die Aufgabe, Vernetzungs-, Informations- und Qualifizierungsangebote bei der Entwicklung von Ganztagschulen zu bieten und dadurch Synergieeffekte auszulösen (Beratung und Fortbildung von Lehrkräften und Erzieher/innen für Ganztagschulen, fachliche Informationen, Austausch und Vernetzung von Schulen). Zum Zeitpunkt des Kongresses stand die Serviceagentur Niedersachsen kurz davor, ihre Arbeit aufzunehmen. Thomas Nachtwey erläuterte in seinem Referat das Konzept und die Angebote der künftigen Agenturarbeit. Niedersachsen ist ein Bundesland mit relativ vielen Ganztagsangeboten (aktuell: 453 Ganztagschulen). Durch die Einrichtung einer dezentralen Serviceagentur soll die Einführung und Weiterentwicklung der Ganztagschulen unterstützend begleitet werden.

Zwar existieren in Niedersachsen gegenwärtig schon einige Netzwerke und lokale Kooperationsverbände, die die Entwicklung von Ganztagschulen begleiten. Diese Verbände können aber nicht den direkten Kontakt zwischen Ganztagschulen ersetzen, den die regionale Serviceagentur anstrebt. Gerade in der Einführungsphase sind die Ganztagschulen auf den Austausch mit anderen Schulen angewiesen. Durch diese Art der Vernetzung wird die Zusammenarbeit von Schulen bei ähnlichen Problemen überhaupt erst möglich.

Am Ende stand der Appell, die Akzeptanz für Ganztagschulen mitzutragen und sich aktiv bei Veränderungsprozessen zu engagieren. Um die Entwicklung der Ganztagschule positiv voranzubringen, sei es sinnvoll und hilfreich, eng mit den regionalen Serviceagenturen zusammenzuarbeiten und die Ergebnisse der Ganztagschule zu veröffentlichen bzw. die eigenen Erfahrungen und das gewonnene Wissen den anderen Schulen zugänglich zu machen.

## **Regionalforum Ost (Berlin, Brandenburg)**

Im Regionalforum Ost stellten, unterstützt durch den Moderator Martin Gaedt, die Kolleginnen und Kollegen der Serviceagenturen aus

- Berlin (Charlotte von Wangenheim, RAA Berlin) und
- Brandenburg (Karen Dohle, Roman Riedt, Bärbel Barteczko-Schwedler; KoBra.Net)

ihre Arbeit vor. Sie konnten Referentinnen und Referenten für insgesamt fünf Workshops zu folgenden Themen gewinnen.

### **1 Individuelle Förderung durch Unterstützung gesunder Lebensstile in der Ganztagschule**

#### **Sabine Schulz-Greve (Universität Paderborn, „REVIS Projekt“)**

Sabine Schulz-Greve wollte mit ihrem Referat die Motivation fördern, Schulverpflegung in Ganztagschulen als pädagogisches Mittel einzusetzen und die Qualität der Ernährung an Schulen zu verbessern. Einleitend verdeutlichte sie die Unterschiede der Begriffe „Essen“ und „Ernährung“: „Essen“ bezeichne eine Alltagshandlung und „Ernährung“ einen Wissenschaftsbereich. In der Schulbildung komme die Alltagshandlung Essen häufig viel zu kurz. Essensbildung könne als Wissen gelernt, müsse aber auch durch Erziehung und praktisches Üben verinnerlicht werden. In diesem Zusammenhang sei zwischen salutogenetisch orientiertem (gesundheitsförderndem), kompetenzorientiertem und lebensbegleitendem Lernen zu unterscheiden.

Sabine Schulz-Greve stellte exemplarisch einige Methoden vor, wie den Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen Essensbildung vermittelt werden könnte. So könnten z. B. Kulturtechniken der Nahrungszubereitung praktisch erworben werden, da viele Kinder zu Hause nicht mehr lernen, Nahrung selbst zuzubereiten. Im Unterricht könnten Lebensmittel in verschiedenen Funktionen eingesetzt werden, z. B. um die Sinnes- und Geschmacksbildung zu schulen. Hier könnte gelernt werden, Sinneseindrücke nicht nur wahrzunehmen, sondern auch beschreiben zu können. Möglich wäre auch eine Qualitäts- und Warenkunde: Wo kommt ein Nahrungsmittel her? Wie wird es hergestellt? Über das Essen können Kinder auch kulturelle Verständigung lernen: Zwar unterscheiden sich die Formen des Essens in den verschiedenen Kulturen, doch die verwendeten Nahrungsgruppen sind häufig die gleichen. Eine konkrete Unterrichtsmethode ist das so genannte „SchmeXperiment“, in dem kultur- und naturwissenschaftliche Ansätze auf neue Weise verbunden werden. Im Unterschied zu „normalen“ naturwissenschaftlichen Experimenten ist Schmecken hier ausdrücklich erwünscht, Verkostung und Verzehr sind das Ziel. Da es in vielen Schulen keine Schulküchen gibt, wurde das Konzept einer „mobilen Esswerkstatt“ entwickelt.

Am Beispiel von Berliner Ganztagschulen charakterisierte Schulz-Greve die übliche, traditionelle Schulverpflegung als überwiegend fettig, süß und von vielen Fertigprodukten geprägt. Das Essen sei weder kindgerecht, noch gesund oder zeitgemäß. In der „Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin“ hat Sabine Schulz-Greve die Erfahrung gemacht, dass die Ganztagschule in der Essensbildung auch Defizite der Elternziehung ausgleichen muss. Deshalb könne eine Zusammenarbeit und Vernetzung mit den Eltern viel bewirken, z. B. in Projekten, die Eltern und Kinder in die Speiseplangestaltung einbeziehen. Je früher mit der Essens- und Verbraucherbildung begonnen werde, desto größer sei auch die Chance, die Essensgewohnheiten der Kinder zu verändern und damit ihre Gesundheit zu verbessern.

### **2 Eigenverantwortliches Lernen**

#### **Gabriela Anders-Neufang/Silke Lemke (Thomas-Mann-Grundschule Berlin)**

Die Thomas-Mann-Grundschule besteht aus einer Halbtagschule und einer offenen Ganztagschule im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg. 320 von 530 Schülerinnen und

Schüler nutzen das Ganztagsangebot. Der Unterricht zwischen 7.30 Uhr und 13.30 Uhr ist kostenfrei, die Betreuung am Nachmittag ist kostenpflichtig. Die Kinder bekommen Hilfe bei den Hausaufgaben und können an zahlreichen Freizeitangeboten teilnehmen. Die Schulleiterin Gabriele Anders-Neufang stellte das Konzept der Schule und praktische Erfahrungen mit dem Ganztagsbetrieb vor. Der Schulentwicklungsprozess findet seit 1998 statt.

Eine wesentliche Basis für das Gelingen der Ganztagschule sei die hervorragende Zusammenarbeit zwischen Erzieher/innen sowie Lehrerinnen und Lehrern, die gleichberechtigte Partner sind. Die Erzieher fungieren gewissermaßen als „Klammer“ zwischen Vor- und Nachmittag, sie betreuen nachmittags spezielle Lerngruppen und verbringen außerdem sieben bis elf Stunden wöchentlich in einer Klasse. Im Zentrum des Konzepts steht ein verändertes Verständnis von Lernen: Ziel ist ein eigenverantwortliches Denken und Lernen der Schülerinnen und Schüler, nicht nur im fachlichen, sondern auch im sozialen und methodischen Bereich. Dabei gelten folgende Grundsätze („das neue Haus des Lernens“):

- musisch-künstlerische /handwerklich-technische Profilierung
- offene Unterrichtsform
- soziale Kompetenz
- Individualisierung
- Medienkompetenz
- verlässliche Öffnungszeiten
- Methodenkompetenz

Von großer Bedeutung ist die Individualisierung des Lernens. So können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel selbst entscheiden, ob sie länger oder kürzer in den gemischten Lerngruppen bleiben wollen (1. und 2., 3. und 4., zukünftig auch 5. und 6. Klasse). Jedes Kind soll entsprechend seiner Leistungen gefördert werden. Um genügend Zeit für die Planung und Auswertung der Wochenarbeiten zu haben, wurden die Unterrichtsstunden auf 40 Minuten gerafft. So stehen den Lehrerinnen und Lehrern drei Stunden zur Verfügung, in denen sie die Aufgaben mit den Kindern durchgehen können. Des Weiteren haben die Lehrerinnen und Lehrer ein Curriculum zur Methodenkompetenz erstellt: Die entsprechenden Schritte, zum Beispiel bei der Analyse von Texten, erlernen die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit selbstständig. Außerdem können sie die Projekte oder Präsentationen, die sie im Unterricht, in Werkstätten oder AGs erarbeiten, eigenverantwortlich bei Ausstellungen in der Aula vorstellen.

Um zu verdeutlichen, wie das Konzept an der Schule umgesetzt wird, stellte Silke Lemke, Klassenlehrerin der 1. und 2. Klasse, einige Beispiele aus der Praxis vor. In ihrem Mathematikunterricht wird ein Lehrgang in offener Form – die so genannte „Mathestrecke“ – durchgeführt. Der zu lernende Stoff wird im Klassenzimmer in vier Bereiche aufgeteilt. Zur Orientierung erstellt die Lehrerin individuelle Pflichtpläne mit Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern in jedem Fall bearbeitet werden müssen, sie können aber natürlich auch mehr Aufgaben bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler können kleine „Mathekonzerte“ bilden, um die Aufgaben gemeinsam zu lösen. Natürlich gibt es auch frontale Unterrichtsphasen, in denen neue Lerninhalte gelernt oder alte aufgefrischt werden. Zur Kontrolle der Lernziele wurden Übersichtstabellen erstellt, in denen die erreichten Lernziele markiert werden. So ist immer zu sehen, was ein Kind gelernt hat und was es noch nicht kann. Zusätzlich wird für jede/n Schüler/in ein pädagogisches Tagebuch geführt, das zusammen mit den Schülerinnen und Schülern ausgewertet wird.

Ein weiteres Beispiel ist das „Werkstattlernen“, das zukünftig einmal im Halbjahr durchgeführt werden soll. Dabei wird ein Thema ausgewählt und mit den Unterrichtsfächern verbunden. Die Schülerinnen und Schüler sollen, selbstständig oder in Gruppen arbeitend, einige Stationen des Lernens durchlaufen. Bei den Werkstätten wird bewusst ein Überangebot geschaffen, damit die Kinder die für sie interessantesten Stationen auswählen können. Im Vorfeld werden unter den Schülerinnen und Schülern „Experten“ gesucht, die sich

mit dem Inhalt einer Station genauer beschäftigen und sich darauf vorbereiten, ihren Mitschülern später zu helfen. Die Kinder treffen sich zwischendurch zu Kreisgesprächen, in denen sie den anderen vorstellen, was sie bisher gemacht haben. Alle Schülerinnen und Schüler, auch die lernschwachen, können zu „Experten“ werden, denn auch sie haben Stärken, die auf diese Weise zur Geltung kommen können. Die Lehrerinnen und Lehrer haben in dieser Zeit die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit zu beobachten.

Am Ende betonte die Schulleiterin Gabriela Anders-Neufang, dass der Ganztagschulbetrieb vor allem deshalb so gut funktioniert, weil sich alle Beteiligten stark engagieren und gut zusammenarbeiten. Das Besondere an ihrer Schule sei, dass nicht nur viel konzipiert, sondern auch Vieles erfolgreich umgesetzt werde.

### 3 Gelingensbedingungen und Stolpersteine in Kooperationsprozessen

#### **Katrin Kantak (Landeskooperationsstelle für Schule und Jugendhilfe KoBra.Net, Brandenburg)**

Die Umsetzung des Ganztagschulkonzepts erweist sich häufig als problematisch. Ein wesentlicher Grund liegt nach Katrin Kantak darin, dass sich die Kooperation zwischen den Schulen und ihren Kooperationspartnern in der Praxis häufig schwierig gestaltet, da unterschiedliche Menschen, Berufsgruppen und Institutionen, zum Teil auch unterschiedliche Systeme aufeinander treffen.

Katrin Kantak skizzierte die Voraussetzungen einer erfolgreichen Kooperation. Von zentraler Bedeutung ist die Haltung der Kooperationspartner: Sie müssen ihre Leistungen und Stärken selbstbewusst erkennen und entwickeln und sich darüber im Klaren sein, dass sie ihre Ziele nicht alleine erreichen können. Das heißt aber auch, die eigenen Grenzen zu akzeptieren. Durch die Kooperation mit Partnern kann jeder Beteiligte die notwendigen Ressourcen für die Umsetzung seiner Pläne finden. Gelingene Kooperation ist somit ein Prozess, der Zeit, Raum, Energie und Kompetenz brauche, aber auch Mut sowie die Bereitschaft, etwas Neues zu lernen. Kantak unterschied im Bereich der Kooperation die Prozessebene, Strukturebene, Ergebnisebene und Kulturebene:

Die *Prozessebene* umfasst die gegenseitigen Kenntnisse über den Kooperationspartner (vor allem Potentiale, Leistungsmöglichkeiten und -grenzen) sowie die Kommunikation der Partner (vor allem Austausch der Erwartungen und Interessen, Festlegen der Ziele, Wege und Verfahren der Zusammenarbeit). Es ist wichtig, Meinungsunterschiede zu erkennen und dann nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Unerlässlich ist eine gemeinsame, frühzeitige Planung, die allen Beteiligten Gestaltungschancen eröffnet.

Auf der *Strukturebene* ist für die Zusammenarbeit ein fester Ansprechpartner enorm wichtig. Ein Ansprechpartner muss verlässlich erreichbar sein, über die notwendigen Zeitressourcen verfügen und regelmäßig über seine Arbeit berichten. Es ist vorteilhaft, Kooperation zu einem integralen Bestandteil des institutionellen Handelns zu machen und in das Konzept der Schule aufzunehmen, z. B. bei Stellenausschreibungen. Kooperation kann strukturell aber auch durch Vernetzung stattfinden. Hier ist es jedoch wichtig, dass sich die Kooperationspartner nicht nur in Krisensituationen, sondern regelmäßig treffen. Insgesamt ist Kontinuität von großer Bedeutung, da dadurch die Art der Zusammenarbeit und das Konzept weiter entwickelt werden kann, z. B. durch regelmäßige Gespräche. Sehr hilfreich ist eine Kooperationsvereinbarung, in der die Rechte und Pflichten der einzelnen Kooperationspartner mit klarer Zuständigkeit bei gemeinsamer Verantwortung festgelegt werden.

Auf der *Ergebnisebene* zielt die Zusammenarbeit vor allem auf überzeugende Kooperationseffekte, die zeigen, dass Kooperation für alle Beteiligten nützlich und erfolgreich ist. Selbst kleine Erfolge motivieren die Kooperationspartner zur weiteren Zusammenarbeit.

Auf der *Kulturebene* basiert die Zusammenarbeit auf gegenseitiger Achtung und Wertschätzung. Grundlegend ist eine Haltung, die von Offenheit, Neugier und Respekt gegenüber dem Partner geprägt ist. Gerade in der Unterschiedlichkeit der Kooperations-



partner liegt eine große Chance: Die Zusammenarbeit kann etwas Neues und Besseres hervorbringen, als es jede/r Beteiligte/r allein hätte leisten können.

Um verlässliche Kooperationspartner zu finden, sollten sich die Schulen zunächst gut informieren, denn die Bundesländer stellen in der Regel Fördermittel zur Verfügung. Allerdings müsse jede Schule ihren konkreten Bedarf so transparent wie möglich schildern, z. B. an welcher Stelle konkrete Unterstützung aus der Sozialarbeit gebraucht wird. Meistens können Schulen in der Stadt leichter geeignete Kooperationspartner finden als auf dem Land. Konkrete Ansprechpartner für Kooperationen seien zum Beispiel regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendbildungsstätten. Welche und wie viele Kooperationspartner für eine Zusammenarbeit in Frage kommen, sei immer vom konkreten Fall abhängig. Am besten sei es, vor Ort nach geeigneten Kooperationspartnern zu suchen und dann Kooperationsvereinbarungen zu schließen. Die Landeskooperationsstelle betreibe eher übergreifende Strategie-Beratung. Katrin Kantak merkte an, dass auch negative Erfahrungen sehr wertvoll sein können. Wichtig sei jedoch zu wissen, warum ein Unterfangen misslungen ist. Nur dann könne man auch aus Fehlern lernen und eine Chance für die Zukunft daraus gewinnen.

#### **4 Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern in Kooperation zwischen Schule und Hort**

##### **Lothar Garpow, Schulleiter/Christina Schmidt, Hortleiterin (Grundschule Brück, Brandenburg)**

Lothar Garpow stellte die Grundschule Brück in Brandenburg vor, an der er als Schulleiter tätig ist. Die Grundschule wird gegenwärtig von 260 Schülerinnen und Schülern besucht, die von 30 pädagogischen Mitarbeitern betreut werden. Die Schule hat bereits langjährige Erfahrungen in der Ganztagsbetreuung. Die Anfangsschwierigkeiten konnten durch eine gute Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieher/innen schnell überwunden werden. In der Grundschule Brück gibt es keinen Hort, sondern ein integratives Tagesbetreuungsangebot. Die Vormittags- und Nachmittagsangebote sind miteinander vernetzt. Das Profil der Schule basiert auf vier Säulen: der flexiblen Klasse, dem Ganztagschulkonzept, dem Prinzip der Akzeptanz und der Vorstellung von Schule als Stätte der Begegnungen. Bereits über zehn Jahre gibt es an der Grundschule Brück eine Lernwerkstatt, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, bestimmte Themen und Methoden, die ihnen noch Schwierigkeiten machen, zu erarbeiten und zu üben.

Das Ganztagschulkonzept entstand in mehreren Schritten: In der Einstiegsphase nutzte das Schulteam die Chance, den Tagesablauf in der Schule flexibel zu gestalten. Dann wurde ein verlässlicher „Halbtag“ in der Schule organisiert und anschließend das Ganztagschulkonzept entwickelt. Die Hortleiterin Christina Schmidt wies darauf hin, dass ein großer Teil des Erfolgs ihrer Schule darauf beruht, dass das Schulteam mit den Eltern, der Gemeinde und dem Bürgermeister sehr gut zusammenarbeitet. Im Alleingang wären die guten Ergebnisse nicht möglich gewesen. Die Lehrerinnen und Lehrer und Erzieher/innen arbeiten eng zusammen und bildeten ein gutes und eingespieltes Team, sie treffen die Entscheidungen über den Tagesablauf zusammen und übernehmen auch gemeinsam die Verantwortung. Erzieher/innen und Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als gleichberechtigte Partner und agieren auch entsprechend, also miteinander und nicht gegeneinander. Alle technischen Mittel und das gesamte Lehrmaterial stehen allen Pädagogen und Pädagoginnen zur Verfügung. Bei der Umsetzung des Ganztagskonzepts sei es sehr wichtig, Existenzängste abzubauen. So hätten z. B. viele Lehrer zunächst Angst, dass ihnen die Erzieher ihre Arbeitsplätze wegnehmen könnten.



Lothar Garpow hob hervor, dass das Ziel der Zusammenarbeit unter anderem sei, die Lerndefizite der Kinder aufzudecken und dann gemeinsam etwas dagegen zu unternehmen. Bei Bedarf könnte zum Beispiel zusätzlicher Unterricht am Nachmittag angeboten werden. Individuelle Förderung sei ein zentrales Ziel seiner Schule. Ein wichtiger Baustein sei das System der flexiblen Eingangsstufe, das auch für Klasse 5 und 6 gelte. Auf diese Weise würden Kinder, die schnell lernen und Kinder, die noch Lerndefizite haben, Gruppen bilden und entsprechenden Förderunterricht erhalten. Lothar Garpow betonte, dass das Schulteam bei der Umstellung zur Ganztagschule die Chance sah, alte Strukturen aufzubrechen und neue zu schaffen. Dazu gehörte auch die Verbesserung der Lernqualität (z. B. durch die Einrichtung der Lernwerkstatt), aber auch das Ersetzen des Lehrerzimmers durch einen Gemeinschaftsraum für alle pädagogischen Mitarbeiter/innen. Dadurch können sich die Kolleg/innen zu gemeinsamen Planungen ohne Probleme jederzeit zusammensetzen. Mit der Umsetzung des Ganztagschulkonzepts habe bei allen ein Umdenken eingesetzt: Es gehe jetzt nicht mehr um „meine Klasse“, sondern um „unsere Kinder“.

## 5 Die Schulklasse als kreatives Feld

### Gertrud Graf (Lehrerin an der Moses-Mendelsohn-Oberschule Berlin-Mitte)

An der Moses-Mendelsohn-Oberschule in Berlin-Mitte ist der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit 80 bis 90 Prozent sehr hoch. Die Lehrerin Gertrud Graf unterrichtet an dieser Schule mit einer kreativen Methode, die darauf abzielt, vorhandene Ressourcen zu nutzen und Win-win-Systeme zu bilden.

Um ihren pädagogischen Ansatz zu verdeutlichen, berichtete die Lehrerin exemplarisch von ihrer Arbeit in einer 7. Klasse, die sie seit diesem Jahr unterrichtet. Grundidee war, das vorhandene Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler von Anfang an individuell zu nutzen. Am 1. Unterrichtstag kamen 21 Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Gertrud Graf und zwei weitere Lehrer zusammen. Da der kreative Ansatz übliche Verhaltensmuster aufbrechen soll, verzichtete die Lehrerin auf die sonst übliche Vorstellungsrunde der Kinder. Stattdessen sollten die Eltern im Stuhlkreis Platz nehmen und die Schülerinnen und Schüler sich hinter ihre Eltern setzen. Dann wurden die Kinder nach den Ressourcen ihrer Eltern gefragt: Welches Elternteil kann gut kochen und welches Gericht? Mit dieser ungewöhnlichen Einführungsstunde begann das neue Klassenleben.

Das erste Projekt in der 7. Klasse war der Workshop „Standpunkt im Raum“. Gertrud Graf hatte eine Pantomimin eingeladen, die zu Beginn der Stunde auf dem Fensterbrett saß und den Unterricht „störte“, zum Beispiel indem sie über Tische und Bänke ging. Ein Junge fühlte sich zum Mitmachen animiert und vollführte einen Handstand auf dem Tisch. Nun wurden die Kinder aufgefordert, ihren ganz persönlichen Standpunkt im Klassenzimmer zu finden, indem sie intuitiv ihren Platz auswählen sollten. Ein Viertel der Schüle-

rinnen und Schüler stand an ihrem eigenen Sitzplatz, einige muslimische Mädchen stellten sich sofort abseits hin und ein Junge positionierte sich genau in der Mitte. Diese Anordnung wurde dann in einer Skizze festgehalten. Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die Plätze untereinander zu tauschen. Plötzlich stand nun ein kleines Mädchen locker in der Mitte, das die Lehrerin vielleicht leicht übersehen hätte – heute ist das Mädchen Klassensprecherin. Der Junge, der den Handstand machte, wählte damals den Platz der Pantomimin. Aus diesem Ort ist in einem Nebenzimmer „Der Platz an der Sonne“ entstanden – ein Leseplatz. Nach Gertrud Graf ist es wichtig, den Kindern verschiedene Sitzmöglichkeiten anzubieten. Auch Unterricht im Baumhaus hat sie schon durchgeführt.

Die Lehrerin beschreibt ihr Unterrichtskonzept als ressourcenorientiertes Coaching. Jeder Schüler und jede Schülerin soll seinen Fähigkeiten gemäß bestimmte Funktionen übernehmen. So hatte z. B. ein Schüler seine Lehrerin scharf und direkt angegriffen, die zwar konterte, ihm aber in einem anschließenden Gespräch ihre gemeinsamen Ziele und Interessen aufzeigte. Die kritische Kompetenz des Jungen wollte sie aber für alle nutzbar machen und so wurde er zum „critical friend“ der Klasse und seiner Lehrerin. Ein Mädchen besitzt die „rote Karte“, die zu langes Reden markiert. Mit ihr kann sie der Lehrerin anzeigen, wenn sie mit dem gegenwärtigen Verlauf des Unterrichts nicht zufrieden ist.

Gertrud Graf betont, dass man versuchen müsse, auf jeden Anspruch individuell einzugehen und das Kind entsprechend zu fördern. Sie versucht, im Schulalltag auftretende Probleme möglichst von den Schülerinnen und Schüler selbst lösen zu lassen. Das Können jedes Kindes sollte genutzt werden, für das Kind selbst, aber auch für alle anderen. Während des Unterrichts werden auch oft Lernpartnerschaften und Lerngruppen gebildet, die als Win-win-Gemeinschaften funktionieren sollen.

Bei dieser anderen, kreativen Art des Unterrichts stellt sich natürlich die Frage, wie die Leistungen dieser Kinder mit den Leistungen der Kinder der gleichen Altersgruppe verglichen werden können. Hier kann Gertrud Graf eine positive Bilanz ziehen: Ihre Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse konnten im Vorjahr genauso gute Ergebnisse erreichen wie Schülerinnen und Schüler der gleichen Klassenstufen, die mit anderen Methoden unterrichtet wurden. Dieser Erfolg sei auch auf das eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. Am Ende jeder Unterrichtsstunde schätzen sie ihre Lernleistungen selbst ein und kontrollieren ihre Fortschritte selbst. Zu dieser Selbsteinschätzung kommt noch die Fremdbewertung durch Mitschülerinnen und Schüler (z. B. bei der Mitarbeitsnote). So wissen die Schüler und die verantwortlichen Lehrer immer genau, wo die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen liegen und es wird möglich, gemeinsam daran zu arbeiten. Am Ende betonte Gertrud Graf die wichtige Funktion der Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild für die Schülerinnen und Schüler: Nur wenn auch bei ihnen die eigene Individualität zum Tragen kommt, kann der Unterricht wirklich gut werden.

## **Regionalforum West (Nordrhein-Westfalen)**

Im Regionalforum West stellte sich die Serviceagentur von Nordrhein-Westfalen (Sabine Wegener, Landesinstitut für Schule Soest) vor. Klaus Schirra moderierte das Forum.

### **1 Finden und Fördern von Kindern mit besonderem Förder- und Förderbedarf – das „Herforder Modell“**

#### **Manfred Grimm (Ganztagskoordinator, Detmold)**

Manfred Grimm ist Lehrer an einer Schule in Bielefeld mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Er leitete eine Steuergruppe in Herford und begleitet Qualitätszirkel in Bielefeld und Herford. Er stellte das „Herforder Modell“ vor, in dem Kinder mit besonderem Förder- und Erziehungsbedarf in offenen Ganztagschulen gefördert werden sollen. Hier arbeiten Fachleute aus Jugendhilfe und Schulen Hand in Hand.



Für dieses Projekt wurde durch den Träger VAB-Herford e.V. eine Steuerungsgruppe mit Vertretern aus Grund- und Realschulen, der Jugendhilfe, Sozialplanern und Elternvertretern eingerichtet. Diese entwickelte einen standardisierten Fragebogen zum Finden und Fördern von Kindern mit besonderem Förder- und Förderbedarf in den Ganztagsgruppen. Daneben hilft der Fragebogen alle Beteiligten im Ganztage für eine stärkenorientierte Sichtweise zu sensibilisieren. Zur Entwicklung des Bogens wurden 103 Kinder jeweils fünf bis sechs Wochen lang von ihren Eltern, Lehrern und Erziehern beobachtet worden. Folgende Skalen werden in dem Fragebogen u.a. verwendet:

Das Kind kann besonders gut

- Musik machen,
- Sport treiben,
- malen.

Das Kind verhält sich besonders

- ausgeglichen,
- fröhlich,
- fantasievoll.

Die Indikatoren sind positiv, nicht defizitär formuliert sowie erlebnis- bzw. verhaltensorientiert angelegt. Die Bögen enthalten drei Sichtweisen – die der Eltern, Erzieher und Lehrkräfte - die miteinander verglichen werden. So können die Stärken des Kindes herausgefiltert werden. Die Auswertung der drei Bögen für jedes Kind erfolgt durch eine erfahrene sozialpädagogische Fachkraft. Eine persönliche Kenntnis des Kindes muss nicht gegeben sein. Die Entwickler des Verfahrens und Fragebogens vertrauen der diagnostischen Kraft des Fragebogens. „Die Vorschläge der sozialpädagogischen Fachkraft werden anschließend natürlich mit den Beobachtern und den Kindern besprochen: Hast Du dazu Lust? Traust du dir das zu?“ „Da, wo die Kinder gut sind“, wo die Motivation und Beteiligung hoch sind, setzt die Förderung an. Man hat sich bewusst für eine stärkenorientierte Forderung und Förderung entschieden.

Das Projekt beziehe sich nicht auf Unterrichtsfächer, sondern werde nachmittags angeboten, natürlich mit dem Ziel, sich auch positiv auf den Unterricht auszuwirken. Angeboten werden beispielsweise therapeutisches Reiten, Theaterkurse, Bewegung, Trommeln, Gestalten, Musizieren. „Wir sind davon ausgegangen, dass ein Kind mehr Selbstbewusstsein erhält, wenn es die Chance bekommt, sich auszuprobieren.“

Ziel ist insbesondere, die Wahrnehmung der Lehrer zu schärfen, auch für außerunterrichtliche Belange.

Die Arbeit am Fragebogen ist noch nicht abgeschlossen. Der Bogen wird kontinuierlich weiterentwickelt. „Wir kommen immer nur ein Stückchen an die Wirklichkeit heran.“

## **2 Partizipation an der Schule**

### **Susanne Schwier (Schulleiterin und Ganztagskoordinatorin in Köln)**

Die Referentin unterrichtet an einer Ganztagschule in Köln in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. Insbesondere der gemeinsame Unterricht von 1. und 2. Klasse zeigt gute Effekte. Die Zweitklässler nehmen sich in bestimmten, insbesondere organisatorischen Belangen der Erstklässler an, sodass die Lehrerinnen und Lehrer mehr Zeit und Raum für individuelle Betreuung haben. Die Zweitklässler selbst lernen und wachsen an den sich daraus ergebenden Aufgaben und Herausforderungen. Die Zusammenfassung von 3. und 4. Klasse ist ebenfalls sinnvoll. Die Drittklässler, die zuvor im Verbund der 1. und 2. Klasse die Großen waren, sind nun wieder die Kleinen, weniger Erfahrenen, die Viertklässler wiederum die Großen und Fortgeschrittenen. Das heißt, die Rollenbilder der Schüler ändern sich regelmäßig. Bei dem regulären Jahrgangsunterricht ist dies nicht der Fall. Dort beobachtet man festgefahrene Rollenbilder und Strukturen.

Die Schülerinnen und Schüler bringen sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen und Schulleben ein. Es gibt keine festen Wochenpläne, sondern Arbeitspläne (offener Unterricht). Flexibilität ist oberstes Gebot. Die Kinder wählen eigene Aufgaben, die in den Arbeitsplänen dokumentiert werden. Das übergeordnete Rahmenthema wird vorgegeben, die inhaltlichen Akzente und detaillierten Arbeitspläne werden individuell von den Kindern erstellt. So werden individuelle Präferenzen deutlich und individuelle Förderung kann beginnen. Grundlegende Inhalte, wie z. B. das Einmaleins, werden weiterhin vorgegeben.

An der Schule wird der Unterricht regelmäßig durch die Schülerinnen und Schüler evaluiert. Die Fragebögen, von Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet, beinhalten Fragen zur Qualität der Zusammenarbeit und zum Klassenklima. Auch Erst- und Zweitklässler dürfen evaluieren. Die Ergebnisse werden mit den Kindern diskutiert und umgesetzt. Die Ergebnisse von Evaluationen werden dabei als Angelegenheit zwischen dem jeweiligen Lehrer und seiner Klasse betrachtet und nicht anderen zugänglich gemacht. Die Evaluationen werden akzeptiert und ernst genommen. Wichtig sei, dass die Schulleiterin „als Vorbild“ agiere, sie ließ sich selbst durch Kolleginnen und Kollegen bewerten. Die Ergebnisse der Evaluation wurden im Lehrerzimmer veröffentlicht und in der Lehrerkonferenz gemeinsam besprochen. Dadurch war das Eis für interne Evaluationen gebrochen.

Ein weiteres Mittel der Partizipation ist die Klassensprecherkonferenz. Aus allen Klassensprechern wird ein Gremium gewählt, das sich einmal monatlich trifft, und aktuelle Probleme (aus Schülersicht) debattiert und Lösungen erarbeitet. Anschließend bekommen die Klassensprecher die Möglichkeit, in der Klasse über die Konferenz zu berichten. Die Konferenz tagt in einem besonderen Sitzungssaal. Einzelne Lehrer sowie ein Mitglied aus dem Schulleitungsteam nehmen ebenfalls daran teil und beraten gegebenenfalls. Dies unterstreicht die Bedeutung, die diesem Gremium und der Schülerpartizipation beigemessen wird. Ein weiteres Beispiel für Schülerpartizipation und -evaluation war das Projekt „Wir nehmen es in den Blick und machen Klick“. Schüler fotografierten eine Woche lang im Schulgebäude und auf dem Schulgelände Dinge, die ihnen auffielen oder etwas bedeuten oder wichtig sind. Eine interessante Erkenntnis war, dass die Schüler nicht nur Prügelszenen und Absperrbänder fotografierten, sondern insbesondere Blumentöpfe, Bilder und vergleichbares.

## **3 Individuelle Förderung unter besonderer Beachtung von Human- und Selbstkompetenzen**

### **Wilhelm Barnhusen (Leiter der Paul-Gerhardt-Schule Werl)**

Eine ganzheitliche Förderung von Kindern im Schulalter ist nach Barnhusen in der Offenen Ganztagschule möglich, wenn besonders auf die Ausbildung verschiedener Kompetenzbereiche eingegangen wird. Er plädierte für ein Modell, in dem die Förderung von

Human- und Selbstkompetenz einen wichtigen Punkt darstellt. Es geht dabei um die Förderung des Selbstbewusstseins der Kinder, etwa durch regelmäßiges Üben von Präsentationen eigener Arbeiten vor der Gruppe, durch gemeinsames Singen oder Spielen usw. Es geht darum, spielerisch streitend, helfend, soziale Strukturen zu erlernen. Der Schulchor ist ein Beispiel für die Verzahnung von Schule und Ganztagschule. Darüber hinaus sollen die motorischen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden. Zu dem ganzheitlichen Konzept zählt weiter die Vermittlung von Sachkompetenzen. So bietet die Schule die Möglichkeit, ein Musikinstrument zu erlernen. Die Einführung in handwerkliche Grundtechniken, z. B. Laubsägearbeiten oder Gipsen, leitet zum selbstorganisierten Lernen an. Die Offene Ganztagschule macht zudem das Angebot, neue Sportarten kennen zu lernen. Eine wichtige Rolle im Konzept dieser Schule bildet die Methodenkompetenz.

Als besonders erfolgreich hat sich die Einführung von Lerntagebüchern herausgestellt, die von den Schülern selbst geschrieben werden und auch Einträge der Lehrer enthalten. Dadurch, dass sie insbesondere Lernerfolge festhalten, leisten sie einen weiteren Beitrag, das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken. Eigenverantwortliches Lernen, miteinander zu arbeiten und voneinander zu lernen sind Prinzipien, die besonders gefördert werden, u.a. durch jahrgangsübergreifendes Arbeiten im Rahmen von so genannten Teamstunden. In der Hausaufgabenhilfe wird auf Lernanfänger separat eingegangen. Erst ab der 3. und 4. Klasse werden die Jahrgänge vermischt. Der Lernerfolg wird sowohl in umfassenden Tests als auch durch individualisierte Methoden geprüft.

Die Offene Ganztagschule in Werl besteht nunmehr im vierten Jahr und genießt wachsenden Zulauf, was als Bestätigung des Ganztagskonzepts betrachtet wird. In der anschließenden Diskussion wurden folgende Aspekte aufgegriffen und diskutiert:

- Die Bedeutung von konstanten Bezugspersonen für die Ganztagschüler wurde herausgehoben.
- Die Problematik, neben der obligatorischen Präsenzzeit für Lehrer Zeit und Freiräume für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu finden, wurde angesprochen.
- Die finanziellen Leistungen der Länder wurden als unzureichend eingestuft. Abhilfe ist z. B. möglich über die Schaffung bzw. Inanspruchnahme von Minijobs.
- Die individuelle Hausaufgabenbetreuung wurde diskutiert. Eine Zusammenarbeit von festangestellten Lehrern und Erziehern und die Entwicklung der klassischen Hausaufgabe hin zur so genannten Ganztagsaufgabe gefordert. Weitere Möglichkeiten wurden in der Einbeziehung von Bibliotheken und dem Angebot von speziellen Förderstunden gesehen. In der Schule in Werl sind individuelle Arbeitsmappen neben der klassischen Hausaufgabe ein fruchtbarer Ansatz individueller Förderung.
- Die Kooperation mit außerschulischen Partnern wurde in Ansätzen beschrieben.

Man war sich abschließend einig, dass die ganzheitliche Wahrnehmung der Lehrkräfte bei der Entwicklung der Förderprogramme ebenso von Bedeutung sei, wie jene der Kinder.

#### **4 ‚Quast‘ – ein Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Ganztag**

##### **Rosemarie Meyer-Behrendt (Landesinstitut für Schule Soest)**

In NRW liegt der Schwerpunkt des Ganztags auf der Grundschule. Es gibt kein geschlossenes pädagogisches Konzept, sondern nur Rahmenbedingungen. Es gibt in NRW mittlerweile 1400 Ganztagsgrundschulen für 70.000 Kinder. Zielsetzung ist es, dass ein neuer Typ von Schule entsteht. Dabei muss die Jugendhilfe in das Gesamtkonzept von Schule und Bildung mit einbezogen werden.

Quast ist ein Verfahren zur schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung und steht für „Qualitätsentwicklung für Schüler in Ganztageeinrichtung“. Es integriert interne und externe Evaluierungsverfahren. Der Kriterienkatalog wurde national erstellt. Bei der Definition des Qualitätsbegriffs spielten Leitbilder eine Rolle sowie fachliche Kriterien, rechtli-

che Vorgaben und Erwartungen von Kindern und Eltern. Beispiele für Qualitätsentwicklungskriterien sind: Konsens der Beteiligten, orientiert an „Best Practice“, „kontextabhängig“, in fortlaufender Überprüfung und Weiterentwicklung. Qualitätsbereiche sind: Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität, Entwicklungsqualität und Ergebnisqualität.

Es gibt einen Leitplan zur Handlungshilfe, der bislang elf Handlungsfelder umfasst und noch erweiterbar ist. Qualitätszirkel vor Ort, deren Einrichtung unterstützt und gefördert wird, sichern die Qualitätsarbeit und werten u.a. die Ergebnisse der Evaluationen aus. In der anschließenden Diskussion wurde die Praktikabilität des Verfahrens besprochen und sehr unterschiedlich bewertet.

Abschließend war man sich einig, dass

- man mit der Qualitätsentwicklung beginnen müsse – egal mit welchem konkreten Verfahren,
- Verantwortlichkeiten vorab festzulegen sind,
- Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung Chancen bergen,
- Multiprofessionalität zu wertschätzen ist und
- Rollenvielfalt als Chance begriffen werden kann.

## **5 Individuelles Fördern und Fordern für Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Lernwerkstatt**

**Herbert Boßhammer (Schulleiter Margaretenschule und Berater der Bezirksregierung Münster)/Heike Sprung (Konrektorin Margaretenschule)/Lothar Dunkel (Schulpsychologische Beratungsstelle Münster)**

Lothar Dunkel berichtete über die langjährige Zusammenarbeit der schulpsychologischen Beratungsstelle Münster mit der Margaretenschule. Zum einen werde konkrete Einzelfallhilfe angeboten, zum anderen Aktivitäten, Veranstaltungen und Weiterbildungen. Zur Arbeit der Schulpsychologen gehören die psychologische Diagnostik, therapeutische Beratungsgespräche und Unterrichtsbesuche. Es wird Förderung angeboten, u.a. im Bereich Lese-Rechtschreib-Schwäche, Matheschwäche, Motopädie, soziales Lernen, Konzentration, Selbstwertstärkung - und zwar für Kinder aller Schulen des Landkreises Münster. Für Eltern werden Veranstaltungsserien, z. B. zu den Themen Dyskalkulie, Schulwechsel nach der 4. Klasse, Schuleinführung, angeboten. Die Angebote beinhalten zusammenfassend:

- Fortbildung für alle an Schule Beteiligten,
- Supervision und Coaching,
- Beratung zur Konzeption und Einrichtung von schuleigenen Förderangeboten,
- das spezielle Modell Lernwerkstatt.

Die Lernwerkstatt fördert als außerschulische Maßnahme Kinder mit gravierenden Ausprägungen im Bereich Rechen- und Lese-Rechtschreib-Schwäche.

1992 wurde die schulpsychologische Beratungsstelle gegründet und hat sich seither als feste Institution einen Namen gemacht. Um die 240 Förderplätze können pro Woche angeboten werden, etwa 300 Fälle werden pro Jahr bearbeitet. Die Finanzierung erfolgt durch das Amt für Kinder, Jugend und Familie, das Amt für Schule und Weiterbildung sowie sozialverträglich durch die Eltern. Die Mitarbeiter sind Fachleute aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie sowie Motopäden und Ergotherapeuten. Sie arbeiten mit den zu fördernden Kindern in Gruppengrößen von maximal vier Kindern.

Frau Sprung erläuterte, dass zu Beginn des Projektes Lernwerkstatt das Erkennen und Fördern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche im Vordergrund stand. Später kam die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen und Interessen hinzu. Vor-

mittags werden ausschließlich Kinder der Margaretenschule gefördert, am Nachmittag steht das Projekt auch anderen Kindern aus dem gesamten Stadtgebiet offen. Auch die Lehrer werden zunehmend für das Thema sensibilisiert. Es werden Fortbildungen für Kollegien im Bereich Begabungsförderung angeboten. Die Kooperation von Lehrern und Erziehern im Unterricht sei zunehmend wichtiger, um an der offenen Ganztagschule eine Kontinuität zwischen den Lernangeboten am Vormittag und Nachmittag zu erreichen. So seien Erzieher schon vormittags im Unterricht und könnten dann am Nachmittag die Aufgaben vom Vormittag vervollständigen. Ein sehr aktiver Förderverein bietet zudem eine Menge Arbeitsgemeinschaften mit Angeboten im intellektuell-kognitiven Bereich, wie z. B. Sprachen, Kunst, Musik.

Eine Forscherwerkstatt, die aus der Kooperation zwischen der Bosch-Stiftung, der Universität und der Stadt Münster entstand, hat das Ziel, mehr Kinder und Jugendliche an die Naturwissenschaften und Technik heranzuführen. Personell wird die Forscherwerkstatt unterstützt durch Professoren und Studenten der Fachrichtungen Biologie, Chemie, Physik oder Technik, die mit den Kindern arbeiten und dafür Scheine erwerben können. Gruppen von sechs bis acht Kindern können so angeleitet oder selbstständig ihrem Forscherdrang nachgehen. Themen seien beispielsweise die Schwimmfähigkeit von Körpern und Stoffen im Wasser, Wachstumsprozesse, Stromleitfähigkeit.

In der sich dem Vortrag anschließenden Diskussion ist besonders auf die Problematik der Finanzierung und des erforderlichen zusätzlichen Engagements des Lehr- und Erzieherpersonals hingewiesen worden. Das gezogene Fazit lautete: Die Entwicklung von Förder- und Förderprogrammen an offenen Ganztagschulen baut auf die Zusammenarbeit von Eltern, Experte/innen und Mitarbeiter/innen. Die Institutionalisierung der Konzepte in Kooperationen, Gremien und konkreten Projekten ist ein wichtiger Schritt. Arbeitsgemeinschaften und Forscherwerkstätten profitieren von dem gemeinsamen Gestaltungswillen von Lehrerinnen und Lehrern und Erzieher/innen im Unterricht und am Nachmittag.

## **Regionalforum Süd-West (Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg)**

Im Regionalforum Süd-West wurden Profil und Arbeit der Serviceagenturen der Bundesländer

- Rheinland Pfalz (Jürgen Tramm, Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz) und
- Hessen (Stephanie Welke, Hildegard Gastreich, Cornelia Lehr, Barbara Zeizinger; Staatliches Schulamt Hessen)

vorge stellt und diskutiert. Bettina Schäfer moderierte die Diskussion.

Im Saarland und in Baden-Württemberg gibt noch keine Serviceagenturen. Die beiden Serviceagenturen brachten zahlreiche Expertinnen und Experten mit, die insgesamt zehn Workshops anboten.

### **1 Qualifizierung außerschulischer Fachkräfte an Ganztagschulen**

#### **Stefanie Kaul (IFB; Speyer)/Karin Klein-Dessoy (SPFZ, Mainz, Rheinland-Pfalz)**

Frau Klein-Dessoy stellte die Qualifizierungsangebote für außerschulische Fachkräfte an Ganztagschulen durch das Sozialpädagogische Fortbildungszentrum (SPFZ) und das Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung (IFB) des Landes Rheinland-Pfalz vor. Beide Institutionen sind eine entsprechende Kooperation eingegangen. Sie äußerte sich zunächst kurz zu den außerschulischen Kooperationspartnern von Schulen in Rheinland-Pfalz. Mit ihnen wurden Rahmenvereinbarungen zu arbeitsrechtlichen Aspekten wie der Entlohnung von außerschulischen Fachkräften getroffen. Die Fachkräfte schließen die Verträge dann selbst mit den Schulen innerhalb der festgelegten Rahmenbedingungen ab.



Die Fortbildung für außerschulische Fachkräfte gliedert sich in einen Grundkurs von zwei mal zwei Tagen und einen zweitägigen Aufbaukurs. Die Kurse finden nicht vorbereitend, sondern parallel zur bereits laufenden Arbeit der Fachkräfte in den Schulen statt. Nur so ist es möglich, dass aktuelle und konkrete Fragen in der Fortbildung beantwortet werden können. Die Fortbildungskurse werden seit 2003 angeboten und durch das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend finanziert. Das Referententeam besteht in der Regel aus einer schulischen und einer außerschulischen Fachkraft. Bei Letzterem handelt es sich um das wichtigste Element und Grundprinzip der Fortbildung. Das Kursangebot richtet sich an außerschulische Fachkräfte, zu denen sowohl Sozialpädagogen als auch „Lese-Omas“, Mütter oder etwa Förster gezählt werden. Diese Personen bringen spezifisches Fachwissen ein und müssen nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen. In den Kursen werden grundpädagogische Inhalte vermittelt.

Die Frage zur Qualifikation von Fachkräften ohne pädagogische Ausbildung wurde intensiv und kritisch diskutiert. Die Referentinnen vertreten die Meinung, dass ein hohes Maß an Fachwissen bereits für die Arbeit an einer Schule qualifiziert und eine pädagogische Ausbildung keine Notwendigkeit ist. Stefanie Kaul betonte außerdem, dass die Fachkräfte am Nachmittag ja keinen Unterricht im klassischen Sinne durchführen. Unter den Fachkräften sind viele Mütter, die über entsprechendes erfahrungsgelitetes Wissen verfügen.

Eine Teilnehmerin sah im Einsatz von außerschulischen Fachkräften ein strukturelles Problem, das zu einer additiven Ganztagschule führt. Einige Teilnehmer gaben zu bedenken, dass die alleinige Beschäftigung von Fachkräften am Nachmittag mit einem Qualitätsverlust einhergehen könnte. Die beiden Referentinnen gingen auf die Einwände ein und hoben am Ende den wichtigen Aspekt des Erfahrungsaustauschs zwischen den Kursteilnehmern hervor, infolgedessen kleine Netzwerke entstanden sind. Abschließend tauschten sich die Referentinnen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darüber aus, wie der Einsatz von außerschulischen Fachkräften und deren Qualifizierung in anderen Bundesländern gehandhabt wird.

## **2 Ganztagschulen in Angebotsform - Rahmenbedingungen, Ressourcen, Finanzen und Personal**

### **Johannes Jung (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz)**

Nach Anmeldung in einer Ganztagschule wird in Rheinland-Pfalz das erste Schuljahr verpflichtend. Ein vorzeitiger Wechsel zur Halbtagschule ist erst wieder zum nächsten Schuljahr möglich. In der Regel gehen viele Schülerinnen und Schüler bis zur 7. Klasse in die Ganztagschule und wechseln anschließend zur Halbtagschule. Um diesen Trend aufzuheben, werden spezielle berufswahlvorbereitende Kurse angeboten. Nun verbleiben mehr Schüler auch nach der 7. Klasse im Ganztagsverbund. Neben dem verpflichtenden ersten Schuljahr lautet eine weitere Vorgabe, dass Ganztagschulen über eine Mindestanzahl von Schülerinnen und Schüler verfügen müssen.

Die Personalauswahl obliegt der Schule. Für pädagogische Fachkräfte (z. B. Sozialpädagogen) und außerschulische Kooperationspartner ist die Schule alleinverantwortlich. „Pädagogen wissen sehr genau, welche Lehrkräfte eingestellt werden müssen.“ Ein Organisationsmodell regelt die Kombination von klassischen Angeboten (z. B. Mathe, Deutsch) mit Angeboten aus dem Bereich Freizeit (z. B. Fußball). Ziel ist dabei, dem menschlichen Biorhythmus stärker Rechnung zu tragen.

Der Schultag beginnt um 8.00 Uhr und endet um 16.00 an vier Tagen in der Woche. Das entspricht auch den Wünschen der Eltern, die sich eine verlässliche Zeitstruktur wünschen. Um 8.00 Uhr öffnet die Schule („Offener Beginn“) und die Schüler haben Gelegenheit, sich auf den Unterricht vorzubereiten, der um 9.00 Uhr beginnt. Um 10.30 Uhr wird zur ersten Pause geläutet, die 45 Minuten dauert. Um 11.15 Uhr beginnt die nächste Unterrichtseinheit von 90 Minuten. Um 12.45 ist Mittagspause, an die um 13.45 Uhr Unterricht mit Ergänzungsangeboten anschließt. Der Schultag klingt mit dem Freizeitangebot (z. B. Tanzen, Fußball) aus, das von 15.15 Uhr bis 16.00 Uhr angeboten wird. Die Freizeitangebote werden von außerschulischen Kooperationspartnern gestaltet.

Themenbezogene Projekte können von den Lehrerinnen und Lehrern als zusätzliche Gestaltungselemente eingebracht werden. Es gibt zusätzliche Förderangebote für besonders begabte Schüler. Die Freizeitgestaltung (z. B. Lesen) hat eine gleichrangige Priorität wie alle anderen Angebote. Die Angebote werden in der Regel zu 50 bis 66 Prozent von den Lehrkräften geleistet. Die zweitgrößte Gruppe ist die der pädagogischen Fachkräfte (z. B. Sozialpädagogen). Außerschulische Institutionen (z. B. Handwerkskammer) und Personen der außerschulischen Bereiche (z. B. Künstler, Verkaufsleiter) ergänzen den Personalhaushalt.

Rahmenvereinbarungen legen fest, wie die Kooperation mit außerschulischen Partnern strukturiert ist. Die außerschulischen Kooperationspartner werden durch Projekte auf ihren Unterricht an der Schule vorbereitet. Das gesamte pädagogische Personal wird über das Personalbudget des Landes finanziert. Zusätzlich werden jährlich 1000 Euro für Stellenanzeigen, 5000 Euro für Bedarfe im Kollegium, 1500 Euro als Fortbildungsbudget (IFB, SPFZ – siehe Workshop 1) vom Land erbracht. Weiterhin werden eine jährlich stattfindende Messe der außerschulischen Kooperationspartner in Bad Kreuznach und ein weiterer Studientag, der sich mit ganztagschulspezifischen Themen befasst, sowie Materialien pädagogischer Serviceeinrichtungen und ein Internetauftritt gefördert. Anrechnungen werden durch eine Finanzierung des Landes möglich gemacht. Schließlich werden noch 18 Moderatoren in regionalen Netzwerken unterstützt (siehe dazu noch Workshop 6). Das Geld, das Rheinland-Pfalz vom Bund erhält - etwa 200 Mio. Euro - fließt in eine pauschale Startförderung nach Schulart und in eine erhöhte Förderung innerhalb des Schulbauprogramms.

Abschließend stellte Herr Jung Umfrageergebnisse aus Rheinland-Pfalz zum Thema Ganztagschule vor:

- 55 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass die Einführung von Ganztagschulen eine „überfällige Entscheidung“ sei,
- 39 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sind noch nicht komplett davon überzeugt,
- 5 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer meinen, dass die Ganztagschule „wenig sinnvoll“ sei.

Mehr als die Hälfte der Lehrer ist demnach überzeugt von dem neuen System der Ganztagschule. Unter den Schülerinnen und Schülern gab es neben positiven Äußerungen wie z. B. „ich lerne wichtige Dinge“, „ich lerne neue Dinge“ oder „die Beziehung zu den Lehrern hat sich verbessert“ keine nennenswerten negativen Bewertungen.

### **3 Partizipation - ein zentrales Gestaltungsprinzip an Ganztagschulen**

#### **Thomas Findeisen (Schulleiter der Schillerschule Offenbach/Main, Hessen)**

Herr Findeisen stellte in seinem Workshop die Probleme und ihre Lösungen vor, die beim schwierigen Umbau seiner Schule zur Ganztagschule auftraten. Nach 13 Jahren Planung funktioniert die Schillerschule nun erfolgreich als Ganztagschule. Die Hauptziele waren von Beginn an Selbstständigkeit, Wertschätzung von Lernen und eine Schule, die wie eine Polis funktioniert. Die Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern wird durch Partizipation und Präsenz erreicht. Es wurden Möglichkeiten geschaffen, Lehrer und Schüler gemeinsam an den Entwicklungen zur Ganztagschule teilhaben zu lassen gemäß dem Motto „Ein Team ist stärker als ein Einzelkämpfer“.

Jede Klassenstufe versteht sich ab der 5. Klasse als Team (Team-Prinzip). Jedes Team hat einen Teambereich bzw. -raum, für den es die kommenden sechs Jahre der Schulzeit verantwortlich ist. Ein Lehrer unterstützt das Klassenteam dabei, die Reinigung und Gestaltung des Teambereichs sowie die Verwaltung des eigenen Team-Budgets zu planen und zu organisieren. Neben Zeiten für Eltern- und Schülerversammlungen stehen jedem Team Projektzeiten zur Verfügung, um organisatorische Fragen zu klären und Ideen und Konzepte zu diskutieren.

Ein weiteres Beispiel für die Förderung von Eigenverantwortung und Partizipation bei den Schülerinnen und Schülern ist die Einrichtung von Servicegruppen, die z. B. den schuleigenen Kiosk betreiben oder sich um die Erste Hilfe kümmern. Unterstützt werden die Schülerinnen und Schüler dabei zum Teil von ehemaligen Schülern.

Um die Eltern stärker einzubinden, wurde ein Verein gegründet, der sich zur Aufgabe gesetzt hat, außerschulische Fachkräfte für die Betreuung der Schüler zu rekrutieren. Die Initiative für den Verein ging von den Eltern selbst aus.

In der Bilanz ist die Schillerschule heute mit ihrer Unterrichtsentwicklung sehr weit, z. B. wurde der 45 Minuten-Takt abgeschafft und Projektarbeit eingeführt. In der Organisation des täglichen Schullebens gibt es noch Entwicklungsbedarfe.

#### **4 Förderplanung für alle und adressatengerechte Umsetzung**

##### **Ulrike Jäckel (Marburg, Hessen)**

Frau Jäckel begann ihren Vortrag mit der Erläuterung des Problems, welche Schule die richtige für das Kind sei. Intelligenztests gelten hier als zu normorientiert und wurden mittlerweile durch eine psychologische Diagnostik ersetzt. Es ist wichtiger, pädagogisch an die Fragestellung heranzugehen und sich mit dem Umfeld des Kindes - besonders mit dem Elternhaus - zu beschäftigen. So wird es möglich, gezielte Förderprogramme zu entwickeln und anzuwenden. Viele Lehrerinnen und Lehrer seien zu wenig über solche Verfahren informiert. "Pädagogische Diagnostik strebt keine Etikettengewissheit an, sondern basiert auf geduldiger Beobachtung, auf Erfahrungsaustausch und kollegialer Beratung, verlangt nicht Einzelkämpfertum, sondern Teamarbeit, strebt keine ewigen Wahrheiten an, sondern Hypothesen, die immer neu zu prüfen sind, sieht Kinder, nicht als defizitär an, sondern sucht Ursachen für Störungen, selbstkritisch auch im System Schule."

Der aktuelle Förderunterricht sei oft sehr mangelhaft. Es belaste Kinder sozial sehr, wenn sie einfach aus dem Unterricht gezogen werden. Oft wissen die Kollegen auch untereinander nicht wer wen wie fördere. Zudem gibt es in der Lehrerschaft zu wenig Wissen über Vielfalt und Möglichkeiten von Förderprogrammen. Förderung wird oft einfach nur als Entlastung für die Lehrerinnen und Lehrer betrachtet und geht oft nicht gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ein. Eine engere Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern könnte dem abhelfen. Erste Initiativen entstehen. Förderung kann auch erreicht und umgesetzt werden dadurch, dass man Schülerinnen und Schüler auffordert, ihre Mitschüler gegebenenfalls zu unterstützen.

Ein optimaler Förderungsprozess kann folgendermaßen gestaltet sein:

1. Zielsetzung,
2. Prozessbeginn,
3. Orientierung im Prozess → Reflexion,
4. Prozessförderung,
5. Metakognition: Gespräch mit den Kindern (Reflexion).

Eltern entscheiden darüber, ob ihr Kind speziell gefördert werden soll. Eltern wollten aber oft nicht wahrhaben, dass eine spezielle Förderung notwendig sei. Damit Förderung erfolgreich beginnen könne, sei es erforderlich, dass Förderung nicht stigmatisiert werde. Nur dann würden Eltern ihre Kinder freiwillig und gerne schicken und nur dann werde sich das Kind wohlfühlen. Der Workshop wurde abgeschlossen mit dem Hinweis, dass auch Lehrerinnen und Lehrer für die Erziehung von Kindern verantwortlich seien und dass eine gute Erziehungshilfe von Stärken ausgehen sollte.

#### **5 Fortbildungsangebote für Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz**

##### **Hans-Jürg Liebert (IFB, Speyer)**

Herr Liebert beschrieb zunächst grob das System der Moderatoren in Rheinland-Pfalz: Es gibt insgesamt 18 Moderatoren, die jeweils 15 bis 20 Schulen betreuen und einen ganzen Tag an einer Schule verbringen bzw. zur Verfügung stehen.

Die Moderatoren haben folgende Arbeitsschwerpunkte:

1. Beratung, Begleitung der Schulen vor Ort,
2. Planung und Durchführung von Studientagen und
3. Aufbau und Begleitung regionaler Netzwerke.

Der Einsatz von Moderatoren aus anderen Bundesländern kann den Ideenaustausch bereichern und helfen, länderübergreifende Netzwerke zu etablieren.

Das Fortbildungsbudget in Rheinland-Pfalz beträgt pro Schule 500 Euro jährlich. Damit können die Schulen externe Referentinnen und Referenten bezahlen. Aktuell ist es noch so, dass viele Schulen das Geld nicht verausgaben, sondern sparen. Werden externe Referentinnen und Referenten beauftragt, sind sie abschließend zu evaluieren.

## **6 Qualifizierte Hausaufgabenbetreuung von Schülern für Schüler**

### **Ziva Mergenthaler (Schuldorf Bergstraße in Seeheim-Jugenheim, Hessen)**

Frau Mergenthaler erläuterte zu Beginn die Entstehung und Struktur der Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule Schuldorf Bergstraße. Das Konzept einer Betreuung jüngerer Schüler durch Oberstufenschüler wurde zusammen mit der Technischen Universität (TU) Darmstadt entwickelt. Im Rahmen eines Praxisseminars erforschten die Studierenden vor Ort in den Schulen das Ganztagschulsystem und entwickelten es weiter. Wichtigstes Ergebnis der Kooperation ist die Rhythmisierung der Hausaufgabenbetreuung. 2002/03 konnten die räumlichen Bedingungen für eine Hausaufgabenbetreuung geschaffen werden und die pädagogischen Schulungen der Betreuer starteten. Darin werden Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen vermittelt. Die Betreuung ist gekennzeichnet durch Gruppenratssitzungen, Lernverträge mit den Schülern, Methodentraining und die Führung eines Hausaufgabenheftes.

Der Oberstufenschüler und Betreuer Jan Bruun erklärte die rhythmisierte Hausaufgabenbetreuung. Sie beginnt mit einer offenen Betreuung und einer Sitzung der Betreuer. Danach bilden die Kinder und die Betreuer einen Sitzkreis mit festen Kommunikationsregeln, in dem die Kinder ihr Wohlbefinden auf einer Skala von 1 bis 10 definieren. Jedes Kind erhält so Aufmerksamkeit und hat die Möglichkeit sich mitzuteilen. Nach dem Sitzkreis werden verschiedene Aktivitäten wie Bewegungsspiele und Entspannung durchgeführt. Schüler ab der 7. Klasse machen ein Wochenplantraining. Die eigentliche Hausaufgabenbetreuung findet danach in kleinen Gruppen mit je einem Betreuer statt.

Anschließend erläuterte die Oberstufenschülerin Annika Rhein die Betreuerschulungen. Es werden regelmäßig Schulungen für neue Betreuer und Auffrischkurse für etablierte Betreuer durchgeführt. Kursinhalte sind: Freizeitpädagogik, Methoden der (Hausaufgaben-)Betreuung und Konfliktmanagement.

Anschließend schilderte die Ernährungs- und Bewegungsberaterin Astrid Koniaski von der TU Darmstadt ihre Arbeit an den Schulen. Die Kinder lernen bei ihr mit Hilfe von Yoga, Tai Chi u.ä. sich selbst wahrzunehmen, um ein positives inneres Selbstbild aufzubauen und das Selbstbewusstsein zu stärken. Dabei betonte Frau Koniaski, dass die Lernfähigkeit eng mit der Gefühlswelt zusammenhängt: „Wohlfühlen ist für mich eine Voraussetzung zum Lernen.“

Im zweiten Teil des Workshops wurde auf die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen. Ein Teilnehmer erkundigte sich nach der Motivation der Oberstufenschüler, an dem Projekt teilzunehmen. Frau Mergenthaler schilderte, dass das Interesse an einer Teilnahme groß sei, jedoch nicht alle Interessenten bereit seien, die Schulungen zu absolvieren. Die Betreuer werden entlohnt und arbeiten nach ihren individuellen Möglichkeiten zum Teil nur einmal pro Woche. Ein weiterer Gesprächspunkt war die Akzeptanz der Betreuer bei älteren Schülern und der Umgang mit Problemkindern. Annika

Rhein bestätigte, dass die Arbeit stressig sei und es häufig Schwierigkeiten mit älteren Kindern gebe. In dem Fall wenden sich die Betreuer an Ziva Mergenthaler. Damit solche Probleme erst gar nicht entstehen, sei es wichtig, dass Eltern ihr Kind nicht zur Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung zwingen.

## **7 Fördern in der Ganztagschulklasse und Konzepte individueller Tagesabläufe**

### **Katja Groß-Minor (Ganztagschulmoderatorin Rheinland-Pfalz)**

Wenn Eltern ihre Kinder für die Ganztagschulklasse anmelden, so ist diese Anmeldung für zwei Jahre verbindlich. Die Ganztagschulklasse wurde für die fünfte Klasse eingerichtet. An vier Tage in der Woche geht der Unterricht bis in den Nachmittag hinein. Am Freitag endet er bereits um 12.00 Uhr. Dann treffen sich die so genannten Lehrerteams, die aus zwei Lehrerinnen und Lehrern bestehen, um individuelle Förderpläne für ihre Schüler zu entwickeln. Zurzeit werden spezielle Förderprogramme lediglich für vier bis sechs der insgesamt 27 Schülerinnen und Schüler erarbeitet, da der Aufwand noch sehr hoch ist.

Der Klassenlehrer, der Deutsch und Mathe lehrt, bildet zusammen mit einem weiteren Hauptfach-Lehrer das Lehrerteam. Die Förderpläne werden für einen Zeitraum von sechs bis acht Wochen angelegt. Sie enthalten eine Analyse des Verhaltens und der Leistungen des jeweiligen Kindes sowie ein maßgeschneidertes Programm mit konkreten Maßnahmen zur Förderung der individuellen Stärken. Folgende Fragestellungen liegen den Überlegungen u.a. zugrunde: „Wie kann das Kind individuell gefördert werden?“, „Was kann man tun, um dem Schüler, der Schülerin durch gezielte Förderung mehr Selbstbewusstsein zu geben?“ Letztere Frage ist von großer Bedeutung bei der Erstellung der Pläne.

Die Eltern werden in den Förderprozess einbezogen: Mit ihnen zusammen werden in speziellen Sprechstunden Stärken und Schwächen des Kindes sowie Möglichkeiten und Maßnahmen zu ihrer Förderung besprochen, die auch schon zu Hause beginnen können.

Fehleinschätzungen seien möglich. Eine Möglichkeit, sie zu vermeiden, ist die Beteiligung vieler am Prozess. Zusätzlich zu den beschriebenen Personen können noch weitere Hauptfach- oder sonstige Lehrerinnen und Lehrer sowie der oder die beteiligte Schüler/in konsultiert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig gebeten, sich selbst einzuschätzen, ihre persönlichen Wünsche und Defizite zu formulieren.

Der Prozess wurde abschließend am Beispiel einer fiktiven Schülerin namens Leonie veranschaulicht.

## **8 Schule und außerschulische Partner: in der Fortbildung - in der Realität**

### **Karin Klein-Dessoj (SPFZ Mainz)/Stefanie Kaul (IFB Speyer)**

Frau Klein-Dessoj und Frau Kaul berichteten in ihrem zweiten Workshop über die Organisation der Fortbildung von außerschulischen Fachkräften: Wie werde ich solch eine Fachkraft? Bin ich dazu geeignet? Welche Voraussetzungen muss ich erfüllen? Die Antwort auf die erste Frage lautete, dass man momentan noch auf die Initiative der Schulen warten müsse, die konkrete Fachkräfte suchen. Die Eigeninitiative z. B. einer Theaterpädagogin sei auch möglich, könne allerdings beschwerlich sein. Die Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsprogrammen setze die Arbeit an einer Schule bereits voraus.

Die Qualifizierungsmaßnahmen werden von Lehrern oder anderen außerschulischen Fachkräften durchgeführt. Das gemeinsame Auftreten beider Gruppen bereits in der Qualifizierung weiterer außerschulischer Partner wurde als sinnvoll und wünschenswert bezeichnet. Bisher findet eine solche Zusammenarbeit noch nicht bzw. kaum statt.

Die Einladung zu den Seminaren geht zunächst an die Schulen. Diese leiten sie an die Fachkräfte weiter. Zielgruppe seien im allgemeinen Sozialarbeiter und weniger Pädagogen. Die Teilnahme am Seminar stellt keine Voraussetzung dar, um als außerschulische Fachkraft tätig werden zu können.

Die Nachfrage nach entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen ist momentan sehr groß. Das zentrale Thema der Diskussion war die Kommunikation zwischen Lehrern und außerschulischen Fachkräften. Diese Kommunikation könne durch gemeinsame Pausen- oder Aufsichtszeiten verbessert werden. Dabei sei es wichtig, dass beide Gruppen offen über Probleme diskutieren und sich auszutauschen. Dieser Prozess kann schon im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen modelliert werden, in dem Vertreter beider Gruppen gemeinsam auftreten.

## 9 Programm „Ganztagsschulen nach Maß“ in Hessen

### Cornelia Lehr/Barbara Zeizinger/Hildegard Gastreich (Serviceagentur Hessen)

Die Serviceagentur Hessen hat vier Mitarbeiter und kooperiert mit dem staatlichen Schulamt in Frankfurt. Sie betreut 336 Schulen (Stand September 2005) und orientiert sich dabei an dem Förderprogramm des Landes Hessen „Ganztagsschulen nach Maß“. Sie arbeitet eng mit den Schulämtern und dem Kultusministerium des Landes Hessen zusammen. Frau Zeizinger selbst arbeitet halbtätig weiterhin als Lehrerin, was sich positiv auf ihre Arbeit in der Serviceagentur auswirkt.

Es gibt in Hessen gemäß dem Landesprogramm „Ganztagsschule nach Maß“ verschiedene Formen von Ganztagsschulen:

- Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung (mindestens 3 Tage bis 14.30 Uhr) - einige Schulen nähmen dies als Anfang ihrer Entwicklung hin zur Ganztagsschule; aktuell gibt es davon 237 Schulen.
- Schulen mit kooperativem Ganztagsangebot in offener Konzeption (5 Tage, von 7.30 bis 17.00 Uhr, am Freitag bis mindestens 14.00 Uhr); aktuell gibt es davon 35 Schulen.
- Kooperative Ganztagsschulen in gebundener Konzeption (5 Tage, von 7.30 bis 17.00 Uhr, am Freitag bis mindestens 14.00 Uhr); aktuell gibt es davon 64 Schulen.

Weitere statistische und sonstige einschlägige Informationen, z. B. zu den Programmbedingungen und sonstige Zahlen, gibt es auf den Internetseiten des hessischen Kultusministeriums unter [www.Kultusministerium.Hessen.de](http://www.Kultusministerium.Hessen.de).

Das Budget des Programms „Ganztagsschule nach Maß“ beträgt 32 Mio. Euro. Die Schulträger beantragen nach Beschlussfassung der Mitbestimmungsorgane der Schulen die Aufnahme in das Programm. Mindestbedingung für die Anerkennung als Ganztagsschule und somit die Aufnahme ins Programm sei gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz die Tatsache, dass an mindestens drei Wochentagen bis 14.30 Uhr Unterricht bzw. Betreuung angeboten wird (Variante Pädagogische Mittagsbetreuung). Folgende weitere Bedingungen müssen für die Anerkennung als ganztätig arbeitende Schule dauerhaft erfüllt werden:

- das Angebot eines warmen Mittagessens,
- eine Hausaufgabenbetreuung,
- der Nachweis von altersgemäßen Aufenthalts-, Spiel-, Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten,
- Förderunterricht und Wahlangebote im Sinne der Stundentafel,
- der Nachweis von Bildungs- und Betreuungsangeboten sowie berufsvorbereitenden Angeboten vor und nach dem Unterricht.

Mehr dazu ist der Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen zu entnehmen. Für viele Schulen sei nach Aussage von Frau Lehr das Angebot eines warmen Mittagessens die größte Hürde. Wenn die genannten Rahmenbedingungen erfüllt sind, wird das Fördergeld genehmigt. Der Schulträger entscheidet frei, wie viel er beisteuert. In der anschließenden Diskussion wurden der Mittelabruf und die Mittelverteilung in Hessen thematisiert. Der Einsatz außerschulischer Kooperationspartner bzw. Fachkräfte und insbe-

sondere von Hartz-IV-Empfängern waren weitere Diskussionspunkte. Man war sich einig, dass es wichtig und hilfreich sei, außerschulische Fachkräfte einzusetzen. Man habe weiterhin positive Erfahrungen gemacht mit dem Einsatz von Hartz-IV-Personal.

## **10 Partizipation von Schülern, Eltern und außerschulischen Fachkräften in der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz**

### **Jürgen Tramm (Serviceagentur Rheinland-Pfalz)**

Die Serviceagentur Rheinland-Pfalz wurde im Jahr 2005 gegründet. Zuvor wurde die entsprechende Situation in Rheinland-Pfalz erhoben und analysiert. Zu dem Zweck wurde ein Fragebogen erstellt. Es wurden insgesamt 422 Ganztagschulen befragt. Zusammengefasst brachte die Umfrage u.a. folgende Ergebnisse und Erkenntnisse:

- Schülerinnen und Schüler, insbesondere in der Grundschule, Eltern und außerschulische Fachkräfte werden zu wenig an der Schulgestaltung und –entwicklung beteiligt.
- Schülerinnen und Schüler, Eltern und außerschulische Fachkräfte werden in erster Linie bei den Freizeit- und Arbeitsgruppenangeboten eingesetzt und weniger bei der Hausaufgabenbetreuung sowie im Förderbereich.

Man wünscht sich von der Serviceagentur:

- die Gestaltung besserer Rahmenbedingungen,
- eine Weiterentwicklung von Ganztagschulkonzepten,
- die Qualifizierung außerschulischer Fachkräfte sowie
- Initiierung bzw. Beförderung des Informationsaustausches.

Daraus wurden u.a. folgende Haupt-Handlungsfelder abgeleitet und formuliert:

- Unterstützung beim Aufbau von Schülerinnen und Schülervertretungen an den Grundschulen,
- Sicherung der Partizipation der GanztagsSchülerinnen und Schüler und ihrer Eltern an den schulischen Gremien,
- Initiierung regionaler Vernetzung außerschulischer Fachkräfte,
- Ideen-Forum im Internet.

Herr Tramm nutzte den Workshop, um die genannten Haupt-Tätigkeitsfelder gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu vertiefen. Dazu stellte er folgende Fragen:

- Welche Partizipationsformen haben Sie schon erprobt? Gute und schlechte Beispiele.
- Welche Partizipationsformen halten Sie für geeignet bzw. wünschen Sie sich?

Folgende Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse brachten die Kleingruppenarbeiten u.a.:

- Als eine Form der Partizipation wurde die Zukunftswerkstatt genannt. Die bisherigen Erfahrungen damit waren unterschiedlich. Wichtig ist in jedem Fall, alle Beteiligten, d.h. auch die Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und die außerschulischen Fachkräfte entsprechend und ausreichend einzubinden.
- Die regelmäßige Zusammenkunft aller beteiligten Akteure sollte institutionalisiert werden (Jour fix). Die Teilnahme der außerschulischen Fachkräfte könnte durch eine entsprechende Entlohnung der Teilnahme befördert werden.
- Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird oft dadurch behindert, dass sie in den schulischen Gremien teilweise kein Rede- und Abstimmungsrecht haben, oft in der Unterzahl sind und nicht ausreichend zu aktiver Teilnahme bzw. Wortmeldungen ermuntert werden.

Die Gruppenarbeitsergebnisse werden laut Herrn Tramm in der Serviceagentur diskutiert und entsprechend bei der Formulierung und Umsetzen ihrer Ziele berücksichtigt werden.

## **Regionalforum Süd-Ost (Thüringen, Sachsen, Bayern)**

Im Regionalforum Süd-West stellte sich die Serviceagentur des Bundeslandes Thüringen (Christine Wolfer und Rosa-Maria Haschke; Schulumt Jena) vor. Conny Fischer moderierte das Forum. In Sachsen ist ein Kooperationsvertrag über den Aufbau einer Serviceagentur in Verhandlung, in Bayern konnte noch keine Serviceagentur eingerichtet werden. Christine Wolfer und Rosa-Maria Haschke brachten zwei Schulleiter/innen aus Thüringen mit, die ihre Schule vorstellten. Volker Schmidt von der DKJS Sachsen erfragte die Wünsche und Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die in Entstehung befindliche sächsische Serviceagentur.

### **1 Situation und Anforderungen in Sachen Ganztage in Thüringen**

#### **Christine Wolfer/Rosa-Maria Haschke (Serviceagentur Thüringen)**

Arbeitsschwerpunkte der thüringischen Serviceagentur sind die Unterstützung von Schulen, die Ganztage Schule werden wollen, die Organisation und Vermittlung von Fortbildungen, das Angebot von Fachtagungen, die Unterstützung der Schuljugendarbeit, die Beratung von Schulen bei der Ausgestaltung ihrer Eigenverantwortlichkeit, die Vermittlung von Kontakten sowie die Hilfe beim Aufbau von Netzwerken. Das Hinzuziehen von externen Fachkräften beim Aufbau einer Ganztage Schule ist ebenso wichtig wie der Aufbau von Entwicklungspartnerschaften sowie regionalen Netzwerken. 60 Prozent der Schulen in Thüringen nutzen dieses Förderangebot.

Man war sich abschließend einig, dass Kooperationspartnerschaften gebildet werden müssen, so dass die Arbeit in Netzwerken erfolgen kann; nicht die Ganztage Schule als Institution bzw. Organisation, sondern das ganztägige Lernen sei zentral. Das erfordert einen Perspektivenwechsel und ein anderes Selbstverständnis der Lehrerschaft. Sowohl die Grundschularbeit, als auch die jeweilige Raumgestaltung seien sehr wichtig. Fortbildungen und die Reflexion eigenen Handelns und von Erfahrungen seien ebenfalls wichtig, um die Schulentwicklung voranzubringen.

### **2 Individuell fördern im Gymnasium**

#### **Christine Schrön (Käthe-Kollwitz-Gymnasium, Lengenfeld)**

Das Käthe-Kollwitz-Gymnasium Lengenfeld befindet sich in Grenznähe. 51 Lehrerinnen und Lehrer unterrichten zurzeit etwa 750 Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 12. Klasse. Die Förderung beinhaltet folgende drei Kernschritte: Beratung (z. B. Elternsprechstunde, Gesprächskreise), Förderung (methodisch-didaktische Profilierung, Entwicklung besonderer Begabungen) und Identifikation (z. B. Frühlingsfest, Klassenfahrten). Neben dem klassischen Unterricht gibt es dort seit dem Jahr 2000 Unterricht nach dem so genannten Daltonplan für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 10. Der Daltonplan ist ein Wochenplan und basiert auf folgenden drei Grundprinzipien, die das selbstständige Lernen und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler stärken sollen:

- Die Freiheit in Gebundenheit - die Schülerinnen und Schüler entscheiden frei über ihre Lerninhalte, die Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben wird allerdings vorgegeben.
- Die Zusammenarbeit – zu einer bestimmten, definierten Tageszeit, der so genannten Daltonphase, werden auftretende Probleme gemeinsam, in der Gruppe besprochen.
- Das Prinzip der Selbstständigkeit – die Schülerinnen und Schüler sollen eigenständig strukturierte Arbeitspläne erstellen und auf ihre Anwendung und Einhaltung achten.

Die Lehrerinnen und Lehrer am Käthe-Kollwitz-Gymnasium arbeiten in Fachteams zusammen und erstellen gemeinsam Stoffverteilungspläne. Die gute räumliche und mediale



Ausstattung des Käthe-Kollwitz-Gymnasiums unterstützt die Umsetzung des Daltonplans. Ergebnisse einer Umfrage unter den Schülerinnen und Schülern zeigten, dass diese Unterrichts- bzw. Lehr- und Lernform gut angenommen wird: 82 Prozent der befragten Schüler gaben an, dass ihnen das Lernen mit dem Daltonplan viel Spaß macht.

### **3 Struktur und Besonderheiten der Lobdeburgschule (offene Ganztagschule)**

#### **Wolfgang Buschner (Lobdeburgschule Jena)**

Die Lobdeburgschule ist eine offene Ganztagschule für die Klassenstufen 5 bis 10. Die 10. Klasse wird mit einer Zentralprüfung in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik abgeschlossen. Eine Erweiterung bis zur Klassenstufe 13 ist in Planung. Sie hat derzeit 75 Schülerinnen und Schüler in drei Klassen, die in drei Räumen unterrichtet werden. Die Räume sind den Klassen über die gesamte Schulzeit fest zugeordnet. Es gibt für alle Schüler die Möglichkeit, an einem PC mit Internetanschluss zu arbeiten. Momentan arbeitet man am Angebot einer Schulspeisung.

Die Lobdeburgschule folgt dem Konzept „Miteinander leben lernen“. Werteerziehung und ein gutes Miteinander sowie Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung - Teamarbeit nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern. Die Politik der offenen Türen wird praktiziert. Jeder soll jederzeit ansprechbar sein. Verschiedene Unterrichts- bzw. Lehr- und Lernformen werden angeboten: Freiarbeit, Fachunterricht, Epochenunterricht sowie Wahlpflichtunterricht. Weiterhin gibt es außerschulische Nachmittagsangebote. Die Schule liegt in Jena in einem Plattenbaugelände und findet dennoch regen Zulauf aus der ganzen Stadt.

### **4 Erwartungen an die in Gründung befindliche Serviceagentur**

#### **Volker Schmidt (Serviceagentur Sachsen)**

Es wurden unterschiedlichste Themen und Erfahrungsberichte eingebracht und intensiv diskutiert. Ausgewählte Themen werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Zusammenarbeit von Hort und Schule: Hierbei blockierten oft die Erzieher/innen aus Angst, überflüssig zu werden. Probleme entstehen weiterhin durch die getrennten Zuständigkeiten: Bei den Kindertagesstätten herrscht die städtische Trägerschaft in einem Verhältnis von 1:10 gegenüber der freien Trägerschaft vor. Für die Schule ist das Kultusministerium zuständig, für den Hort das Sozialministerium. Zum Teil widersprechen sich sogar die einschlägigen Gesetze wie etwa die Brandschutzverordnungen.

Kooperation mit außerschulischen Partnern: Roswitha Gottinger berichtet von der langjährigen guten Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule, MS Breitenbrunn, und dem Deutschen Kinderschutzbund, der gleich neben der Schule angesiedelt ist. Da einige Lehrer im Vorstand des Vereins sind, waren die Voraussetzungen von Anfang an gut.

Umgang mit Widerständen bei der Schulentwicklung: Frau Gottinger berichtete weiterhin über Widerstände zu Beginn des Umstrukturierungsprozesses an ihrer Schule, insbesondere über die Kultur bzw. Praxis, direkt im Anschluss an die Unterrichtszeit die Schule zu verlassen. Inzwischen sei der Kampf ums Überleben (in Sachsen) allerdings so stark geworden, dass immer mehr Beteiligte aufwachen und sich auf die Schulentwicklung einlassen und erforderliche Veränderungen mittragen. Wenig förderlich bei der Umsetzung von Veränderungsvorhaben sei das hohe Durchschnittsalter von 55 Jahren bei Lehrerinnen und Lehrern und 52 Jahren bei Erzieher/innen. Neben Lehrerinnen und Lehrern spielen Externe und die Schulleitung bei den Veränderungsvorhaben eine zentrale Rolle.

Erfahrungen freier Schulen: Herr Detscher – Lehrer an einer selbstverwalteten Waldorfschule, die durch freie Träger finanziert wird – berichtete, dass die Ganztagsdiskussion dort inhaltlich die gleiche sei. Es gebe auch dort die Fraktion der "Mittagswegrennlehrerinnen und -lehrer", was allerdings oft familiäre Gründe habe. Sein erfahrungsbasierter Rat lautet: „Reiben Sie sich nicht auf. Es gibt keine lineare Bewegung, sondern Sprünge, wo alle plötzlich sagen: Was, Ihr macht das schon seit 10 Jahren?!“

## VORTRÄGE

### Individuelle Förderung - ein Erfolgsfaktor in finnischen Schulen

#### Rainer Domisch

Individuelle Förderung im Unterricht lässt sich nicht auf einer Ebene festmachen. Individuelle Förderung als Grundlage für den schulischen Unterricht kann man nicht nur über die Arbeit und Einstellung von Lehrenden und Lernenden innerhalb von vier Schulwänden verwirklichen. Neben den notwendigen pädagogischen und zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sind weitere wichtige Faktoren die Lernkultur einer Schule, die Organisation von Lernen und Schulunterricht landesweit und die allgemeinen Zielsetzungen und Qualitätsansprüche der verantwortlichen Bildungsplanung insgesamt.

Individuelle Förderung von Schülern kann nicht vom Zufall oder vom Glück abhängen, eine Lehrerin oder einen Lehrer mit der entsprechenden persönlichen Haltung und Einstellung zu bekommen. Es reicht auch andererseits nicht aus, individuelle Förderung in Schulgesetze zu schreiben und darauf zu hoffen, dass sich die Schulwelt entsprechend verhält. Individuelle Förderung muss ein Recht sein, auf das jede Schülerin und jeder Schüler einen Anspruch hat. Gleichzeitig müssen Schüler lernen, in diesem Lernprozess Mitverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zwar schon bereits im Vorschulbereich. Dieser Anspruch und die Mitverantwortung brauchen als Grundlage

- Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten,
- ein Vertrauensverhältnis zu Lehrern und Mitschülern,
- Sicherheit und Geborgenheit in der Schule,
- Neugier und Motivation, Neues zu lernen,
- Mut und Bereitschaft zu Herausforderungen,
- Stärke, auch Niederlagen entgegenzusehen und sie zu überwinden.

Schulen müssen lernen, nicht nur verwaltet zu werden oder sich selbst zu verwalten, sondern in eigener Verantwortung die ihnen anvertrauten Schüler so weit zu bringen wie es nur möglich ist, einmal in einer von menschlicher Solidarität bestimmten Lernkultur und zum anderen mit hochgesteckten Angeboten und Ansprüchen, welche die Perspektive zum lebenslangen Lernen eröffnen. In Finnland wurde die Organisation des schulischen Lernens in den letzten Jahrzehnten u.a. von folgenden Reformschritten geprägt:

- Einführung der Peruskoulu, der gemeinsamen Schule für alle unterschiedlichen Schüler eines Jahrganges mit einer gemeinsamen neunjährigen Lernzeit und dem Prinzip der individuellen Förderung und Abschaffung des gegliederten Schulsystems 1972-1977.
- Übertragung der Schulträgerschaft auch für Inhalte der Unterrichtsarbeit auf die Kommunen.
- Abschaffung von Schulinspektion und Einführung von schulischer Qualitätsevaluierung auf verschiedenen Ebenen, auf partnerschaftlicher Grundlage mit hohem Anteil von Selbstevaluierung Anfang der 90er-Jahre.
- Grundsätzlich alle zehn Jahre neue Rahmenpläne und Standards.

Rahmenpläne (Standards) einerseits und nationale Evaluierung von schulischer Qualität andererseits bilden die Basis für die Bildungsplanung. Die Rahmenpläne enthalten neben den Anforderungen im Fachbereich Zielsetzungen zum Lernen lernen, zum lebenslangen Lernen und enthalten individuelle Förderung. Die jährlichen Evaluierungen auf Landesebene in Form von repräsentativer Zufallsauswahl ohne Ranglisten von Schulen untersuchen die Qualität schulischer Arbeitsergebnisse, die sich auf Lerninhalte, Lernen lernen und lebenslanges Lernen beziehen. Der Landesdurchschnitt der Evaluierungen wird veröffentlicht, der Vergleich mit dem eigenen Schulprofil bildet die Grundlage für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule. Evaluierung ist ein Mittel der Bildungsplanung, das sich als Weitergabe von Informationen versteht.

## Ganztagsschulen – Chancen für eine besser individuelle Förderung

Mats Ekholm

Ich möchte gerne ein paar Reflexionen über das deutsche Schulsystem anstellen und Ihnen vom schwedischen System und unsere Erfahrungen berichten, insbesondere darüber, warum wir gewisse Dinge gemacht haben, über die Sie heute in Deutschland diskutieren. In 2003 analysierte ich zusammen mit einem Engländer, einem Ungarn und einem Portugiesen im Rahmen eines OECD-Berichts die Situation der Lehrerversorgung in Deutschland. Wir waren damals etwas verwundert darüber, dass das veränderte gesellschaftliche Leben sich noch nicht in einem veränderten Schulsystem niederschlug. Wir waren weiterhin erstaunt darüber, dass die Situation in Deutschland dadurch gekennzeichnet war, dass es an keiner Stelle im System Vergleiche und Evaluationen gab. Wir wunderten uns ferner darüber, dass Lehrer in Deutschland typischerweise verbeamtet sind. Wir waren auch erstaunt darüber, dass ein Schultag in Deutschland in der Regel auf lediglich einen halben Tag komprimiert ist und eine Unterrichtseinheit (noch immer) 45 bis 50 Minuten dauert. Wir beobachteten einen generellen Mangel an Rückmeldemechanismen und -prozessen im System. Wir fanden ein segmentiertes System, das stark selektiert und in seiner Struktur nicht die Lebensweltrealitäten (Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und Arbeitswelt) abbildet sowie die Kräfte von Schülern und Lehrkräften übermäßig verbraucht. Wir stellten auch fest, dass zu wenig über die Herausforderungen bzw. Anforderungen der Zukunft geredet wurde.

Wenn man versucht, die deutschen Leistungen in einem internationalen Zusammenhang zu betrachten, so muss man an viele Faktoren denken. Als Schwede finde ich die frühe Selektierung der Schülerinnen und Schüler problematisch. Man selektiert sie in einem Alter, in dem sie in die Pubertät kommen bzw. in der Pubertät sind, was aufgrund der damit einhergehenden hormonellen Veränderungen starke Auswirkungen auf ihre Motivation und Leistung hat. Man serviert ihnen an der Schule keine Mahlzeiten. Auch das wundert mich. Es ist gut für das Denken und Lernen, wenn man satt ist. Und ich bin, wie gesagt, erstaunt über die Dauer einer Unterrichtseinheit und die Strukturierung eines normalen Schultags. Lernende Menschen brauchen andere Zeittakte als 50 Minuten.

### *Selbstständige versus (Selbst)Verantwortliche Schule*

Ich finde die aktuellen Bemühungen in Deutschland, den Schulen mehr Verantwortung und Freiräume zu geben, interessant. Für mich handelt es sich dabei um eine Möglichkeit, ein Schulsystem zu verbessern. Doch glaube ich, dass die „Selbstständige Schule“ zu viele Assoziationen von Lehrerautonomie weckt, von einer Schule als Freiraum, in der die alte Norm weiter gilt: Jeder macht seine Arbeit so gut er kann, aber keiner wird wirklich tangiert, muss sich wirklich verändern. Die Forderungen, die an die neue Schule gestellt werden, sind groß und komplex. Ich glaube, dass man weiter kommt und bessere Assoziationen weckt, wenn man den Ausdruck „Verantwortliche Schule“ gebraucht. In dieser Schule ist man verantwortlich für den Gebrauch von Ressourcen und für die Resultate, die erreicht werden. Diese Schule ist verantwortlich für Initiativen zu ihrer Verbesserung und für die Orientierung in ihrem Umfeld.

### *Schulstruktur*

Für die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems sollte meiner Meinung nach auch die Struktur des Systems diskutiert werden. Das gegliederte Schulsystem ist nicht mehr zeitgemäß, insbesondere für ein modernes Land in der EU. Die moderne Kommunikationsfähigkeit und der Arbeitsmarkt orientieren sich an der EU. Die Schulformen noch nicht. Es ist meinem Erachten nach eine Vogel-Strauß-Politik, wenn man die Schulformproblematik nicht diskutiert und attackiert.

### *Individuelle Förderung – Leitbild in Schweden*

In meinem Heimatland Schweden haben wir einiges gelernt, seit wir begannen unser Schulsystem zu reformieren. In den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts reformierten wir nicht nur die Struktur des Schulwesens, sondern auch dessen Inhalte und Methoden. Betont wurden die politische und gesellschaftliche Bildung sowie die Vermittlung praktischer sozialer Erfahrungen. Die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen wurde in den Vordergrund gerückt, um den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Kooperationsfähigkeit zu vermitteln. Ein weiteres Element dieser Reformen bestand darin, das Lernfeld Natur sowie das Lernen einer zweiten Fremdsprache für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch zu machen.

Es ist vielleicht von Interesse für Sie zu wissen, dass damals individuelle Förderung unser Leitbild war. Schon 1949 betonten die Sozialdemokraten sowie die konservativen und liberalen Parteien das Prinzip der Individualisierung. Jeder junger Mensch sollte und soll seinen einzigartigen Weg durch eine Schule finden, in der die Lehrerinnen und Lehrer die Profile eines jeden jungen Menschen respektieren. Alle sollten gemeinsam in die gleiche Schule gehen, damit sie voneinander lernen können und lernen, andere Menschen und ihre Lebensbedingungen zu respektieren.

#### *Einheitsschulsystem – Einführung der Grundskola*

In den 1950er Jahren erprobten verschiedene Gemeinden Ansätze für ein enger miteinander verbundenes Einheitsschulsystem. Die Ergebnisse dieser Versuche wurden der Obersten Schulaufsichtsbehörde mitgeteilt. Auf der Basis dieser sich über mehrere Jahrzehnte hin erstreckenden Schulversuche wurde dann 1962 die heutige „Grundschule“ (Grundskola) eingerichtet, in die alle sieben- bis sechzehnjährigen Kinder gehen. Die Richtlinien und Lehrpläne für diese Schulform wurden seitdem dreimal revidiert: 1969, 1980 und 1994. Seit 1970 wurde auch das Gymnasium (die Klassen 10-12) in Schweden stärker vereinheitlicht. 1970 bekam das Gymnasium seine ersten Richtlinien und Lehrpläne, die 1994 durch neue Richtlinien und Lehrpläne ersetzt wurden.

In der Diskussion der 1950er Jahre über die Einführung der obligatorischen Gesamtschule in Schweden wurde immer wieder gewarnt, gerade die besonders begabten Schülerinnen und Schüler könnten sich in einer Gesamtschule nicht entfalten. Dagegen wurde die Idee der Individualisierung gesetzt. Individualisierung ist die Grundlage der Grundschule: Alle Schülerinnen und Schüler können die individuelle Unterstützung bekommen, die sie brauchen, um bestmögliche Leistungen zu erzielen.

#### *Öffentliche versus private Schulen*

Die Grundschule umfasst die Klassen 1 bis 9 und ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Heute besuchen 96 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in den ersten neun Schuljahren die öffentliche Grundschule. Vier Prozent besuchen nicht öffentliche, private Schulen. In den drei am dichtesten besiedelten Regionen Schwedens um Stockholm, Göteborg und Malmö ist der Anteil der Schülerinnen und Schülern, die Privatschulen besuchen, deutlich höher. Über zehn Prozent der Eltern schicken dort ihre Kinder auf Privatschulen. In anderen Landesteilen dagegen existieren überhaupt keine Privatschulen. Privatschulen erhalten staatliche Mittel, wenn die Nationale Behörde für das Bildungswesen ihnen eine Zulassung erteilt hat.

#### *Lehrerausbildung in Schweden*

Die Lehrer der Grundschule werden dreieinhalb oder viereinhalb Jahre an der Universität ausgebildet. Das erste Studienjahr ist für alle gemeinsam. Während der Ausbildung spezialisieren sich die Lehrer auf bestimmte Fächer oder Fachinhalte, um später in den höheren Klassen eine Art Fachlehrerrolle einzunehmen.

In den ersten Schuljahren werden die Schülerinnen und Schüler jeweils nur von einigen wenigen Lehrern unterrichtet, in den späteren Schuljahren unterrichten dann mehr Lehrer pro Klasse. Die Lehrer der Grundschule begleiten denselben Schüler drei bis sechs Jahre lang. Im Gymnasium begleiten die Fachlehrer ihre Schüler die gesamten drei Jahre lang.

Die Lehrer-Schüler-Relation in der schwedischen Grundschule beträgt 1:12. In Deutschland beträgt diese Relation 1:19, in der Sekundarstufe I 1:16.

Die Schüler in Schweden beginnen ihre Schulzeit in einer kleinen Grundschule, die meist nahe ihrem Wohnort liegt. In der 6. oder 7. Klasse müssen sie dann zum Teil in andere Schulgebäude wechseln, in denen spezielle Fachräume (zum Beispiel für Physik und Chemie) vorhanden sind. Der Besuch der dreijährigen Gymnasialschule, also des 10. bis 12. Schuljahrs, ist für die Schüler freiwillig. Mehr als 90 Prozent aller Schüler besuchen die Gymnasialschule, so dass dieser Schulabschnitt praktisch zu einem normalen Teil einer individuellen Schülerkarriere gehört. In Schweden ist es schwierig einen Arbeitsplatz zu erhalten, wenn man nicht vorher die Gymnasialschule besucht hat. Es gibt 16 Ausbildungsprogramme an den Gymnasien sowie ein weiteres individuelles Ausbildungsprogramm für Schüler mit besonderen Lernbedingungen. Die meisten der Ausbildungsprogramme bereiten die Schülerinnen und Schüler direkt auf das Arbeitsleben vor. Es ist das erklärte Ziel der schwedischen Schule, dass alle Schüler einen Abschluss erhalten, der sie berechtigt, am tertiären Bildungsbereich (Weiterbildung, Hochschule) teilzunehmen. Voraussetzung für diese Teilnahme sind gute Kenntnisse in Schwedisch, Englisch und Mathematik. Heute erreichen zwei Drittel der Schüler der Gymnasialschulen diesen Abschluss. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe besucht dann noch vor ihrem 25. Lebensjahr die Universität.

Während der neun Jahre der Grundschule bleibt die Klasse von 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern zusammen. Die Stabilität des Klassenverbandes über diese neun Jahre ist einer der Grundpfeiler der Grundschule. Die Tatsache, dass sie lange Phasen ihrer Schulzeit mit den gleichen Schülern und Lehrern verbringen, soll schwedische Jugendliche dazu befähigen, stabile und lang andauernde Beziehungen zu bilden, die „in guten und in schlechten Zeiten“ halten und in denen sie lernen, einander zu helfen, Stärken zu entdecken und Schwächen gemeinsam abzubauen. Differenzierungen verstoßen gegen die Ziele der Grundschule.

### *Einblick in den Schulalltag*

Um einen Einblick in das schwedische Schulsystem zu geben, möchte ich Ihnen kurz beschreiben, wie ein typischer Schultag eines Schülers in Schweden verläuft. Ein Schüler der 5. oder 6. Klasse ist in der Regel elf oder zwölf Jahre alt. Seit dem Beginn seiner Schulzeit ist er mit den gleichen Klassenkameraden zusammen, und mindestens eine Lehrkraft hat ihn durch alle Schuljahre hindurch begleitet. Wenn seine Familie nicht während der Schulzeit umgezogen ist, besucht er immer noch die Schule, in der er im ersten Jahr eingeschult wurde. In der 5. und 6. Klasse verbringt der Schüler etwa 24 Zeitstunden pro Woche in der Schule. In Schweden kann jede Schule selbst entscheiden, wie der Schultag strukturiert ist. Das alte Modell des streng eingeteilten Stundenplans kommt allmählich aus der Mode.

In vielen Schulen sind Schüler der 5. oder 6. Klasse schon längere Zeit daran gewöhnt, die Verantwortung für ihre schulische Arbeitszeit selbst zu übernehmen. Sie haben gemeinsam mit ihren Lehrern einen Wochenplan erstellt und festgelegt, wann und in welchen Bereichen sie allein an Aufgaben arbeiten werden, wann sie mit anderen Schülern in Gruppen zusammenarbeiten und wann sie mit Schülern und dem Lehrer zusammenarbeiten werden. Der typische Schultag ist in zwei Hälften geteilt – die Mitte bildet die Schulmahlzeit, die in der Grundschule für die Schüler übrigens kostenlos ist. Normalerweise beginnt die Schule morgens gegen acht Uhr und endet nachmittags zwischen zwei und drei Uhr. Viele Schüler in Schweden haben einen langen Schulweg, sie müssen oft eine halbe Stunde oder länger mit dem Bus fahren, bis sie an der Schule sind. Morgens und nachmittags wird die Schularbeit durch kleine Pausen unterbrochen, in denen die Schüler nach draußen gehen und spielen können.

Seit mehr als 30 Jahre haben wir nach einem echten ganzen Schultag gestrebt, bei dem die Schulkinder bis zum 12. Lebensjahr in der Nähe ihrer Schule oder in der Schule zusammen mit anderen Kindern und Jugendlichen an sinnvollen Freizeitaktivitäten teilnehmen können. Um dies zu ermöglichen, wurden Jugendheime und Freizeiteinrichtungen für Jugendliche geschaffen. Heute ist es selbstverständlich, dass Gemeinden für die Kin-

der und Jugendlichen entsprechende Freizeiteinrichtungen anbieten. Und in vielen Fällen kooperieren dabei die Schulen und Freizeiteinrichtungen.

### *Schwedische Erfahrungen mit der Gesamtschule*

In der Diskussion der 1950er Jahre über die Einführung der obligatorischen Gesamtschule in Schweden wurde immer wieder gewarnt, gerade die besonders begabten Schülerinnen und Schüler könnten sich in einer Gesamtschule nicht entfalten. Dagegen wurde die Idee der Individualisierung gesetzt. Individualisierung ist die Grundlage der Grundschule: Alle Schüler bekommen die individuelle Unterstützung, die sie brauchen, um bestmögliche Leistungen zu erzielen.

Was sind jetzt unsere Erfahrungen in Schweden mit über vierzig Jahren Gesamtschule? Es hat sich gezeigt, dass die befürchteten Probleme nicht eingetreten sind. In ganz unterschiedlichen internationalen Schulleistungsstudien erreichen die schwedischen Schüler gute Ergebnisse. Die besten zehn Prozent der Schüler unseres Landes können es gut mit denen anderer Länder aufnehmen. Und woran kann das liegen? Eine der Erklärungen ist interessanterweise gerade das einheitliche, nicht gegliederte Schulsystem. Es ist eine Illusion, dass es wirksam sei, nur genügend verschiedene Schulformen anzubieten und die Schüler dann entsprechend zuzuordnen. So braucht man sich nicht auf jeden einzelnen Menschen, der da kommt, einzustellen, man hat sich ja schon eingestellt, in dem man verschiedene (Schul)Formen anbietet. In einem einheitlichen Schulsystem bleibt den Lehrern nichts anderes übrig, als sich individuell auf die Schüler einzurichten. Individualisierung in der schwedischen Grundschule zeigt sich in verschiedenen Formen an unterschiedlichen Stellen: Es wird zum Beispiel variiert bei den

- Lernzeiten und -dauern,
- Lernmitteln,
- Instruktionen durch die Lehrer,
- Lernaktivitäten,
- Lernzielen.

In vielen schwedischen Schulen sind zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler für ihr wöchentliches Arbeitsschema verantwortlich. Sie erstellen gemeinsam mit ihren Lehrern einen Wochenplan, in dem sie festlegen, wann und in welchen Bereichen sie allein an Aufgaben arbeiten werden, wann sie mit anderen Schülern in Gruppen zusammenarbeiten und wann sie gemeinsam mit allen Schülern und dem Lehrer lernen.

### *Individuelle Planungs- und Entwicklungsgespräche versus Noten und Zeugnisse*

Zeugnisse und somit Noten gibt es in Schweden erst ab dem 8. Schuljahr bzw. dem 15. Lebensjahr. Das macht es erforderlich, dass man eine andere Form der Rückmeldung praktiziert. Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule erhalten eine sehr fundierte und deutliche Rückmeldung über ihre Leistungen und über die zukünftig notwendigen Lernschritte. Dies geschieht nicht nur über die täglichen Kommentare im Unterricht oder über die Ergebnisse von Prüfungen, sondern insbesondere über so genannte Planungs- und Entwicklungsgespräche, an denen der Schüler, seine Eltern und Lehrer teilnehmen und die einmal pro Halbjahr durchgeführt werden. In diesen Gesprächen geht es darum, wie das letzte halbe Jahr genau ablief, was der aktuelle Entwicklungs- und Leistungsstand ist und wie man das nächste halbe Jahr gemeinsam planen kann. Es wird ein individueller Entwicklungsplan erstellt, der dann wiederum die Basis für das nächste Gespräch bildet. Die Schüler und ihre Eltern sind in diesen Gesprächen echte Gesprächspartner der Lehrer: Sie können den Lehrern sagen und sie das fragen, was die Lehrer sie fragen oder ihnen sagen! Eine Voraussetzung, um individuell fördern zu können, ist, dass die Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler kennen bzw. genug Zeit haben, sie kennen und einschätzen zu lernen. Das ist bei uns, wie bereits oben beschrieben, gegeben. Individuelle Förderung ist bei uns übrigens auch deshalb erforderlich, weil in manchen Schulen altersgemischte Gruppen zusammen lernen.

### *Schulleiter/in – ein Schlüsselposition*

Der Schulleiter, die Schulleiterin nimmt in unserem Schulsystem, in unseren eigenverantwortlichen Schulen eine zentrale Rolle ein. Die direkte Kontrolle darüber, was in der Schule geschieht, haben bei uns heute die Gemeinden und die so genannten Schulmanager, die im Auftrag des Staates und der Gemeinden arbeiten. Die Schulmanager sind in der Regel zu Rektoren beförderte Lehrer, aber sie werden heutzutage auch aus anderen Berufsgruppen ausgewählt (z. B. Schulpsychologen, Militäroffiziere). Während der ersten drei Jahre ihrer Tätigkeit als Schulmanager nehmen sie an einer staatlichen Teilzeit-Ausbildung für Schulleiter teil. In dieser Ausbildung können sie sich mit ihrer neuen Rolle als Manager von Lehrern und Schule auseinandersetzen. Sie lernen, die Anforderungen zu bewältigen, die der Staat und die Gemeinde an sie stellen. Schwedische Schulleiterinnen und Schulleiter haben keine Unterrichtsverpflichtung. Sie können ihre gesamte Arbeitszeit für ihre Leitungsaufgaben verwenden. Wenn man bei uns Schulleiter wird, hat man seine Karriere als Lehrer beendet. Der Schulleiter ist verantwortlich für das Budget, den Haushalt seiner Schule. Der Schulleiter wählt Lehrpersonal aus und stellt es an. Er bestimmt das Gehalt seiner Lehrer und führt die Mitarbeiter- bzw. Entwicklungsgespräche. Er hat einen Assistenten, der ihn bei den administrativen Aufgaben unterstützt. Er wird weiterhin unterstützt von Spezialpädagogen, Schulpsychologen, Sozialarbeitern, einem Hausmeister, Restaurantpersonal und einer Krankenschwester.

### *Historische Gründe und Wurzeln von Schulsystemen*

Um zu erklären, warum die schwedische Schule so aussieht, wie sie heute aussieht, und wie ich sie gerade beschrieb, muss ich etwas in die Geschichte zurückgehen. Schulen in Schweden sind lokale Organisationen, die in alten Traditionen verankert sind. Die Gestaltung vieler Schulen beruht auf Ideen aus vergangenen Zeiten. Vereinfacht kann man sagen: Die Grundidee hinter der Schule von früher, die vor mehr als zweitausend Jahren geboren wurde, war, dass Menschen, die über sehr viel Wissen verfügten, andere Menschen treffen sollten, die dieses Wissen noch nicht hatten. Durch eine ganze Reihe solcher Treffen sollte das Wissen sich vom Lehrer auf die Schüler weiter verbreiten. Die Hauptaufgabe des Lehrers war, mündlich das wiederzugeben, was er wusste, und bei den Zuhörern zu erreichen, dass sie behielten, was gesagt wurde. Diese Idee stammt aus einer Zeit, als es nur wenige geschriebene Texte gab und als man das, was man wusste, durch Erzählungen weitergab. Die wurden dann wieder weitererzählt, damit sie nicht in Vergessenheit gerieten. Diese einfache Grundidee hat in hohem Maße die Arbeit und die Gestaltung der Schulen in Europa geprägt - auch noch lange nachdem die vorherige große informationstechnologische Revolution stattfand, als Gutenberg den Buchdruck erfand und Texte massenweise gedruckt werden konnten. Auch als viele Erkenntnisse und Informationen durch die gedruckten Texte gewonnen beziehungsweise behalten werden konnten, fuhren die Lehrer weiter damit fort zu berichten, was sie wussten. Und sie forderten, dass die Jugendlichen das dann auch lernten... Der ursprüngliche Zweck von Schulen war also, ein Ort zu sein, wo der, der was weiß, mitteilen kann, was er weiß, und wo die, die zuhören, sich darauf konzentrieren, das zu behalten, was gesagt wurde.

### *Gestaltung von Raum und Zeit an Schulen*

Dieser Zweck hat dann sehr stark geprägt, wie die Schulen „Raum und Zeit“ gestalten: Schulen bestehen üblicherweise aus einer großen Ansammlung von Räumen, in denen man sich trifft und deren Einrichtung und Möblierung man so gestaltet hat, dass der, der etwas weiß, so gut wie möglich zu denen sprechen kann, die noch nicht über das Wissen verfügen. Stühle und Tische sind so angeordnet, dass die, die lernen sollen, gut hören und sehen können und dass sie mitschreiben können. Auch die soziale Architektur wurde nach dieser Grundidee ausgerichtet. Das sieht man vor allem am Stundenplan. Dort wird der Werktag in kurze Arbeitseinheiten aufgeteilt, in vielen Ländern 45 oder 50 Minuten lang. Anscheinend hat man diese Aufteilung deshalb vorgenommen, weil Lehrer und Schüler es höchstens so lange schaffen, sich auf eine bestimmte Aufgabe zu konzentrieren. Geht man der Sache jedoch genauer auf den Grund, stellt man fest: Diese Zeitaufteilung in den Schulen ist eine Folge davon, wie man in einigen Klöstern zu jeder Stunde

eine Unterbrechung machte für ein Gebet. Das hatte also überhaupt nichts damit zu tun, wie lange man sich auf eine Aufgabe konzentrieren konnte. Diese Zeitaufteilung - wie auch die Gestaltung der Klasse und die Auffassungen, wie man unterrichten soll - hatten eine bewundernswerte Fähigkeit zu überleben und die Arbeit der Schulen zu prägen, so dass Schulen an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Ländern doch sehr ähnlich waren.

#### *Hauptzweck von Schule: Lernen der Schülerinnen und Schüler*

Diese sehr alte Auffassung, wie Schule sein sollte, ist im Laufe der Jahrhunderte von anderen Ideen in Frage gestellt worden, die man mindestens für genauso wichtig oder noch wichtiger hielt, um den gewünschten Effekt der Schule zu erreichen. Die aktuell bedeutendste Herausforderung für die Schule ist die Idee, dass man eine Schule so gestalten soll, dass deren Hauptzweck das Lernen der Schüler ist. Weil das Lernen der Schüler sowohl konstruktiv wie reflexiv ist, und weil es sowohl einzeln wie auch gemeinsam mit anderen erfolgen kann, hat sowohl die äußere wie auch die soziale Architektur der Schule eine andere Gestaltung bekommen wie in der traditionellen Schule.

Einige der Veränderungen waren beispielsweise längere Arbeitseinheiten, mehr Diskussionsforen, mehr Raum für Experimentieren, mehr Zeit für Aufenthalte in der Natur und in der Arbeitswelt. In dieser Schule sind Lehrer dann nicht nur Verbreiter und Beurteilende von Wissen und Kenntnissen. Mindestens im gleichen Maße besteht ihre Arbeit darin, ein Reflexionspartner zu sein für die Teilnehmer, die ihr eigenes Wissen konstruieren. Sie stehen für die Anforderung, dass derjenige, der etwas lernt, ausdrücken können muss, was er lernt. Wenn Wissen und Kenntnisse als etwas gesehen werden, das von Individuen im Zusammenspiel mit anderen erobert und aufgebaut wird, dann wird deutlich, dass man große Unterschiede zulassen muss im Hinblick darauf, wie man arbeitet, um das Wissen zu erobern. Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf das Tempo wie auch auf die Lern- und Unterrichtsmethoden. Schulen müssen - wenn man sie auf dieser Grundidee aufbaut - ihre Arbeitsweisen und Lösungen an die Teilnehmer anpassen, die man bei der Lehrarbeit hat. Man kann Schule nicht so gleichförmig ausrichten und gestalten wie in früherer Zeit, als der Glaube an die ursprüngliche Grundidee von Schule noch stärker war. Um eine Schule zu sein, muss eine Schule heute nicht so aussehen, wie Schulen immer schon ausgesehen haben. Dieser stark vereinfachte Überblick darüber, wie die Grundidee von Schule aussah, bildet den Hintergrund für die Veränderungen, die im letzten Jahrhundert im schwedischen Schulwesen erfolgt sind, und die ich oben kurz beschrieben habe.

#### *Zu den Veränderungen im deutschen Schulsystem*

Die Veränderungen im deutschen Schulsystem – vor allem die erweiterte Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit von Schule – werden hoffentlich kraftvoll umgesetzt. Dies wird neue Anforderungen und Aufgaben an die Schulen und Schulleitungen stellen. Die erweiterte Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit von Schule ist meinem Erachten nach entscheidend für die Umsetzung der Schulreformation in Deutschland. Die Verantwortlichen können dabei auf gutes und fundiertes Wissen über Schulentwicklung bauen. Ich denke hier zum Beispiel an das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund. Darüber hinaus gibt es viele Initiativen, die darauf warten, flächendeckend umgesetzt zu werden. Ich denke dabei an Initiativen zur Erhöhung der Interaktivität im Schulunterricht. Ich denke weiterhin an die sich verändernde Bedeutung und Stellung von Schulleitungen, insbesondere an ihre (Weisungs)Befugnisse im Umgang mit ihrem Lehrpersonal. Vielleicht können Sie prüfen, ob es sinnvoll ist, Menschen mit anderem, breitem Erfahrungshintergrund als Schulleiter einzusetzen. Egal welchen Weg der Schulentwicklung Sie im Detail gehen werden, der Schulleiter, die Schulleiterin hat eine Schlüsselposition inne. Daher ist es wichtig, Normen und Regelungen abzubauen, die Schulleitungen in ihrer Arbeit behindern. Auf diesem Weg wäre es hilfreich, wenn man in Deutschland anerkennt, dass der Beruf des Schulleiters sich vom Lehrerberuf unterscheidet. Im Hinblick darauf versteht sich, dass es eine spezifische und obligatorische Ausbildung für Schulleiter geben sollte. Einhergehend mit den beschriebenen Veränderungen sollte es auch größere Investitionen in die Schulforschung und Schulleiter(wirksamkeits)forschung geben.



## FILME

### „Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten“ von Mark Poepping

"Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten" - unter diesem Titel hat die mmpro. film- und medienproduktion im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe e.V. (AGJ) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen 18-minütigen Dokumentarfilm zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland erstellt. Es werden darin Einblicke in Modellprojekte in ganz Deutschland gegeben, die synonym zu entscheidenden Lebensbereichen von Kindern- und Jugendlichen sind:

- Wassertropfen-Kita der Arbeiterwohlfahrt in Berlin-Kreuzberg – Kita bedeutet heute vielmehr als nur das Aufpassen auf Kinder,
- die Sonnenblumengrundschule (Ganztagschule) in Berlin-Treptow – Erwartungen und Ängste der Schülerinnen und Schüler zum bevorstehenden Schulwechsel,
- Fontane-Gymnasium in Rangsdorf – Schüler partizipieren indem sie ihre Lehrerinnen und Lehrer evaluieren

„Den Schülern gefällt die Möglichkeit, selbst Einfluss auf den Unterricht zu nehmen.“  
(Sprecher)

- Städtische Gesamtschule Finsterwalde – Arbeitsgruppen als fester Bestandteil des Stundenplans und Kooperation mit außerschulischen Partnern bei der Gestaltung der Arbeitsgruppen,
- „Augsburg isst gut“ – Projekt des städtischen Jugendrings zur individuellen Förderung ausgewählter Schüler einer nahe gelegenen Förderschule,



*Foto: Dreharbeiten an der Sonnenblumengrundschule. Regisseur Mark Poepping im Gespräch mit Helene Wieblitz und Maria Brecht (6. Klasse)*

- Jugendzentrum H2O, Augsburg – Schülerinnen und Schüler kochen füreinander und essen miteinander.

Abgerundet und eingerahmt werden diese Projekte durch Visionen und Kommentare von Bildungspolitikern und -forschern:

„Ich halte sehr viel davon, wenn Kinder und Schülerinnen und Schüler einfach mitmachen - auch im Unterricht nicht nur aktiv einbezogen werden, sondern den Unterricht mitgestalten ...“ (Edelgard Bulmahn)

„Das Allerwichtigste ist, wir brauchen eine viel stärkere Individualisierung von Bildungsprozessen in Schulen und Einrichtungen und nicht den Irrglauben, man könne in alters- und leistungshomogenen Gruppen mehr Erfolg erreichen als in einer Vielfalt und Heterogenität, wo Jüngere da sind und von Älteren unterstützt werden ...“ (Reiner Pröbß, Vorsitzender der AGJ)

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe e.V.  
Am Mühlendamm 3  
10178 Berlin

[www.agj.de](http://www.agj.de)

Daten zum Film:

Autor/Regisseur: Mark Poepping, Kamera/Schnitt: Mako Antonissen, Ton: Marco Krüger, Sprecher: Roman Schikorsky

Technische Daten: D 2005, Dokumentation, 18 Minuten, Beta SP, Farbe, Stereo.

### **„Das können wir doch auch! Wie Schulen in Deutschland mit Heterogenität umgehen“ von Paul Schwarz**

Es gibt nicht nur in Finnland gute Schulen. Auch bei uns erleben wir viel Unterricht mit einer neuen Lernkultur, Lehrerinnen und Lehrer, die nicht mehr an die Fiktion der homogenen Lerngruppe glauben, Lehrerinnen und Lehrer, die das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler individualisiert haben, um deren Stärken zu fördern und deren Schwächen auszugleichen.

Der neue Film (52 min) des Bildungsjournalisten und Filmemachers Dr. Paul Schwarz, der im Auftrag der GEW entstanden ist, zeigt zahlreiche anregende Beispiele aus dem Unterricht aller Schularten und Erziehungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zur Berufsbildenden Schule, wie mit heterogenen Lerngruppen erfolgreich gearbeitet werden kann. Binnendifferenzierung, individualisiertes Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und der Aufbau von Helfersystemen im Klassenraum sind die entscheidenden Weichen für einen verbesserten Unterricht. Gedreht wurde der Film deutschlandweit, ausschließlich in staatlichen Schulen.

Die Filmkapitel im Überblick:

- *Altersmischung*, z. B. mit einem Klassenrat und Stationenlernen an der Werbellinsee-Grundschule in Berlin oder mit jahrgangsübergreifendem Lernen an der IGS Bonn-Beuel.
- *Leistungsunterschiede*, z. B. Training und Förderarbeit an der Berufsbildenden Schule Ludwigshafen oder individualisiertes Lernen an der Nikolaus-August-Otto-Hauptschule in Berlin. Wer in „Otto Lernwerkstatt“ landet, ist im deutschen Bildungssystem gestrandet.
- *Fördern statt ausgrenzen*, z. B. gemischter Unterricht (Behinderte und Nichtbehinderte Schüler) an der Gesamtschule Köln-Holweide, eine der inklusivsten Schulen in Deutschland.
- *Kulturelle Vielfalt als Chance*, z. B. in der Internationalen Förderklasse am Hildegard von Bingen-Gymnasium in Köln oder in der Lehrerbildung in Köln und Hamburg.
- *Fördern statt sitzen bleiben*, z. B. an der Hauptschule Köln-Weiden.

## GANZTAGSSCHULEN – CHANCEN FÜR EINE BESSERE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

**Jorma Lempinen, Vorsitzender der Finnischen Schulleiterorganisation SURE-FIRE, und Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Freien Universität Berlin, im Gespräch mit Reinhard Kahl**

**Kahl:** Ich hoffe, dass Ihre Köpfe nach anderthalb Tagen nicht wegen Überfüllung geschlossen sind, sondern im Gegenteil, dass neben der Lehre mit „h“ auch ein paar Leerstellen mit zwei „e“ entstanden sind, wo sich vielleicht Neues einnisten kann. Gegen Ende des Kongresses ein Gespräch mit Jorma Lempinen aus Finnland und Dieter Lenzen aus Berlin.

Herr Lempinen kommt aus der schönen Stadt Jyväskylä. Ich hatte das Glück, ihn dort zweimal besuchen zu können, und als ich mich beim zweiten Mal verabschiedete, sagte er das finnische Sprichwort: Wer zweimal kommt, kommt auch ein drittes Mal. Aber das steht noch aus, jetzt sind wir erst einmal hier. Herr Lempinen ist Leiter einer Schule, die mit der deutschen Sekundarstufe II vergleichbar ist. Eine Schule, die nach der neunjährigen Schule, zu der alle gehen, beginnt und er ist Vorsitzender des Schulleiterverbandes.

Dieter Lenzen ist Erziehungswissenschaftler. In der Erziehungswissenschaft hat er den Weg von den Emanzipationstheorien zur Entdeckung der Ökonomie in der Bildung gemacht. Er ist seit einigen Jahren Präsident der Freien Universität in Berlin und insofern in einer Doppelrolle, nämlich als wissenschaftlicher Beobachter, aber auch als bildungspolitischer Akteur, der man als Präsident einer Universität sein muss.

Bevor wir gleich mit dem Gespräch beginnen, eine kurze Geschichte, die etwas deutlich macht zu unserem Thema, nämlich dem Thema des ganzen Kongresses: der individuellen Förderung im Horizont der Ganztagschule. Die Geschichte stammt von einem deutschen Bildungsforscher, von Wolfgang Edelstein, der lange Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung war. Es ist eine Geschichte, die er mit seinem Sohn erlebte. Sein Sohn Benjamin ging als Austauschschüler nach Boston und schrieb von dort an seine Eltern: „Hier habe ich zum ersten Mal richtig Chemie kapiert.“ Und zwar in der Weise, dass nach einer Stunde, in der er etwas nicht verstand, der Lehrer zu ihm kam und sagte: „Komm her, ich erkläre dir das noch einmal ganz genau.“ Und das hat es dort öfter gegeben. Als er wieder in Berlin war, an einem sehr vornehmen Gymnasium, ging er auch nach Ende einer Unterrichtsstunde zum Lehrer und sagte: „Ich habe das nicht verstanden, können Sie mir das erklären?“ Und er bekam die Antwort: „Dafür werde ich nicht bezahlt, dass ich Ihnen das erkläre.“ Hat das was mit dem Thema zu tun?

**Lempinen:** Ja, liebe Zuhörer, es ist mir eine Freude, hier auf dem Podium zu stehen. Meine Muttersprache ist Finnisch. Ich bitte um Verständnis, wenn ich einige Probleme mit der deutschen Sprache habe. Heute haben Sie schon sehr viel über skandinavische Schulpolitik gehört. Herr Domisch ist hier aufgetreten. Professor Ekholm erwähnte, dass Finnland auch ein Teil Schwedens war. Das war so bis 1809. Aber unsere Lehrerbildung stammt aus den sechziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts. Somit haben die Schweden nichts mit unserer Lehrerbildung zu tun.

Hierzu eine kleine Anekdote: Schweden und Finnen veranstalten öfter Wettkämpfe untereinander. Einmal ging es um das Angeln. Es war Winter und im Winter sind alle 200.000 finnischen Seen vereist. Kalle aus Schweden und Matti aus Finnland gingen zum Angeln und nach acht Stunden war das Ergebnis, dass Matti, der Finne, 100 Fische gefangen hatte und Kalle keinen einzigen. Das war natürlich ein Problem für Kalle und er fragte Matti: „Wie ist das möglich, dass du 100 Fische gefangen hast und ich keinen?“ Matti antwortete darauf: „Armer Kalle, du hast wohl vergessen, ein Loch ins Eis zu bohren.“

Ich glaube, dass Erziehung eine Sache mit vielen Spielern ist und wir sind erstaunt in Finnland, dass unser Unterricht in den beiden PISA-Untersuchungen so gute Ergebnisse erzielte. In diesem Juli war ich in Kapstadt. Es gab dort einen Weltkongress für Schulleiter. Ein OECD-Experte hielt dort einen Vortrag, in dem er Finnland sechzig Mal erwähnte

und immer im positiven Sinn. Anschließend kam ein italienischer Kollege zu mir und meinte, es sei wohl besser, wenn wir Finnen die Stadt Pisa nach Finnland nähmen.



**Kahl:** Ist dieses Wort, das in den deutschen Debatten über Bildung nun sehr hoch in der Tagesordnung gestiegen ist, „Individuelle Förderung“ für Sie ein wichtiger, nötiger Begriff? Ist das andere Wort „Ganztag“ für Sie in Finnland ein wichtiger Begriff?

**Lempinen:** Zur Ganztagschule – das ist für Finnen in gewisser Weise problematisch, weil wir in Finnland nur Ganztagschulen kennen.

**Kahl:** Bis wann geht die Schule bei Ihnen? Wann gehen Schüler und Lehrer nach Hause?

**Lempinen:** Um drei, vier Uhr am Nachmittag und sie beginnen um acht Uhr. Und wir haben dieses sehr berühmte warme Essen. Wenn es in Deutschland um die Ganztagschule geht, habe ich oft den Eindruck, dass es dann oft nur um das warme Essen, die Mensa, geht.

**Kahl:** Ist das Thema Förderung bei Ihnen ein Thema, über das diskutiert wird?

**Lempinen:** Förderung ist ein Erfolgsfaktor. Wir sagen gerne in Finnland: Man muss seine Schüler mögen. Wir brauchen alle Schüler. Als kleine Nation müssen die Fähigkeiten eines jeden jungen Menschen optimal entfaltet werden, damit wir im weltweiten Wettbewerb bestehen können. Das ist der Ausgangspunkt des finnischen Schulsystems.

**Kahl:** Der weltweite Wettbewerb ist etwas, was für Sie sozusagen als Horizont für alltägliches Schule-Machen vorhanden ist?

**Lempinen:** Ja, ich meine, dass wir wissen, wie sich die Welt kontinuierlich verändert. Wir müssen in der Schule garantieren, dass jeder Schüler in die Lage kommt, besser in dieser neuen Welt zu bestehen.

**Kahl:** Wir werden das gleich vertiefen. Herr Lenzen, der Begriff „individuelle Förderung“ ist nun nicht besonders neu, aber hat jetzt einen neuen Pusch bekommen. Was sind die Antriebskräfte aus Ihrer Sicht?

**Lenzen:** Ich glaube, es sind mehrere. Das eine ist, dass wir allmählich etwas begriffen haben. 15 Jahre, nachdem es sich in der Lernpsychologie als allgemeine Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass Lernen heißt, dass Menschen sich eine Wirklichkeit im Kopf konstruieren und jeder sich seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Das ist, glaube ich, sehr wesentlich. Das heißt, Lernen ist eine Aktivität des Lerners und nicht des Lehrers. Wir müssen Kindern die Möglichkeit geben, mit dem Apparat, der ihnen zur Verfügung steht, mit ihrer Lebenserfahrung - jeder Mensch hat eine solche Lebenserfahrung - mit dieser

Erfahrung, Welt zu ergreifen. Und Unterricht ist ein Stück dieser Welt, ein Stück weit auch nur Simulation dieser Welt, aber es ist auch diese Welt und deswegen kommt es darauf an, den Unterricht so zu gestalten, dass er eben auch dieses individuelle Lernen möglich macht.

**Kahl:** Man könnte sagen, da Lernen sowieso etwas höchst Individuelles ist, ist individuelles Lernen vielleicht ein bisschen doppelt gemoppelt, aber dass wir das so sagen, zeigt, dass wir da was zu entdecken haben.

**Lenzen:** Man kann gar nicht anders, als individuell zu lernen, aber wir haben in der Geschichte unseres Bildungswesens so getan, als ob es möglich wäre, das gewissermaßen im Gleichschritt zu machen. Das ist keinem Lehrer vorzuwerfen, sondern das ist ein historischer Zufall, der übrigens damit zusammen hängt, dass beispielsweise in der preußischen Schule die Grundorientierung des Schulwesens eine ordnungspolitische war und nicht eine bildungspolitische, nämlich: Wir müssen versuchen, die Nation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf eine Linie zu bringen. Der damalige Kaiser hat nach dem gewonnenen Krieg von 1870/71 gesagt: „Das war die Leistung des Volksschullehrers und nicht der Soldaten.“ Da sieht man ungefähr, welche Vorstellung über die Bedeutung des Schulwesens zu der Zeit existierte.

Sie haben eben danach gefragt, was es noch an Gründen dafür gibt, dass wir jetzt über individuelle Förderung reden. Dies ist eine allgemeine Einsicht. Das zweite ist natürlich das katastrophale PISA-Ergebnis und dass wir jenseits der kognitiven Fähigkeiten entdecken, dass wir viele Kinder verlieren. Sie haben eben gesagt, wir dürfen keine verlieren. Vollkommen klar. Wir verlieren sie aber nicht nur als Lernende, sondern wir verlieren sie häufig auch als soziale Wesen und das ist viel schlimmer. Wir haben gerade hier in Berlin einen Mordfall zu sehen und zu hören gehabt, der drei Tage zurück liegt, was ein Stück weit auch mit diesem Bildungssystem und mit der Verwahrlosung von Kindern zu tun hat, auf die niemand gesehen hat. Wir brauchen also so etwas wie eine Kultur des Hinsehens. Das bedeutet aber auch, dass wir Räume zum Hinsehen brauchen, dass wir Institutionen zum Hinsehen brauchen und dass wir sie nicht nur als Lerninstitution, aber in besondere Weise natürlich auch, über den Tag orientiert tatsächlich besitzen.

**Kahl:** Nun könnte man sagen, so wichtig die individuelle Förderung oder überhaupt das Respektieren des Individuums ist, so sehr erfordert dieser Pol gewissermaßen einen Gegenpol, nämlich so etwas wie einen Ort, wo man gerne ist, oder Gemeinschaft oder Zugehörigkeit.

**Lenzen:** In der Tat. Wir müssen aufpassen, dass wir nicht glauben, individualisiertes Lernen oder individuelle Förderung sei das Gegenteil von Gemeinschaft oder gesellschaftlicher Orientierung. Ganz im Gegenteil. Es ist die Voraussetzung dafür, dass ich mich mit anderen, an anderen orientieren kann, dass ich zu mir selber finde. Insofern darf man das nicht als Gegensatz sehen, sondern diese individuelle Förderung – dazu genügt natürlich nicht die Ganztagschule – sondern in ihr muss auch etwas stattfinden.

Das heißt, wir brauchen Lehrpersonal, wir brauchen einen Geist, eine Mentalität, in der auf den Einzelnen geschaut wird. Und wir brauchen natürlich auch ausreichendes Lehrpersonal, um das überhaupt machen zu können. Und Finnland, ich glaube, das sollten Sie zeigen, hat da natürlich andere Voraussetzungen, als sie in Deutschland gegeben sind.

**Kahl:** Wir werden das gleich noch etwas genauer besprechen. Zunächst nochmal mehr zu diesem etwas allgemeinen mentalen, historischen Aspekt. Ein Satz, der häufiger in Finnland gesagt wurde und in Deutschland eine enorme Resonanz fand, ist der Satz: Man darf Kinder nicht beschämen. Ich hatte immer den Eindruck, man sagt das in Finnland so nebenbei, weil es so selbstverständlich ist. Und in Deutschland ist es ein Satz, der die Haut der Menschen erreicht, weil es nicht so selbstverständlich ist. Ist diese Vermutung richtig oder ist das vielleicht auch so ein leicht idealisierter Blick von uns erlö-sungsbedürftigen Teutonen, wenn wir zum Wendekreis fahren?

**Lempinen:** Wir brauchen auch Ideale in der Schule. Wir legen zurzeit sehr großen Wert auf ethische Werte in der finnischen Schule. Zum Beispiel betonen wir folgende Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang: Der Lehrer zeigt sein Interesse für jeden einzel-

nen Schüler; Förderung anstatt Auslese; der Lehrer gibt Schülern die Möglichkeit, ihre Meinungen zu äußern; der Lehrer unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit, der Lehrer unterrichtet so lange, bis die Schüler den Stoff verstehen.

**Kahl:** Sagen Sie das bitte noch einmal.

**Lempinen:** Das war kein Witz. Wir meinen das ernst. Die Lehrer müssen das tun. Der Lehrer unternimmt große Anstrengungen, um Schülern zu helfen. Der Lehrer hilft Schülern bei ihren Lernprozessen. Und auch der Schulleiter hat eine große Verantwortung in diesem Zusammenhang – für die Atmosphäre.

**Kahl:** Das sind Sätze, die Sie nicht zur Vorbereitung für dieses Gespräch aufgeschrieben haben, sondern das sind die ethischen Leitsätze Ihres Schulleiterverbands?

**Lempinen:** Ja. Das waren die Regeln für die Lehrer, aber wir haben natürlich auch ethische Regeln für Schulleiter. Und wenn es möglich ist, würde ich die auch sehr gerne nennen, denn sie sind in diesem Kontext ebenfalls wichtig: Der Schulleiter ist verantwortlich dafür, dass der Standpunkt des Schülers, des Lernenden respektiert wird. Der Schulleiter strebt in seiner Tätigkeit danach, berufliches Können und die Wertschätzung des Berufes zu fördern. Der Schulleiter schätzt jeden Einzelnen im Arbeitsumfeld als einzigartigen, unverletzlichen und gleichberechtigten Menschen. Der Schulleiter kennt die Ziele, die die Gesellschaft der Schule gesetzt hat und strebt danach, sie zu erreichen. Wir meinen in Finnland, auch wenn wir viel Autonomie im Schulsystem haben und sie respektieren, dass wir staatliche, gesetzliche Vorgaben brauchen, wenn wir unser Schulsystem gestalten.

**Lenzen:** Könnten Sie vielleicht jenseits dieser Prinzipien, die wichtig sind, einmal kurz schildern, was die Aufgaben des Schulleiters in finnischen Schulen sind, so dass man sich vorstellen kann, was seine Funktion ist. Unterscheidet sie sich? Wir haben hier auch eine ausführliche Diskussion, etwa über die Frage, ob der Schulleiter Dienstvorgesetzter der Lehrer und Lehrerinnen sein soll oder eher *primus inter pares*.

**Lempinen:** Ja, bei uns sagt man, dass der Schulleiter immer der Vorgesetzte und nicht *primus inter pares* ist. Der Schulleiter ist für die Unterhaltung der Schule verantwortlich. Das steht auch im Gesetz und jede Schule muss einen Schulleiter haben, der diese Verantwortung trägt. Sagen Sie noch einmal den ersten Teil Ihrer Frage?

**Lenzen:** Was genau ist die Funktion des Schulleiters? Welches Verhältnis hat er gegenüber seinen Lehrern, juristisch gesehen? Was sind seine Aufgaben und Pflichten?

**Lempinen:** Also jeder finnische Schulleiter muss Pädagoge sein. In Finnland ist es nicht möglich, dass der Schulleiter aus anderen Bereichen kommt. Er kann also nicht Psychologe oder Ökonom sein. Er muss einen pädagogischen Hintergrund haben. Zurzeit ist es leider so, dass die Aufgabenbereiche der Schulleiter sehr weit sind, sie müssen Verantwortung für viele Dinge tragen. Die finnischen Schulleiter meinen momentan, dass das Lehren einen zu kleinen Anteil hat an all dem, was sie täglich machen müssen. Er muss sich um so viele Dinge kümmern. Jeder Schulleiter muss auch etwas unterrichten. Die weiteren Aufgaben sind sehr vielfältig. Schulen in Finnland haben zum Beispiel ein eigenes Budget und dessen Verwaltung macht viel Arbeit. Zudem verursachen momentan große ökonomische Probleme zusätzliche Arbeit.

**Kahl:** Was umfasst das Budget der Schule, für das der Schulleiter verantwortlich ist?

**Lempinen:** Hauptsächlich die Gehälter der Lehrer. 85 Prozent des Budgets werden für die Gehälter verwendet. Es bleiben nur 15 Prozent für andere Verwendungen wie Geräte, Unterrichtsmittel, Mieten usw.

**Lenzen:** Aber dann sollten wir doch festhalten, dass die finnische Schule - und das ist glaube ich wichtig - ein hohes Maß an Autonomie besitzt. Damit besteht auch ein hohes Maß an Verantwortung, insbesondere bei der Schulleitung, damit aber auch ein Antrieb, etwas Besonderes, Gutes daraus zu machen. Dafür sind die genannten Prinzipien da und werden zugrunde gelegt. Kann man das so sagen?

**Lempinen:** Ja, ein Beispiel für die Autonomie ist, dass Schulleiter in den finnischen Schulen ihre Lehrkräfte selber rekrutieren können. Das finde ich sehr gut. Wenn dann ein Fehler gemacht wird, weißt du, wer „schuldig“ ist, wenn du selber deine Lehrkräfte auswählst.

**Kahl:** Etwas zur Erläuterung – Sie müssen mich korrigieren, wenn etwas nicht stimmt. In Finnland ist für die Einstellung der Lehrer die Kommune verantwortlich und die Kommune kann das mehr oder weniger an die Schulleiter delegieren?

**Lempinen:** Ja, wir haben vieles an die Schule delegiert. Das ist gut. Die schlechte Seite ist, dass es den Schulen sehr viel Arbeit macht.

**Kahl:** Und macht Ihnen Ihre Arbeit Freude?

**Lempinen:** Ja, sie macht immer noch Freude. Ich bin seit 33 Jahren als Schulleiter tätig und es bereitet mir noch immer Freude.

**Kahl:** Vielleicht noch eine kleine Erläuterung zum Verständnis: Es ist so, dass das Gymnasium, also die Sekundarstufe II in Finnland, eine Schule ist, bei der sich die Schüler bewerben. Die Schule muss die Schüler nicht nehmen. So kommt in zweierlei Richtung Wettbewerb rein. Die Schüler stimmen, wenn man so will, mit ihrer Bewerbung über die Schule ab, und die Schule kann auch sagen: Nein, dich wollen wir nicht. Das ist anders in der neunjährigen Grundschule. Es erhöht die Autonomie des Gymnasiums oder Lyzeums.

**Lempinen:** Es ist auch in der neunjährigen Gemeinschaftsschule möglich, dass die Eltern die Schule für ihre Kinder auswählen können, aber nicht im selben Maße wie beim Gymnasium. Der Ausgangspunkt im letzten Fall ist, dass der Schüler selber seine Wahl macht, wo er oder sie studieren will, wenn er oder sie gute Noten hat.

**Kahl:** Nun könnte man fragen, was diese Autonomie der Schule und Souveränität des Schulleiters mit der individuellen Förderung der Schüler zu tun hat? Und man könnte sagen, das ist vielleicht so ein bisschen wie ein Fraktal in der modernen Geometrie, nämlich dass das, was die Schule mit sich selbst macht, gewissermaßen die Schwingung ist, die sie auch den Schülern weitergibt. Könnte man das sagen?

**Lenzen:** In der Tat ist eine autonome Schule eine wesentliche Voraussetzung dafür, das machen zu können, was erforderlich ist. Schule wird für Schüler gemacht und für niemanden sonst. Es geht darum, sich auf die Schüler zu richten und individuelle Förderung zu ermöglichen, weil der Erfolgsdruck groß ist. Die Gemeinde und die Eltern werden das verlangen. Das sollten wir auch diskutieren. Wie stehen die Eltern zur Individualisierung? Beteiligen sie sich an dem Schulleben, anders als hier vielleicht?

**Lempinen:** Es ist in Finnland offiziell verboten, so genannte Rankinglisten zu publizieren, obwohl es nach den Abiturprüfungen möglich wäre. Aber unsere Behörden meinen, dass wir in Finnland keine solchen Listen brauchen. Doch natürlich wissen die Eltern, welche Ergebnisse die Schüler in den Abiturprüfungen bekommen. Und natürlich spielt es eine Rolle, wenn die Schüler ihre Schulwahl treffen. Im Gymnasium ist es bei uns so, dass die Schüler selber ihre Kurse wählen, wann, wo und von welchem Lehrer sie unterrichtet werden wollen.

**Kahl:** Und sie können sogar entscheiden, wann sie Abitur machen. Wenn man das hört, denkt man in Deutschland, man hätte sich verhöhrt. Wie sieht das konkret aus?

**Lempinen:** In Finnland ist es möglich, die Abiturprüfungen in zwei bis vier Jahren zu machen. Die meisten machen ihr Abitur innerhalb von drei Jahren. Es ist weiterhin möglich und üblich, die Abiturprüfungen in bis zu drei Teilen zu absolvieren.

**Kahl:** Sie meinen damit zu drei Terminen?

**Lempinen:** Ja, wir haben immer zwei Termine pro Schuljahr.

**Kahl:** Herr Lenzen, spricht aus all diesen Möglichkeiten nicht ein großes Maß an Respekt, an Achtung des Individuums und auch an Vertrauen, dass die Individuen schon das Interesse haben, etwas daraus zu machen. Es ist für uns nicht so selbstverständlich zu sagen, dass die Schüler machen können, was sie wollen, und zu akzeptieren, dass sie dann tatsächlich machen, was sie wollen.



**Lenzen:** Das ist ein Prozess, der ähnlich abläuft wie in einer Waage. Das heißt, in dem Maße, in dem Sie jemandem vertrauen, hat er auch die Chance, sich des Vertrauens würdig zu erweisen, und in dem Maße gibt man ihm wiederum mehr Vertrauen. Insofern ist ein Vertrauensvorschuss etwas - und das gilt für alle Lebensbezüge -, was wir uns wünschen müssen, damit dann in der Tat die Menschen auch die Chance haben, sich des Vertrauens würdig zu erweisen und zu arbeiten und zu lernen.

**Kahl:** An dieser Stelle möchte ich jetzt einen kleinen Sprung machen - wir kommen sicher zur Schule zurück - einen Sprung zu dem, was sozusagen der globale Horizont von Schule heute ist. Spielt heute, in der Wissensgesellschaft, nicht das Individuelle, der Eigensinn des Individuums, seine Besonderheit, eine viel größere produktive Rolle als in der alten Industriegesellschaft?

**Lenzen:** Es gibt diese Diskussion seit einigen Jahren unter dem Stichwort Innovationsfähigkeit. Welche Bedingungen ermöglichen es, dass in Schulen Menschen erzogen und gebildet werden, die innovationsfähig sind? Und wenn man in der Literatur schaut, was unter Innovationsfähigkeit und Kreativität verstanden wird, dann kommt man zu folgendem Ergebnis: Kreativität, Innovationsfähigkeit ist der Fortfall der Bedingungen, die Menschen daran hindern, kreativ zu sein. Und ich glaube, das ist ganz wesentlich. Wir müssen einen Raum schaffen, in dem es möglich ist, kreativ zu sein. Und das bedeutet: Zuwendung, das, was wir in der Psychologie als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnen. Zu sagen: „Du kannst es, mach es, du kannst es.“ Dass ich ein Gefühl habe, ich bin angenommen und ich kann es auch. Ich werde nicht ständig als derjenige beurteilt, der etwas nicht kann, sondern ich werde unter dem Gesichtspunkt betrachtet: Was habe ich dazu gewonnen, was kann ich und was will ich dann auch. Und das ist die Voraussetzung für Innovationsfähigkeit, dafür, etwas Neues machen zu wollen und es nicht nur zu können.

**Kahl:** So gesehen hätte dieser etwas weiche und mentale Faktor eine enorm harte ökonomische Dimension.

**Lenzen:** Zweifellos. Sie sehen an der Verlegenheit, es zu definieren, dass es in der Tat ein weicher Faktor ist, ein Bedingungsrahmen, innerhalb dessen man sich entfalten können muss. Das darf aber auf der anderen Seite nicht dazu führen zu sagen, wir müssten nicht auch direktive Elemente im Unterricht haben. Wir wissen, dass gerade bei lernschwächeren Kindern und Jugendlichen direktive Phasen eine wesentliche Rolle spielen und Phasen des gezielten Lernens. Es kann also nicht „Anything goes“ sein oder der beliebige „offene Unterricht“, sondern eine gute Mischung aus beidem – auch wegen des Abwechslungsprozesses.

**Kahl:** Also heißt individuelle Förderung für Sie auch, dass ein Lehrer – oder ein Schulleiter – zu einem Schüler geht und sagt: „Sehr gut, dass du machst, was du willst. Das sollst du auch kultivieren. Aber ich verlange auch, dass jetzt dieses oder jenes gemacht wird.“

**Lempinen:** Professor Lenzen erwähnte ein Schlüsselwort: Vertrauen. Vertrauen ist zurzeit das wichtigste Schlüsselwort im finnischen Schulsystem. Der Staat muss den Gemeinden und Kommunen vertrauen. Die Gemeinden müssen den Schulen vertrauen. Schulleiter müssen den Lehrern vertrauen. Lehrer müssen den Schülern vertrauen. Das ist eine Kette. Wir betonen es sehr stark. Das gibt Raum für Kreativität. Außerdem sprechen wir lieber über „dürfen“ statt „müssen“. Du darfst das und das tun. Nicht, du musst das tun.

**Lenzen:** Die Etymologie des deutschen Wortes „Vertrauen“ enthält noch eine andere Möglichkeit. Wir haben noch das Wort „Zutrauen“. Und ich glaube diese Mischung aus „Vertrauen“ und „Zutrauen“, die beide auf das Wort „Triuwe“ zurückgehen, nämlich „Treue“, ist etwas Wichtiges, was unseren Köpfen verloren gegangen ist. Nämlich jemand zu vertrauen heißt, ich glaube an seine Treue zu mir, zu der Sache. Jemandem zu trauen heißt, ich glaube an seine Treue zu seiner eigenen Fähigkeit. Und ich glaube, das ist wichtig, dieses Verhältnis von Zutrauen und Vertrauen zu entwickeln bei den Kindern, zu sich selbst, aber auch zu ihnen Vertrauen zu haben.

**Lempinen:** Ich glaube, Sie haben eine sehr große Wahrheit ausgesprochen.



**Kahl:** Ich bin sehr froh, dass wir an dem Punkt sind, weil es immer etwas heikel ist, über diese großen Fragen wie Vertrauen usw. zu sprechen, ohne dass es nach dem „Wort zum Sonntag“ klingt. Aber es ist meine Überzeugung, dass es von enormer Bedeutung ist, woran wir glauben, was man Anderen zutraut. Es betrifft eine besondere Wunde in unserer Tradition, denn häufig traut man Anderen hierzulande nicht so viel zu. Es gibt häufig eine Atmosphäre in Schulen, dass eher die blinden Passagiere gesucht werden, denen man dann sagt, ihr gehört nicht hierher, als dass man sagt, alle Mann an Bord, an die Masten, wir fahren los.

**Lenzen:** Die Assoziation „Wort zum Sonntag“ kann man sehr schnell beseitigen, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass ein berühmter Philosoph und Soziologe, nämlich Niklas Luhmann, ein Buch geschrieben hat, das heißt „Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität“. Damit ist nichts anderes gemeint, als dass in dem Moment, wo man Vertrauen einsetzt, komplexe soziale Situationen aufgelöst werden können. Und Unterricht, Erziehung und Schule sind komplexe soziale Situationen, die spannungsreich sind von der Natur der Sache her. Jemand fordert von einem etwas, was der nicht natürlicherweise geben will. Indem ich vertraue, löse ich Komplexität auf.

**Lempinen:** Und ich glaube, um vertrauen zu können, brauchen wir Ergebnisse und Fakten. Wir sind stolz auf unsere Lehrerausbildung, weil wir wissen, dass unsere Lehrer an den Universitäten ausgebildet werden

**Kahl:** - und einen Masterabschluss machen.

**Lempinen:** Eben. Ich glaube, wir brauchen eben Fakten, wenn wir über Vertrauen sprechen. Es geht nicht ohne Fakten.

**Kahl:** Noch ein paar Fakten zur Dimension der Förderung. Wenn Sie zunächst mal auf die Schule blicken, in der Sie nicht tätig sind, also die neunjährige Gemeinschaftsschule. Wie sieht das dort aus mit besonderen Förderungsformen und -ritualen? Was wird da gemacht?

**Lempinen:** Wir haben heute noch zwei Schulen: 1. bis 6. und 7. bis 9. Klasse. Es gibt den Trend zur richtigen Gemeinschaftsschule, also von der 1. zur 9. Klasse. Da gibt es sehr große Herausforderungen, zum Beispiel in dem Sinn, dass dort Klassenlehrer und Fachlehrer zusammen arbeiten. Früher war es so, dass in der 1. bis 6. Klasse nur Klassenlehrer waren und ein paar Sprachenlehrer. Und dann von der 7. bis zur 9. Klasse nur Fachlehrer. Und nun müssen in der Gemeinschaftsschule Klassenlehrer und Fachlehrer kooperieren und Kooperation üben. Das wird eine große Herausforderung, weil es dort das berühmte Vorurteil gibt, das wir hatten, als wir begangen, die Gemeinschaftsschule in den siebziger Jahren auszubauen. Es gab viele, viele Vorurteile. Das ist vielleicht so ähnlich wie bei Ihnen der Kampf um das dreigliedrige Schulsystem. Als ich 1973 anfang, war der Streit sehr groß und ich erinnere mich immer wieder, wie Eltern fragten, wie das möglich sei, dass in der gleichen Schule begabte und weniger begabte Schüler zusammenarbeiten. Ich glaube, nun haben wir ein ähnliches Problem bei den Lehrertätigkeiten. Die Fachlehrer denken, dass sie besser ausgebildet seien als die Klassenlehrer, die fünf bis sieben Fächer lehren, Fachlehrer hingegen nur ein oder zwei Fächer.

**Kahl:** Es gibt in Finnland neben dem Klassenlehrer und dem Fachlehrer auch noch Schulassistenten oder Assistenzlehrer, die keine unwichtige Rolle spielen, und es gibt dann noch Sonderlehrer.

**Lempinen:** Ja, genau, aber diese Schulassistenten haben keine Lehrerausbildung. Sie sind in der Klasse und helfen dem Lehrer. Ein Lehrer hat in der Regel 32 Schüler in einer Klasse. Wir haben große Klassen in Finnland. Wir haben die PISA-Ergebnisse nicht mit kleinen Klassen erreicht.

**Kahl:** Aber doch mit vergleichsweise vielen Lehrern.

**Lempinen:** Ja. Es gibt pro Klasse einen Lehrer und einen Assistenten.

**Kahl:** Und welche Rolle spielen die Sonderlehrer in der Schule?

**Lempinen:** Sonderlehrer spielen eine sehr große Rolle in dem Sinn, dass wir über die Schule für alle sprechen. Es gibt dort auch sehr viele Schüler, die große Lernschwierigkeiten haben, beim Lesen oder beim Sprechen usw.

**Lenzen:** Welche Erfahrungen haben Sie denn mit der Funktion des Kurators oder der Kuratorin, also den Sozialpädagogen gemacht? Es ist zunächst nicht selbstverständlich, Unterricht und Erziehung zu trennen und Erziehungsprobleme an eine andere Person zu geben.

**Lempinen:** Sozialpädagogische Kuratoren gibt es in der Gemeinschaftsschule, aber diese Ressource ist nicht sehr groß. Ein Kurator pro Schule. Sie oder er kann viele Kunden haben, und momentan wächst die Anzahl der „Kunden“, da wir in Finnland derzeit auch einige soziale Probleme haben.

**Kahl:** Herr Lenzen, wenn Sie jetzt mal mit aller Wachheit träumen, wie stellen Sie sich in Deutschland eine Schule vor, die dieser Förderungs-idee oder eben dieser Idee, die Potenz des Individuums zu erkennen und zur Geltung zu bringen, gerecht wird. Wie würden Sie sich solch eine Schule vorstellen?

**Lenzen:** Ich würde im Augenblick gerne versuchen, die Rahmenbedingungen etwas präziser zu fassen. Ich glaube, dass wir den Kindern, insbesondere jenen aus den so genannten bildungsfernen Schichten, die Möglichkeit geben müssen, früher zur Schule zu gehen, das heißt früher erfasst zu werden. Ob es eine Schule ist, sei dahin gestellt, aber auf jeden Fall sollten sie ein Bildungsangebot haben, so dass wir früh genug merken, dass ein Kind droht verloren zu gehen oder erst überhaupt nicht auf die Schiene zu kommen – aus Sprachgründen oder welchen Gründen auch immer. Das bedeutet also, dass wir früher einsteigen können müssen.

**Kahl:** In welchem Lebensalter?

**Lenzen:** Ich denke, dass das individuell gestaltet werden muss – und da sind wir wieder bei demselben Thema. Das heißt, dass wir Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren anschauen müssen. Könnte hier ein Förderungsbedarf entstehen? Dass wir es früh genug wissen und nicht erst, wenn das so genannte erste Lernfenster bereits geschlossen ist. Wir müssen sehen, dass wir eine qualifizierte Ausbildung für das Personal haben, das dann mit den Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren arbeitet. Des Weiteren und das ist der Gegenstand dieses Kongresses, es kann nur eine Ganztagsbetreuung sein. Betreuung hat nicht nur was mit Treue zu tun, sondern auch mit Arbeit. Es müsste möglich sein, dass am Nachmittag noch unterrichtsähnliche Formen realisiert werden, aber in einer guten Mischung. Als Sie vorhin den Sohn von Herrn Edelstein zitierten, dachte ich an meinen eigenen, der diese Erfahrung auch gerade in Amerika gemacht hat. Übrigens auch mit Chemie.

Was sie tun, ist, dass sie um acht Uhr anfangen und bis 16 Uhr arbeiten. Dann zwei Stunden Sport haben, eine Stunde essen und bis 23 Uhr in ihren Schularbeiten sitzen. Mit anderen Worten ein voll gepackter Tag, in dem natürlich auch Zeit genug ist, das nachzuholen, was man nicht verstanden hat. Es sitzt jemand dort, zu dem man gehen kann und den man fragen kann, wie das ist mit der Chemie und nicht nur mit ihr. So wird man schnell entdeckt. Das ist etwas Wesentliches, was zumindest Teile des amerikanischen Schulsystems bieten, und vielleicht ist das in Finnland genau so, dass Begabungen auch früh genug gesehen werden, dass man sie unterstützen und fördern kann. Auch das ist die individuelle Seite. Nicht nur die Schwächen zu sehen, sondern insbesondere die Stärken zu stärken. Dazu muss ich aber wissen, wo die Stärke ist.

**Kahl:** Was denken Sie, wenn Sie das jetzt gehört haben? Ich meine ab und zu könnte es noch Sachen geben, wo auch die Finnen sagen, da haben wir noch was vor uns.

**Lempinen:** Doch, wir haben vieles vor uns: Zwei PISA-Siege - ob wir ein drittes Mal gewinnen, wissen wir noch nicht, aber wir kennen unsere Probleme und arbeiten an ihnen. Wir sind stolz darauf, dass wir eine Schule für alle arrangiert haben. Wir wissen, dass etwa 10 bis 15 Prozent der Schüler in den Klassen 7 bis 9 große Lernschwierigkeiten haben, was unser Ministerium betont. Einige sind skeptisch, ob wir die begabten Schüler genug sehen. Wir betonen so sehr die Gruppe mit Lernschwierigkeiten, dass wir wahr-

scheinlich die begabten Schüler vergessen. Wir brauchen auch in Finnland begabte Schüler.

**Lenzen:** Ich muss noch einen zweiten Aspekt hervorheben. Wir haben jetzt zwei PISA-Ergebnisse. PISA bezieht sich auf einen Ausschnitt von Schule, nicht auf Schule insgesamt, auf einen kleinen, allerdings wichtigen Ausschnitt – gar keine Frage, Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften. Aber ob unsere Kinder und Jugendlichen in anderen Klassenstufen, in anderen Altersstufen, in anderen Fächern auch so schlecht abschneiden, wissen wir nicht. Wir unterstellen, dass das eine Aussage über das gesamte Schulsystem ist. Das ist aber nicht angemessen. Wir müssten eigentlich mehr wissen über die Qualität. Und denken Sie etwa an ästhetische, musische Erziehung. Woher wissen wir, ob nicht dort zum Beispiel Kreativität und Innovationsfähigkeit entsteht, ohne dass es jemals jemand gemessen hätte, weil es auch so schwer zu messen ist. Mit anderen Worten, wir dürfen nicht verzweifeln, sondern müssen zusehen, dass wir das Ganze im Auge behalten.

**Kahl:** Was würden Sie jemanden raten, der fragt, welche Voraussetzungen ein Bundesbildungsminister zu erfüllen habe?

**Lenzen:** Auf der einen Seite sollte er oder sie über Expertise verfügen, auf der anderen Seite, sich nicht irre davon machen lassen, dass er dann durch die Medien getrieben wird mit irgendwelchen Fehleinschätzungen oder sonst was. Das Ziel im Auge zu behalten und bei aller Erwartung der Kompromissfähigkeit an der richtigen Stelle auch zu sagen: Mit mir dann bitte so nicht mehr. Denn das, was wir brauchen, sind klare Entscheidungen, die jetzt auch durchgehalten werden. Das Problem ist natürlich, dass wir hier keine Bundeskompetenz haben. Das ist, glaube ich, ein großes Handicap. Der Bund wird sie auch nicht bekommen. Ich glaube, dass es keine denkbare Konstellation auf der Bundesebene gibt, die das anders konstruieren kann. Insofern glaube ich, dass die Arbeit mit den Kultusministern oder auch Wissenschaftsministern eine große Rolle spielt. Der Bund muss Überzeugungsarbeit leisten. Das ist fast eine pädagogische Aufgabe, Überzeugungsarbeit zu leisten in Bezug auf die einzelnen Bundesländer, und die sind in sehr unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Es gibt einige Bundesländer, die nach vorne geprescht sind und sich sehr stark verändern. Ich sehe das gerade in Baden-Württemberg etwa in Bezug auf das Hochschulsystem. Andere machen das, wie zum Beispiel Berlin, in hervorragender Weise, in Bezug auf das Schulsystem.

Es wird viel gemacht, aber, und das ist natürlich der nächste Punkt. Kommt es denn auch wirklich unten an oder gibt es eher an der Oberfläche sehr viel Aktivismus und wir schaffen es nicht, es bis nach unten durchzubuchstabieren? Wir brauchen im Grunde schon so etwas wie eine durchgängige Veränderung, die auch die Verwaltungen mit erfasst. Das heißt, da sind Menschen, die gutwillig sind, die aber 20, 30 Jahre eben Schulaufsicht, Fachaufsicht oder Rechtsaufsicht gemacht haben. Die sagen müssen: „Das ist unsere Sache. Wir wollen das auch so.“ Wir brauchen eine Aufbruchstimmung des Sich-Unter-Hakens. Verwaltung, Politik, Lehrer und übrigens auch Eltern, Schüler sowieso, müssen diese Sache gemeinsam anfassen. Es ist eine Aufgabe dieser Gesellschaft. Es gibt noch ein Zeitfenster von vier, fünf Jahren, was dann nicht geändert ist, wird sich 2020, 2030 bitter rächen. Das ist gar keine Frage.

**Kahl:** Das letzte Wort hat der Gast. Nehmen wir an, am 2. November ruft Sie jemand an und bittet Sie, für vier Jahre als Berater nach Deutschland zu kommen...

**Lempinen:** Als Finne ist es für mich natürlich einfach zu sagen, was ich ändern würde: Zunächst einmal würde ich die Gemeinschaftsschule für alle einführen. Zweitens würde ich bis zum Alter von 15, 16 Jahren nicht mehr selektieren. Und drittens, wenn ich mich richtig erinnere, war es Erich Kästner, der sagte: Es gibt nichts nicht Gutes, außer man tut es. Das gilt auch für die Schulpolitik in Deutschland. Ich wünsche Ihnen allen Erfolg bei ihrem Ganztagsschulprozess.

## „Wir sehen uns im nächsten Jahr wieder“

### Heike Kahl

Vielen Dank für die interessante Diskussion! Sie hat unsere Tagung schön zusammengefasst und auch noch einmal die Themen aufgenommen, die uns alle berühren. Ich werde in meinem Schlusswort nun versuchen, eine Brücke zu schlagen zwischen dem Mikrokosmos und dem Makrokosmos, den wir in den letzten eineinhalb Tagen bewegt haben.



Zunächst zum Atmosphärischen. Bei dieser Tagung hat mir sehr gefallen, dass es eine praktische Vernetzungsatmosphäre gab, die alle mitgenommen hat: Jene, die erst begonnen haben, über Ganztagschule nachzudenken, aber auch jene, die ihre Erfahrungen weitergegeben haben, weil sie schon längere Zeit an diesem Thema arbeiten. Daraus haben sich für alle Beteiligten neue Fragen ergeben – Fragen, die in den Vorträgen und Foren aufgenommen wurden, sodass eine lebendige Diskussion entstanden ist.

Eine kleine Begegnung will ich erzählen, weil sie meiner Ansicht nach für den Kongress symptomatisch ist. Eine Gruppe, die bereits im letzten Jahr in einem Forum zusammen gearbeitet hatte, tat sich auch in diesem Jahr wieder zusammen. Sie sagten: Wir haben wie im letzten Jahr zusammen gearbeitet und dabei festgestellt, was wir schon alles gelernt haben und wie wir weiter gekommen sind in den vergangenen Monaten. Und wir versprechen uns, dass wir uns im nächsten Jahr wieder gegenseitig berichten, was wir in dieser Zeit geschafft haben. Dabei ging es nicht um reinen Austausch oder eine allgemeine Diskussion, sondern die Messlatte der gemeinsamen Arbeit hing ziemlich hoch. Aus einer anderen Gruppe habe ich gehört: Im letzten Jahr eröffnete sich so etwas wie ein Blumenstrauß der Möglichkeiten. Da haben wir alles eingesammelt, worüber wir reden müssten. In diesem Jahr haben wir schon eine Systematik hergestellt und Themen formuliert, an denen wir systematisch gemeinsam arbeiten wollen. Ich finde, das ist ein sehr schönes Zeichen, auch für eine Kontinuität.

Auf diesem Kongress ist sehr viel von Aufbruchstimmung gesprochen worden, man konnte sie in den vergangenen zwei Tagen aber auch erfahren. Im letzten Jahr ist ein Ruck durch unsere Reihen gegangen. Jeder ist inspiriert und erfüllt von dem Wunsch, selbst im eigenen Umfeld einen Prozess der Veränderung in Gang zu setzen. In den vergangenen zwei Tagen konnte jeder erleben, dass tatsächlich vielerorts Bewegung in die Diskussion gekommen ist und konkrete reformerische Schritte in die Wege geleitet worden sind.

Inhaltlich gab es auf diesem Kongress drei Dimensionen:

- Erstens die visionäre Arbeit, die in allen Foren und Vorträgen ihren Platz hatte.
- Zweitens hat eine produktive Auseinandersetzung untereinander stattgefunden.
- Und drittens gab es eine ganz konkrete Vor-Ort-Arbeit. Es wurde also richtig herunter gebrochen vom Visionären bis nach unten in die konkrete Praxis.

Das Bedürfnis nach Austausch ist immer wieder stark betont worden: Wie kann man voneinander lernen, aber auch, wie können Schulen voneinander lernen? Welches sind hierfür die besten Wege? Es sind auch konkrete Projekte verabredet worden, zum Beispiel zwischen einer Thüringer Schule und der Bodensee-Schule, um sich besser austauschen und über Themen sprechen zu können. Was haben wir über Förderung gelernt? Es geht nicht so sehr um Diagnose, sondern darum, wie sich alle Beteiligten in den pädagogischen Prozessen begegnen: angefangen bei Kindern und Jugendlichen, über die Lehrer und Schulleiter bis hin zu den Eltern und der Administration. Im Grunde genommen müssen wir am eigenen Menschenbild arbeiten und an der Frage, wie wir es schaffen, die Ressourcen jedes Einzelnen wahrzunehmen.

Ich möchte noch eine kleine Geschichte erzählen. Ein französischer Kollege wurde gefragt: Gibt es bei Ihnen eigentlich eine feste Wochenarbeitszeit für Lehrer? Und er antwortete: Das ist bei uns gar nicht so ein Thema. Wenn die Lehrer aus den Ferien zurückkommen müssen, weil irgendetwas passiert ist, dann kommen sie aus den Ferien zurück, das ist etwas ganz Selbstverständliches. Viel wichtiger ist, dass wir eine gute und nette Atmosphäre an unseren Schulen haben, dass sich alle bei uns wohl fühlen und die menschlichen Beziehungen im Zentrum unserer Arbeit stehen. Es geht nicht um eine allgemeine Definition: Vielmehr definiert sich die Aufgabe darüber, was Not tut. Und genau das merkte man auch bei dieser Tagung: Viele Schulen haben sich auf den Weg gemacht, ihr Selbstverständnis neu zu definieren und stärker an die Bedürfnisse der Kinder zu denken.

In einem der Foren gab es eine interessante Anregung: Warum gibt es nicht so etwas wie ein ‚Anti-Angst-Programm‘ für Lehrer und Schüler? Die Situation an der Schule hat doch auch viel mit Entblößung zu tun, mit der Sorge, sich zu öffnen, und mit der Anforderung, die Rolle des Alleinkämpfers aufzugeben. Wenn man sich auf Vielfalt und Heterogenität einlässt, trifft man aber ganz gewiss auch auf Unerwartetes. Und das Unerwartete ist eher mit Sorge um Kontrollverlust verbunden, als mit der Lust, dabei auch Neues zu entdecken. Aus vielen Foren kam die Rückmeldung, dass diese Tagung einen vorurteilsfreien Raum zur Reflexion gab, und zwar über die Grenzen der Professionen und Themen hinweg. Ich finde, das ist ein sehr schönes Kompliment.

Heute Morgen wurde Rainer Domisch in einem Vortrag gefragt: Wie haben Sie es eigentlich geschafft, die Ganztagschule flächendeckend einzuführen? Bevor er eine Antwort gab, die sehr emphatisch war, sagte er: Ich könnte die Frage auch zurückgeben. Warum schaffen Sie es nicht, die Ziele – die sie alle als richtig erkannt haben – umzusetzen? Auch an Mats Ekholm wurde eine Frage gerichtet: Sind die Lehrer bei Ihnen eigentlich glücklich? Er antwortete: Ja. Daraufhin gab es ein Raunen und ein Lachen, das zwar etwas resigniert klang, aber auch mit der eigenen Sehnsucht nach Zufriedenheit und Glück im beruflichen Kontext verbunden war.

Natürlich gab es auch vereinzelt Kritik. Die Akustik war ein Thema: Man wurde nicht überall gut gehört und gut verstanden. Aber wenn 1400 Menschen an einem Ort zusammenkommen, bleiben solche Probleme nicht aus. Es wurde auch danach gefragt, wie man die Schulträger zukünftig besser einbinden könnte. Einige empfanden die Arbeitssituation mit so vielen Menschen wie in einem Großraumbüro, mit all den Vorzügen und Nachteilen, die damit verbunden sind.

Es wurde aber auch gesagt: Diese Tagung war so etwas wie gegenseitiges Geschenke auspacken. Und die Jugendlichen meinten: Wir haben uns dieses Jahr hier besser aufgehoben gefühlt, wir waren mehr und besser eingebunden und keine Staffage. Also: Viele haben von diesem Kongress viel mitgenommen. Darüber freuen wir uns sehr. Diese Tagung ist etwas Besonderes, da sie so etwas wie eine wirkliche Bewegung erzeugt. Das gute Gelingen hängt auch damit zusammen, dass wir als Stiftung die Möglichkeit hatten, einen solchen Kongress zu organisieren. Ganz herzlich möchte ich dem Bundesbildungsministerium danken, das den Kongress ermöglichte, insbesondere Herrn Koch und Frau Jung, die den Prozess aktiv mit begleitet haben. Das umfangreiche Programm des Kongresses konnte nur realisiert werden, weil sowohl die regionalen Serviceagenturen des Begleitprogramms „Ideen für mehr“ beteiligt waren als auch die Werkstätten, die sich selber als Gastgeber gefühlt haben. Die Werkstätten haben ihre gesamte inhaltliche Sub-

stanz nicht nur dieser Tagung, sondern dem ganzen Programm zur Verfügung gestellt und waren somit ein integratives Moment des Ganzen. Ihnen und auch allen aktiv Vortragenden und Workshopleitern ganz herzlichen Dank. Auch hat in diesem Haus immer alles gut funktioniert: Immer wieder habe ich die Rückmeldung bekommen, mit welcher Freundlichkeit und Leichtigkeit in diesem Haus gearbeitet wird – herzlichen Dank an die Mitarbeiter des Berliner Congress Center, die uns sehr unterstützt haben. Auch in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung war das gesamte Team an der Vorbereitung dieses Kongresses beteiligt, fast über ein ganzes Jahr – es war ein wunderbares Team, das insbesondere ein Gesicht hat: Agnes Kick, die Kongressmanagerin aus der Stiftung. Herzlichen Dank! Und weil eben alles nur so funktioniert, wie jeder sich einbringt, haben wir uns ein kleines Geschenk für Sie ausgedacht. Wenn Sie nach Hause gehen, bekommen Sie den Film, den wir gestern gesehen haben, als kleine Aufmerksamkeit der Servicestelle Jugendbeteiligung für Ihre Arbeit mit nach Hause. Rainer Domisch hat heute Morgen erzählt, dass es einen Austausch finnischer Schüler nach Deutschland gibt, die hier eine längere Zeit sind, und die ganz begeistert von Deutschland erzählen. Sie erzählen von allem, was wir auch selber gerne mögen. Nur eins würden sie nicht gerne nach Finnland mitnehmen – und das ist die Schule. Wir sind dabei, das zu ändern, und Sie alle sind die Motoren dafür! Vielen Dank.

## ANHANG

### Expertinnen und Experten, Referentinnen und Referenten

*Stefan Appel* ist seit 1983 Leiter der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel und seit 1985 Bundesvorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e. V. Zu seinen Tätigkeitsbereichen gehören: Beratungs- und Referentendienste für Schulverwaltungen und Schulträger, für politische Entscheidungsträger, für Elterngremien/-initiativen, für Schülerinnen und Schülervvertretungen, Schulleitungen, für Lehrerkollegien/-fortbildung, für Hochschulen/Studienseminare, für Interessenverbände, für Bauämter, für Architekten, für Autoren und Medienvertreter/innen. Er hat diverse Abhandlungen zu Fragen der Ganztagschule veröffentlicht. [Stefan-Appel@gmx.de](mailto:Stefan-Appel@gmx.de)

*Gabriele Bellenberg* ist seit 2003 Professorin für Schulpädagogik und Schulforschung an der Ruhr-Universität Bochum und damit maßgeblich im Bochumer Modellversuch zur Reform der Lehrerbildung involviert. Ihr Forschungszugang ist empirisch orientiert. Es geht ihr insbesondere um Fragen der Selektivität des bundesdeutschen Schulsystems, um die Auswertung individueller Bildungskarrieren, um die Lehrerbildung sowie Fragen des Ressourcenmanagements im Schulsystem. Derzeit evaluiert sie die Bochumer SchülerUni, ein Angebot der Ruhr-Universität Bochum, bei dem interessierte (Oberstufen-)Schülerinnen und -Schüler an fast allen Seminaren und Veranstaltungen teilnehmen können. Gleichzeitig läuft in ihrer Arbeitsgruppe ein Forschungsprojekt zur Frage des Verzichts auf Klassenwiederholungen an. Das Projekt hat zum Ziel, Ansätze, Gelingensbedingungen und Erfolge des Verzichts auf Klassenwiederholungen zu analysieren.

*Daniela Bickler* arbeitet seit 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verein Schulen ans Netz e.V. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Jugendmedienschutz, medienpädagogische Begleitung von Ganztagschulen, Evaluation und wissenschaftliche Begleitung, freie Lernorte: Konzeption und Nutzung, Lernen mit Notebooks und schulische Systemlösungen. Seit 2005 wirkt sie im Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ mit.

*Karin Bossaller* hat Lehramt in Uppsala studiert und zwei Jahre als Lehrerin in Nordschweden gearbeitet. 1974 ging sie nach Bremen und hat an einer Grundschule im sozialen Brennpunkt Bremen-Nord angefangen, mit einigen Kolleginnen jahrgangsübergreifend zu arbeiten. 2001 wurde sie Konrektorin. Zusammen mit der Schulleiterin und dem Kollegium hat sie die Schule nach schwedischem Vorbild umgebaut. Seit Februar 2005 ist sie als Schulleiterin an einer Grundschule tätig, die schon seit zehn Jahren jahrgangsübergreifend arbeitet. Diese Schule ist eine sechsjährige Ganztagsgrundschule mit circa 300 Schulkindern.

*Norbert Bothe* studierte Geschichtswissenschaften an der Universität St. Petersburg. 2000 nahm er seine Unterrichtstätigkeit an einem Brandenburger Gymnasium auf. Seit 2001 ist er Mitarbeiter der Servicestelle Schülerfirmen bei KoBra.net – regionaler Partner für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in Brandenburg – und als Länderkoordinator für die DKJS-Programme „SCHÜLER unternehmen was“ und „Unternehmen Schülerclub“ zuständig. Die DKJS-Publikationen „Wegweiser für Frei(T)räume“ (Berlin 2002) und „Firmensitz 9b“ (Berlin 2005) hat er redaktionell begleitet.

*Bärbel Brömer*, Haupt- und Realschullehrerin, arbeitet seit 1973 als Gesamt- und Ganztagschullehrerin. Seit diesem Schuljahr ist sie am Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden im Bereich Externe Evaluation von Schulen tätig. In den letzten Jahren konzentrierte sie sich auf die Fortbildung und Schulentwicklung in PISA-Nachfolgemaßnahmen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Heterogenität/Differenzierung und Individualisierung, selbstständiges und selbstreguliertes Lernen, Lehr-/Lernforschung. Sie veröffentlichte zu den Themen Schulkonzept, Schulpraxis, selbstständiges/selbstreguliertes Lernen und Deutschdidaktik.

*Barbara Buchfeld* ist seit vier Jahren Schulleiterin der Offenen Schule Kassel-Waldau, einer Versuchsschule in Hessen, die sich als integrierte Gesamtschule und rhythmisierte

Ganztagsschule seit 20 Jahren reformpädagogisch orientiert. Ihre Aufgabenfelder innerhalb der Schule sind Einführung von Bilanz- und Orientierungsgesprächen mit allen Kolleginnen und Kollegen, Entwicklung der Teamarbeit mit den Teamsprechern der Schule und Qualitätsentwicklung zu den Aufgaben des Versuchsschülerlasses aus 2005 in enger Kooperation mit dem Schulleitungsteam.

*Anne Dinges* arbeitet seit 1979 als Lehrerin und ist seit 1999 didaktische Leiterin an der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts für angebotsorientierten Unterricht. Dazu kommen Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Aufbau und Leitung der Lernwerkstatt an der Robert-Bosch-Grundschule. In Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim plante und realisierte sie ein Methoden-Curriculum für die Schule.

*Mario Dobe* ist seit 1988 an der Hunsrück-Grundschule in Berlin-Kreuzberg zunächst als Lehrer und seit 1998 als Schulleiter tätig. Als Schulleiter hat er gemeinsam mit dem Kollegium ein Differenzierungs- und Ganztagschulkonzept entwickelt und die Hunsrück-Grundschule zu einer gebundenen Ganztagsgrundschule (Eröffnung August 2004) ausgebaut. Arbeitsschwerpunkte: binnendifferenzierende, individualisierende und offene Unterrichtsformen.

*Rainer Domisch* arbeitet seit 1994 als entsandter Fachberater für Deutsch in der obersten Schulbehörde Finnlands (Zentralamt für Unterrichtswesen/Opetushallitus) in Helsinki. Er ist Leiter der Lehrplankommission für das Fach Deutsch und zuständig für Lehrerfortbildungsmaßnahmen für Deutschlehrer in Finnland. Seit 1995 ist er Mitglied des Vorstandes der Deutschen Schule Helsinki. 2001 wurde er mit dem Ritterorden des Finnischen Löwen durch die Staatspräsidentin Tarja Halonen ausgezeichnet.

*Prof. Dr. Mats Ekholm* ist seit 35 Jahren Schulforscher und seit 2004 Generaldirektor im Ausbildungs- und Kulturministerium in Stockholm. Er hat für verschiedene internationale Forschungsgremien wie den Nordischen Ministerrat, die OECD, den Europarat und die Unesco gearbeitet. Seine zahlreichen Publikationen widmen sich den Themen Schulentwicklung sowie der sozialen Entwicklung und Evaluation in Schule/n.

*Oggi Enderlein*, Diplom-Psychologin, arbeitet freiberuflich als Kinder- und Jugendpsychologin, Supervisorin, Coach, auch in der Erwachsenenbildung und als Hochschuldozentin. Sie ist Mitbegründerin und Koordinatorin der „Initiative für Große Kinder“ und Projektleiterin der „Werkstatt Schule wird Lebenswelt“ im Rahmen des DKJS-Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“. Sie veröffentlichte unter anderem das Buch „Große Kinder“ (dtv 2005).

*Dr. Friedrun Erben*, Erziehungswissenschaftlerin, ist pädagogische Mitarbeiterin der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Sie ist zuständig für die Entwicklung und Koordination innovativer Projekte gesellschaftspolitischer Jugendbildung, für Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit. Sie leitet das bundesweite Projekt „Zivilgesellschaftliches Engagement durch Service-Learning“, das von der Aktion Mensch und der Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. gefördert wird. Ihre Promotion schrieb sie zum Thema „Risikowahrnehmung und Risikobewältigung in Bildungsprozessen“.

*Birgit Frey*, Sozialwissenschaftlerin, arbeitet seit 2000 beim Städte-Netzwerk Nordrhein-Westfalen. Ihre Tätigkeitsfelder umfassen Fragen zum demografischen Wandel, zur Bildung und kommunalen Seniorenarbeit. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Organisation des interkommunalen Erfahrungsaustausches zu Themen der qualitativen Weiterentwicklung sozialer und kultureller Einrichtungen mit Blick auf eine verstärkte unternehmerische Ausrichtung der Einrichtung, Vernetzungs- und Kooperationsstrategien sowie in der gezielten Einbeziehung bürgerlichen Engagements.

*Dr. Sabine Geist* war nach ihrem Lehramtsstudium in den Fächern Deutsch, Biologie und Sport und ihres Referendariats zunächst in unterschiedlichen Projekten der Sportwissenschaftlichen Abteilung der Universität Paderborn beschäftigt. Seit 2002 ist sie Stellvertretende Schulleiterin an der Laborschule in Bielefeld.

*Brigitte Geyersbach*, Diplom-Designerin, begann 1987 freiberuflich als Designerin in Weimar zu arbeiten. Hauptarbeitsgebiet war und ist die Gestaltung von Ausstellungen.



Sie gründete den Verein Löwenstarke Stöberkiste e. V. zum Aufbau eines Werkstattmuseums für Kinder und Jugendliche. 1998 übernahm sie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung die Beratung von Thüringer Schulen bei der Gründung von Schülerunternehmen. Sie berät und unterstützt etwa 50 Schülerfirmen. Seit 2000 organisiert sie in Thüringen jährlich eine Schülerfirmenmesse, auf der Schülerunternehmen ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, Erfahrungen austauschen und Fortbildungen besuchen.

*Bettina Gräber* ist seit 2001 Schulleiterin an der Grundschule Landsberger Straße in Herford. Zuvor war sie langjährig als Grundschullehrerin, Fachleiterin für Deutsch, Fachleiterin für Lehrerfortbildung auf Bezirksebene tätig. Ihre und Schwerpunkte der Schule sind: gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder, individuelle Förderung, Schule & Co, lesende Schule. Die Schule Landsberger Straße ist seit 2004/2005 Offene Ganztagsgrundschule. Sie ist Koordinatorin für den Gemeinsamen Unterricht sowie für Lehrerfortbildung auf Schulentzweignbene.

*Gertrud Graf* ist Rektorin der Moses-Mendelssohn-Schule Berlin-Moabit. Als Lehrerin, Fachbereichsleiterin Deutsch und Mitglied der Steuergruppe Schulprogramm war sie zuvor tätig. Sie arbeitet als Expertin für die Modellierung von Lernwelten, die die Selbstorganisation von Jugendlichen begünstigen. Sie ist Forscherin im System Schule und arbeitet zurzeit an ihrer Dissertation zum Thema „Förderung der Sprachkompetenz durch kooperative Lernformen“. Weitere Arbeitsschwerpunkte: systemische Familientherapie und Supervision, Leitung eines Pädagogischen Salons und des Berliner Instituts für Systemische Pädagogik. [gertrud.graf@t-online.de](mailto:gertrud.graf@t-online.de), [www.gertrud-graf.de](http://www.gertrud-graf.de)

*Anette Gütt-van Alst*, Diplom-Pädagogin und Suchttherapeutin, ist Geschäftsführerin der Perspektive Gesellschaft für berufliche Bildung mbH in Köln. Sie leitet den Vorsitz des Vereins Perspektive Bildung e. V. und arbeitet als Moderatorin, Coach und Dienstleisterin für Schulen und Unternehmen. Arbeitsschwerpunkte der Perspektive GmbH sind die Berufsvorbereitung, ausbildungsbegleitende Hilfen und überbetriebliche Bildung. Ihr persönliches Statement lautet: Die ganzheitliche Bildung unserer Kinder ist die wichtigste Grundlage für die ökonomische, sozioökonomische, kulturelle und ökologische Entwicklung unseres Landes und für die globale Entwicklung im Allgemeinen.

*Antje Hendriks*, Dipl. Ing., studierte Architektur in Darmstadt. Seit 1993 arbeitet sie bei der GRUPPE PLANWERK mit den Schwerpunkten Planung in Großsiedlungsbereichen, Stadterneuerungsplanung, Stadtteilmanagement/-arbeit, unter anderem im Rahmen der Bund-Länder-Programme „Die Soziale Stadt“ und „Stadtumbau-Ost“. Seit 2004 ist sie Beiratsmitglied im Verein „Initiative für Große Kinder“ und Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“. [mail@gruppeplanwerk.de](mailto:mail@gruppeplanwerk.de)

*Bardo Herzig* ist seit 2004 Professor für Lehr- und Lernforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Er studierte Informatik und Physik für das Lehramt an den Universitäten Bielefeld und Paderborn. 2002 habilitierte er sich in Erziehungswissenschaften. Seine Arbeitsgebiete umfassen Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Schulentwicklung, Empirische Unterrichtsforschung, Werteerziehung, Handlungsorientierte Medienpädagogik/Medienbildung, Lernen mit neuen Medien. [www.bardo-herzig.de](http://www.bardo-herzig.de)

*Andreas Hinz* ist seit 1999 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet als Sonderschulpädagoge in einer integrativen Klasse Neben seiner Lehrtätigkeit hat er in der wissenschaftlichen Begleitforschung der Schulversuche „Integrationsklassen“ und „Integrative Grundschule“ mitgewirkt. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören unter anderem die schulische und berufliche Integration, Integration von Menschen mit geistiger Behinderung, Pädagogik der Vielfalt, Integration und Inclusive Education.

*Alfred Hinz* ist Schulleiter der Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen (Grund-, Haupt- und Werkrealschule). Er hat Pädagogik mit dem Schwerpunkt Reformpädagogik studiert und war an verschiedenen Grund- und Hauptschulen und als Fachbereichsleiter Arbeitslehre an einer integrierten Gesamtschule tätig. Die Bodensee-Schule ist eine Marchtaler-Plan-Schule in Ganztagsform. Hinz ist Mitautor des reformpädagogischen Konzepts „Marchtaler Plan“, einem Bildungs- und Erziehungsplan für katholische Schulen in der Diözese Rottenburg/Stuttgart.

*Dr. Katrin Höhmann*, Diplom-Pädagogin, arbeitete seit 1991 als Kunst- und Deutschlehrerin an einer Oberstufenschule und einem Gymnasium und war zugleich an das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Arbeitsbereich Curriculumentwicklung, abgeordnet. 1997 wurde sie Organisationsleiterin an der Laborschule Bielefeld und koordinierte unter anderem eines der beiden Lernnetzwerke der Bertelsmannstiftung zur Begabtenförderung. 2001 promovierte sie zum Thema „Innovation durch Lehrpläne“. 2002 wechselte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Universität Dortmund in das Institut für Schulentwicklungsforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Forschungsbereich Ganztagschulen und Heterogenität.

*Julia Höke* arbeitet seit dem Abschluss ihres Studiums der Pädagogik, Sozialpsychologie und Philosophie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Dort ist sie in Forschungsprojekten – zum Beispiel „Lernspielen im Kindergarten“, „Naturwissenschaft im Kindergarten“ und „Qualität im Kindergarten“ – zum Bereich Vorschulische Erziehung tätig. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit ist das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“. Hierzu wird derzeit ein Kooperationsprojekt vorbereitet.

*Heinz Günter Holtappels* ist seit 2001 Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildungsmanagement und Evaluation an der Universität Dortmund und lehrt am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), das er seit 2002 geschäftsführend leitet. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulforschung, schulbezogener Beratung, Fortbildung, Organisationsentwicklung und Evaluation. Zahlreiche Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen, insbesondere zur Schulentwicklung, zur Schulqualität und zur Ganztagschule.

*Ilse Kamski*, Diplom-Pädagogin, studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Dortmund. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Seit 2005 ist sie Mitarbeiterin in der DKJS-Werkstatt „Entwicklung und Organisation von Ganztagschule“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“. Ihre Schwerpunkte liegen in der Geschlechterforschung, Schulentwicklung und Personal- und Organisationsentwicklung.

*Christine Kieschnick* ist seit 1973 im Schuldienst und Lehrerin für Gymnasien in den Fächern Chemie/Biologie. Seit 1991 leitet sie die integrierte Gesamtschule „Grünthal“ in der Hansestadt Stralsund. Außerdem ist sie Mitglied der Landesarbeitsgruppe „Ganztagschulen M-V“. Ihr Motto: Wer Lehrer ist, muss Kinder mögen und bereit sein, sie zu verstehen und mit ihnen zu lernen und zu leben. [igs-gruenthal@stralsund.de](mailto:igs-gruenthal@stralsund.de)

*Dr. Cornelia Kukula-Bray* ist Architektin und mit einem eigenen Architekturbüro seit 1998 in Kaiserslautern selbstständig. Sie hat an Wettbewerben (4. Platz im Europäischen Wettbewerb für ökologische Stadtsanierung), Forschungsprojekten, Projekten für die Industrie teilgenommen und Gutachten erstellt. Denkmalschutz, Sanierung, Workshops, Moderationen und Ausstellungen bilden einen wichtigen Teil ihres Arbeitsprogramms. Sie hat an den Projekten „Gender Mainstreaming in der räumlichen Planung – Gender Planning“ und „Ganztagschule – Schillerschule in Kaiserslautern“ mitgewirkt

*Erhard Laube* studierte in Münster und Berlin evangelische Theologie und Pädagogik. Danach arbeitete er 18 Jahre lang als Lehrer in einer Grundschule in Berlin. Von 1989 bis 1999 war er Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW Berlin). 1999 begann er wieder als Lehrer an der Spreewald-Grundschule im Schöneberger Norden, einer Schule im sozialen Brennpunkt mit weit über 80 Prozent Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, als Klassenlehrer zu arbeiten. Seit 2000 ist er Schulleiter dieser Schule.

*Petra Linderoos* studierte Germanistik, Politologie und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien in Berlin und Marburg. Nach Studienaufenthalten in Finnland lebt sie seit 1987 in Jyväskylä. Dort unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache (DaF), vorwiegend an der Universität. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie organisiert und begleitet sie Fortbildungsmaßnahmen zum finnischen Bildungssystem. Sie unterstützte Reinhard Kahl bei den Dreharbeiten zu den Filmen: „Auf den Anfang kommt es an“ und „SPITZE. Schulen am Wendekreis der Pädagogik“.

*Dr. Stephan Maykus*, Diplom-Sozialpädagoge, ist seit Oktober wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Jugendhilfe und Ganztagschule des ISA Instituts für soziale Arbeit e. V. in Münster. Er ist Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und seit April 2005 Mitglied der Bildungskommission des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt e.V. Gemeinsam mit B. Hartnuß hat er das „Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen“, Berlin 2004, herausgegeben. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Themen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Jugendhilfeplanung und -berichterstattung, Hilfen zur Erziehung und Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit.

*Matti Meri* ist Professor der Didaktik am Institut der angewandten Erziehungswissenschaften der Universität Helsinki, welches er auch leitet. Er ist Mitglied des Lehrforschungsinstituts und für die Lehrerausbildung an der Universität Helsinki zuständig.

*Christian Palentien*, Diplom-Pädagoge, ist Professor für das Arbeitsgebiet „Bildung und Sozialisation“ am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Zuvor arbeitete er mehrere Jahre an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld, bis er 1995 als wissenschaftlicher Assistent an die Fakultät für Pädagogik wechselte. Er habilitierte sich mit einer Studie zu den Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten der Prävention von Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Seine Schwerpunkte im Bereich der Forschung und Lehre liegen in der Analyse des Zusammenhangs zwischen den sozialen und bildungsbezogenen Voraussetzungen von Eltern und dem Schulerfolg ihrer Kinder.

*Nadine Pautz*, Diplom-Soziologin und -Verwaltungswirtin, arbeitet seit Juli 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut e. V. München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung im Projekt „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“. Zuvor evaluierte sie das Projekt „Informationszentrum Kindermisshandlung/Kindervernachlässigung am gleichen Institut, begleitete das Programm „Soziale Stadt“ am Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin und engagierte sich in der soziokulturellen Einrichtung „Alte Feuerwache Dresden Loschwitz“.

*Gaby Petry* ist Geschäftsführerin des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den GanztTag“ am Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (LfS/QA) in Soest. Sie ist Studienrätin der Sozialpädagogik und verfügt über langjährige Erfahrungen als Koordinatorin in der Erzieherausbildung am Berufskolleg mit dem Schwerpunkt Betreuung von Kindern in Ganztagschulen und in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Sie kooperiert eng mit der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ am LfS/QA. [gaby.petry@mail.lfs.nrw.de](mailto:gaby.petry@mail.lfs.nrw.de)

*Eric Pateyron* studierte Jura und Politikwissenschaften an der Université Paris X Nanterre. Seit 1998 Schulleiter des Collège Honoré de Balzac in Nanterre. Die Schule gehört zu den „Zones Urbaines Sensibles –ZUS“ bzw. „Zones d'Éducation Prioritaire – ZEP“, die seitens des Staates besondere Berücksichtigung finden. Pateyron ist Autor des Buches : La contribution française à la rédaction de la déclaration universelle des droits de l'Homme, Documentation Française Verlag, 1998.

*Mark Poepping* ist seit 2000 freier Autor und in der Film- und Medienproduktion tätig. Nach dem Studium der Volkswirtschaftslehre in Paderborn, Bonn und Hagen begann er seine journalistische Tätigkeit bei der „Münsterlandzeitung“. 1995 gründete er das erste freie Jugendradio von Jugendlichen für Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. Er arbeitete in der Sendeleitung des WDR und leitete die Internetredaktion der ARD-Kinderserie „Schloss Einstein“. Sein Debütfilm „Wind macht Arbeit“ erhielt die Auszeichnung „Stromerzähler 2003“ der Naturenergie AG. 2004 produzierte er den ersten fiktionalen Kurzfilm, führte selbst Regie und schrieb gemeinsam mit Lea Seress das Drehbuch.

*Torsten Rädels* ist seit 2001 stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Bundesjugendrings für das Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt. Seine Verantwortungsbereiche liegen in den Feldern Ehrenamt, bürgerschaftliches Engagement, Internationales (Deutsch-Russischer Jugendaustausch, Deutsches Nationalkomitee für internationale Jugendarbeit), Partizipation von Jugendlichen. Er ist mitverantwortlich für das Themengebiet der

Kooperation zwischen Jugendverband und Schule. Zurzeit studiert er Rechtswissenschaften an der Universität Heidelberg.

*Barbara Riekmann* ist seit 1987 Schulleiterin an der Max-Brauer-Schule in Hamburg. Sie ist Sprecherin der Schulleiterinnen und Schulleiter von Gesamtschulen im Dezernat Hamburg und Mitglied im Arbeitskreis KMK der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule. Tätigkeitsschwerpunkte: Arbeit mit ausgrenzungsgefährdeten Schülerinnen und Schülern, Ausbildungsordnung und Perspektiven für Gesamtschulen, Arbeitszeitkommission.

*Thomas Rihm*, Diplom-Pädagoge, arbeitet seit 1983 als Lehrer im Primar-, Orientierungs-, Förder- und Hauptschulbereich, in der Beratungsstelle und im Schulentwicklungsteam. Zurzeit ist er Doktorand und Mitarbeiter im Graduierten-Kolloquium der Universität Potsdam (Fachbereich Erziehungswissenschaften) und an der PH Heidelberg. Weitere Veröffentlichungen und Informationen zur Projektgruppe „Subjektsein und Schule“ unter [www.ph-heidelberg.de/org/suschu](http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu) und [www.rihm-paedagogik.info](http://www.rihm-paedagogik.info).

*Thomas Schnetzer*, Diplom-Pädagoge, arbeitet seit 2002 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund und seit 2005 in der DKJS-Werkstatt „Entwicklung und Organisation von Ganztagschule“ im Projekt „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“. Er forscht zu den Bereichen Schulentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung.

*Michael Schopen* leitet seit März 2005 das Projekt „Freie Lernorte“ von „Schulen ans Netz e. V.“, der Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG. Die Entwicklungspotenziale neuer Medien in Schule und Unterricht waren ein Schwerpunkt seiner Arbeit als Lehrer für Deutsch und Wirtschaft an Berufsbildenden Schulen. Als Lehrbeauftragter an der Universität Köln im Bereich Fachdidaktik und in verschiedenen Publikationen befasste er sich intensiv mit Fragen des Einsatzes neuer Medien in der Schule, bevor er 2001 zu „Schulen ans Netz“ wechselte.

*Uwe Schulz*, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, arbeitet seit 2003 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA), Münster, im Arbeitsbereich Jugendhilfe und Ganztagschule. Seine Tätigkeit konzentriert sich auf zwei mehrjährig laufende Projekte: Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen und länderübergreifende Koordination und wissenschaftliche Begleitung des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanztTag“. Zuvor war er in Projekten der internationalen Schul- und Bildungsforschung (Südafrika, Senegal) sowie der Armutsforschung bezogen auf Kinder und Jugendliche tätig.

*Rainer Schweppe* ist Leiter der Schulverwaltung der Stadt Herford. Hier sind alle elf Grundschulen bereits Offene Ganztagschulen. Schwerpunkt seiner Arbeit ist derzeit die Steuerung der Entwicklung Offener Ganztagsgrundschulen. Mit Hilfe wissenschaftlicher Begleitung wurden in Herford „Qualitätskriterien für die Raumgestaltung und -ausstattung Offener Ganztagschulen im Primarbereich“ entwickelt. [rainer.schweppe@herford.de](mailto:rainer.schweppe@herford.de)

*Matthias Spenn*, Pfarrer, ist seit 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V. in Münster. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die evangelische Kinder- und Jugendarbeit, Ganztagschule und evangelische Kirche, Jugendverbandsarbeit und Gemeindepädagogik. Er publizierte zu den Themen: Ganztagschulen gemeinsam entwickeln, Evangelische Jugendarbeit und Gemeindepädagogik, Kind und Kindheit und Jugendarbeit in den ostdeutschen Bundesländern.

*Krimhild Strenger*, Diplom-Sozialpädagogin, ist seit 1998 Mitarbeiterin der Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft steg Hamburg mbH. Ihre aktuellen Tätigkeitsschwerpunkte sind unter anderem Quartiersmanagement, Projektentwicklung und -steuerung im sozialen Bereich, Aufbau und Geschäftsführung des Kooperationsverbundes Schanzenviertel KOOP. Sie begleitete eine GHR-Schule zur Stadtteil- und Ganztagschule, führt Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen durch und realisierte den Hamburger Sozialplan im Rahmen von Sanierungsverfahren.

*Dorothea Suchanek* ist seit 2003 Schulleiterin der Rektor-Bach-Hauptschule, einer Ganztagschule in Hermeskeil. Sie war als Moderatorin für Fortbildungen im Medienbereich tätig. Seit 2004 ist sie Moderatorin für Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz.

*Dr. Paul Schwarz* studierte Germanistik, Philosophie, Theologie und Journalismus in Mainz, Cambridge, Rom und Freiburg; mehrjährige Auslandstätigkeiten in Japan und Argentinien; seit 1990 als Fernsehjournalist tätig. Er hat mehr als 80 Features und Dokumentationen über innovative Schul- und Unterrichtsaktivitäten produziert, darunter Filme für Bildungsministerien und Bildungsorganisationen, so über neue Lernkultur (Klippert) in Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Seine letzten Produktionen rückten Afghanistan in den Fokus („Bildungshunger. Schule und Mädchenförderung im neuen Afghanistan“).

*Petra Thümmel* ist seit 1980 im Schuldienst und unterrichtet in den Fächern Kunst und Deutsch. Seit 1991 arbeitet sie an der Integrierten Gesamtschule „Grünthal“ in Stralsund und ist Koordinatorin für den Bereich Ganztagschule.

*Rainer von Groot* ist seit 1995 Schulleiter in Köpping, Koppberg, Skinnskatteberg, Insjön und Mockfjärd. Er hat in Schweden und Deutschland unter anderem Sprachen und Pädagogik studiert. Seit 1983 ist er als Lehrer in der Grundschule, der Erwachsenenbildung, fächerübergreifenden Projekten und in der Jugendarbeit tätig. Er arbeitet mit Skola 2000 zusammen und gestaltete die Homepage [www.etoorg.org](http://www.etoorg.org) mit Buchpräsentation, Musik und pädagogischen Konzepten unter dem Oberbegriff „Offene Schule“. [e-toorg@spray.se](mailto:e-toorg@spray.se)

*Urte Wehrhahn* ist seit 1985 Sonderschullehrerin und derzeit an der Integrierten Gesamtschule Vahrenheide/Sahlkamp in Hannover tätig. Sie hat ein verändertes Professionalisierungsprofil der Sonderpädagogin an der Schule entwickelt und leitet den Fachbereich Förderung. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht die sonderpädagogische Beratung in der Schule als Ressource in der Sekundarstufe I. Sie gibt Fortbildungen an Schulen und veröffentlichte zu den Themen „Individuelle Förderplanung“, „Fördern mit Konzept“ und „Besser Fördern“. Weitere Informationen auf der Homepage: [www.igsvs.de](http://www.igsvs.de).

*Wolfgang Vogelsänger* leitet seit 2002 die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) Göttingen. Er konzipierte und realisierte das Projekt „Der Lesebus“, das vom Niedersächsischen Kultusministerium, Niedersächsischen Wissenschaftsministerium und von der Stiftung Lesen gefördert wurde. Autor von Materialien für den offenen Unterricht und weiterer Publikationen sowie Vorsitzender des Vereins Impuls-Schule & Wirtschaft e. V. In weit über 400 schulinternen Lehrerfortbildungen und Seminaren zu den Themen Selber Lernen, Teamarbeit, Schulentwicklung und Regionalentwicklung fungierte er als Coach.

*Stefanie Wilkening* studierte Lehramt für die Fächer Biologie, Chemie und Sport in Hannover. Zurzeit ist sie als Schulentwicklungsberaterin für die Bildungsregion Braunschweig im Landesvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ tätig. Zu ihren Arbeitsfeldern gehören die Erarbeitung von Konzepten zum Projektmanagement, zur Unterrichtsentwicklung, zur Teamarbeit, Evaluation und Regionalentwicklung für Impuls. Sie ist Mitarbeiterin der Werkstatt 2 für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung im Projekt „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“.

*Reiner Zaspel* ist seit 1992 Leiter des Oberstufenzentrums Märkisch-Oderland. Das Oberstufenzentrum gliedert sich in Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Gymnasiale Oberstufe. Zurzeit besuchen etwa 3800 Schüler das OSZ, 150 Lehrer unterrichten in fünf Abteilungen an drei Standorten.

## Die Ausstellerschulen

Auf der Kongressmesse stellten sich insgesamt 28 Ganztagschulen aus dem gesamten Bundesgebiet vor.

Im Folgenden werden diese Schulen samt Kurzbeschreibung und Angabe ihrer Kontaktdaten bundesländerweise aufgeführt.



### *Baden-Württemberg*

#### **Johann-Baptist-von-Hirscher Bildungszentrum Bodnegg**

Dorfstraße 34, 88285 Bodnegg, Tel. 07520-920711

Ansprechpartner: Edwin Gmeinder

[www.bz-bodnegg.de](http://www.bz-bodnegg.de)

Wir sind eine staatliche Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule und eine Realschule, die als „Ganztageschule im Grünen“ zum Bildungszentrum Bodnegg zusammengeschlossen sind. Durch unser besonderes Konzept sind wir immer eine politische Schule geblieben.

Über den unterrichtlichen Bereich hinaus sollen unsere Schülerinnen und Schüler zu einer sinnvollen Freizeit- und Lebensgestaltung angeregt werden. Daher gehören Freizeitangebote während der Mittagszeit und am Nachmittag zum Profil unserer Schule.

### *Bayern*

#### **Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg**

Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg, Tel. 0911-94525424

Ansprechpartner: Gerhard Helgert

[www.ars-nbg.de](http://www.ars-nbg.de)

Die Adolf-Reichwein-Schule ist eine gebundene Ganztagsrealschule in freier Trägerschaft mit ganzheitlich-reformpädagogischem Ansatz. Der Schultag ist rhythmisiert. Schüler, Lehrer, Künstler, Handwerksmeister, Sozialpädagogen und Erzieher gestalten ihn gemeinsam.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch ständigen Kontakt des pädagogischen Personals zu unseren Kindern über die reine Unterrichtssituation hinaus.

Förderunterricht für schwächere Schüler, Sozialtraining, altersgemischte Kurse, Unterstützung im Kurs für LRS-Kinder gehören ebenso zum Programm wie individuelle sozialpädagogische Unterstützung.

### **Private Montessori-Volksschule Wertingen**

Zusmarshäuser Str. 19, 86637 Wertingen, Tel. 08272-5000

Ansprechpartnerin: Sonja Spiegler

[www.montessori-schule-wertingen.de](http://www.montessori-schule-wertingen.de)

Unsere Volksschule bietet den Schülerinnen und Schülern Unterricht nach den Prinzipien Maria Montessoris und genügt den Anforderungen des Bayerischen Lehrplanes. Wir legen großen Wert auf die Vermittlung von Sozialkompetenz, auf Verantwortungsübernahme und die Entwicklung von Selbstständigkeit.

Individuelle Förderung wird bei uns durch das Prinzip der Freiarbeit in einer vorbereiteten Umgebung ermöglicht: Jahrgangsmischung, das Führen von individuellen Lerntagebüchern und zahlreiche Nachmittagsangebote zeichnen das pädagogische Profil unserer Schule aus.

## ***Berlin***

### **Spreewald-Grundschule**

Pallasstraße 15, 10781 Berlin, 030-75607151

Ansprechpartner: Erhard Laube

[www.spreewald-grundschule.de](http://www.spreewald-grundschule.de)

Die Spreewald-Grundschule ist eine „Theaterbetonte Grundschule“, die in der Form der Gebundenen Ganztagsgrundschule arbeitet. 400 Kinder, 42 Lehrerinnen und Lehrer und 18 Erzieherinnen und Erzieher arbeiten, leben und lernen an unserer Schule.

An der Spreewald-Grundschule ergänzen sich innere und äußere Differenzierung. Die stärkere Verankerung von Wochenplanarbeit, offene Unterrichtsformen und Projektarbeit dienen der Verstärkung binnendifferenzierten Unterrichts. Formen äußerer Differenzierung sind eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften und der verpflichtende Wahlunterricht in den Klassen 5 und 6. In den Klassen 5 und 6 wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch nach einem von der Klassenkonferenz erarbeiteten Konzept nach Interesse, Neigung oder Leistung differenziert unterrichtet.

### **Grundschule am Hollerbusch**

Erich-Kästner-Straße 64, 12619 Berlin, Tel. 030-5615085

Ansprechpartner: Karin Ronneberger

[www.hollerbusch.cidsnet.de](http://www.hollerbusch.cidsnet.de)

Unsere Schule ist eine Gebundene Ganztagsgrundschule im Osten Berlins.

Individuelle Interessen und eine aktive Freizeitgestaltung werden bei uns durch ein reichhaltiges Angebot an Freizeitaktivitäten gefördert. Wir bieten eine Frühförderung bei Lese- oder Rechenschwäche an, arbeiten integrativ mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern, und halten mit Schulstation, Erlebnisraum und „Fuchsbau“ - unserem Raum für individuelle Lernbetreuung – Angebote für die individuelle Förderung bereit.

## ***Brandenburg***

### **Grundschule Missen**

Gahlener Weg 6, 03205 Vetschau, Tel. 035436-327

Ansprechpartnerin: Frau Pietrus

Wir sind seit 2004 eine Verlässliche Halbtagschule mit Hort und ergänzendem Angebot und haben täglich von 6.45 bis 16.00 Uhr für unsere Kinder geöffnet. An unserem Standort lernen und leben zurzeit 117 Kinder, 5 Erzieherinnen und 8 Lehrerinnen.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch eine seit dem Jahr 2000 wöchentliche stattfindende Schulanfängerwerkstatt, in der die zukünftigen Lernanfänger im jahrgangsgemischten Lernen und Spielen mit den Kindern der Klasse 1 gemeinsam eine ruhige und individuelle Schuleingangsphase erleben. Im veränderten Tagesrhythmus erhalten die Kinder die Möglichkeit sich durch vielseitige Angebote an den unterschiedlichsten Lern- und Lebensorten entsprechend ihren Interessen und Neigungen weiterzuentwickeln oder in den rahmenplanergänzenden „Klassentreffs“ Unterrichtsinhalte praktisch durch handlungsorientiertes Arbeiten zu verinnerlichen.

### **Albert-Schweitzer-Gesamtschule Beeskow**

Schulstraße 1, 15858 Beeskow, Tel. 03366-26394

Ansprechpartnerin: Frau Dr. Missal

<http://www.gesamtschule-beeskow.de.vu>

Die Gesamtschule Beeskow ist eine Ganztagschule. Der Unterricht wird an mehreren Tagen in der Woche bis 15:30 Uhr erteilt. In den normalen Tagesablauf sind Betreuungsstunden, Arbeitsstunden, Förderstunden und Arbeitsgemeinschaften integriert. Aufgrund unserer Ganztagsbetreuung ist die Schule in der Lage, eine breite Palette von Arbeitsgemeinschaften anzubieten. Die Spannweite reicht von naturwissenschaftlichen über künstlerische bis hin zu praktischen Betätigungsfeldern. Die Palette der Angebote ist insbesondere auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet.

## ***Bremen***

### **Schule an der Oslebshauer Heerstraße**

Oslebshauer Heerstraße 115, 28239 Bremen, Tel. 0421-3619280

Ansprechpartner: Magdalena Bossaller-Meyhöfer, Hermann Kröger, Sonja Timmermann

Die Grundschule an der Oslebshauer Heerstraße ist eine gebundene Ganztagschule im Aufbau, mit einer Präsenzzeit für alle Mitarbeiter. „Entwicklung und Schullaufbahn optimal begleiten“, lautet das Leitziel. Ausgehend von den Stärken, von den Fähigkeiten des Einzelnen und von seiner Einzigartigkeit sowie von der Erkenntnis, dass jeder Interesse am Lernen mitbringt, begleiten und unterstützen die pädagogischen Mitarbeiter alle Schüler.

Der intensive Austausch zwischen Kindergarten und Schule sowie eine Schuleingangsbeobachtung in den ersten Schulwochen ermöglichen eine frühzeitige Unterstützung aller Kinder. Zielorientierter Unterricht, in welchem die Schüler anhand individueller Pläne arbeiten, fördert das eigenverantwortliche Lernen.

### **Schulzentrum an der Butjadinger Straße**

Butjadinger Straße 21, 28197 Bremen, Tel. 0421-36196800

Ansprechpartner: Wolfgang Berg

[www.schule-butjadinger.de](http://www.schule-butjadinger.de)

Wir sind ein Schulzentrum mit allen Bildungsgängen der Jahrgänge 5-10, Ganztagschule im Aufbau, Multimediaschule und Schule mit Sportschwerpunkt.



Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch zahlreiche Angebote der Förderung der Schüler zur Senkung der Sitzenbleiberquote.

## *Hamburg*

### **Schule Altonaer Straße**

Altonaer Straße 38, 20357 Hamburg, Tel. 040-432562-0

Ansprechpartner: Gerd Gerhard

[www.schule-altonaer-strasse.de](http://www.schule-altonaer-strasse.de)

Die Grund-, Haupt- und Realschule Altonaer Straße im Hamburger Schanzenviertel ist seit dem Schuljahr 2004/2005 Verbindliche Ganztagschule.

### **Max-Brauer-Gesamtschule**

Bei-der-Paul-Gerhardt-Kirche 1-3, 22761 Hamburg, Tel. 040-428982-0

Ansprechpartner: Barbara Riekmann

[www.maxbrauerschule.de](http://www.maxbrauerschule.de)

An der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg-Altona kann von der Vorschule bis zum Abitur gelernt werden. Die ausgeprägte Heterogenität unserer Schülerschaft ist für uns Anlass für Individualisierung und Differenzierung beim Lernen.

Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplan und Werkstattarbeit, Gesprächskreise, das „Chefsystem“ zur Delegation von Aufgaben und Leistungsbewertung ohne Zensuren sind wertvolle Bestandteile unserer Arbeit. Zur Gestaltung Offener Pausen ist die Schulklingel bei uns seit 1998 abgeschafft.

## *Hessen*

### **Offene Schule Waldau**

Stegerwaldstraße 45, 34123 Kassel, Tel. 0561-95081-0

Ansprechpartnerin: Barbara Buchfeld

[www.osw-online.de](http://www.osw-online.de)

Die Offene Schule Waldau ist als Versuchsschule des Landes Hessen, ist rhythmisierte Ganztagschule und integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I.

Wir fördern unsere Schülerinnen und Schüler individuell durch den „Offenen Anfang“ – jeden Morgen von 7:30 bis 8:45 Uhr-, durch Freies Lernen, genauso wie durch gezieltes Methodentraining. Innere und äußere Differenzierung ergänzen sich auch im Kernunterricht der Schule.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch das Fach „Freies Lernen“. In diesem Fach wählen die Schüler je nach Alter, Fähigkeiten und Interessen ihre Aufgaben. Die im „Freien Lernen“ gewonnenen Fähigkeiten können die Schüler immer mehr in allen Fächern anwenden, ein schuleigener Arbeitsplan zur Methodenkompetenz dient als Richtschnur.

### **Georg-Kerschensteiner-Schule**

Georg-Kerschensteiner-Straße 2, 65824 Schwalbach, Tel. 06196-8815190

Ansprechpartner: Gudula Farwig, Karl-Heinz Becker

In unsere Schule kommen Kinder aus 31 Nationen und lernen nach ihrem eigenen Tempo. Wir begleiten und fördern die Lernprozesse und beschreiben die Wege und Erfolge der Kinder ausschließlich verbal.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch Binnendifferenzierung nach Eingangsdagnostik für jedes Kind, durch Projektunterricht und Werkstätten, Vorklasse, Sprachheilklassen, Kleinklassen für Erziehungshilfe, Psychomotorik, Förderung in Kleingruppen und durch 16 Arbeitsgemeinschaften.

### ***Mecklenburg-Vorpommern***

#### **Warnowschule Papendorf**

Schulstraße 5, 18059 Papendorf, Tel. 0381-400355

Ansprechpartnerin: Brigitte Zeplien

[www.warnowschule.de](http://www.warnowschule.de)

Wir sind eine „Grüne“ regionale Schule mit Grundschule im unteren Warnowtal mit dem ersten von Schülern und Lehrern selbst gepflanzten Schulwald in Mecklenburg-Vorpommern. Wir sind Umweltschule, Teilnehmerschule am Modellprojekt „Mehr Selbstständigkeit in der Schule“ und Teilnehmerschule am Modellversuch im BLK-Förderprogramm Transfer 21 „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. An unserer Schule lernen, leben und arbeiten 450 Schülerinnen und Schüler, 38 Lehrerinnen und Lehrer und ein Sozialarbeiter.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch kompetenzfördernde Unterrichtsformen mit Handlungskonzept „Erziehende Schule“ und Kompetenzzugang, eine Schlichtergruppe, ein differenziertes Berufsorientierungskonzept, die Schülerfirma „Honigbiene SAG“, Lehrer in Jahrgangsteams und ein umfangreiches Netz von inner- und außerschulischen Bildungs- und Förderangeboten.

#### **Grundschule Sandberg**

Sandberg 48, 17235 Neustrelitz, Tel. 03981-201628

Ansprechpartnerin: Frau Kaps

Wir sind eine Grundschule in Ganztagsform mit Schulkinderhaus. Durch unseren inhaltlichen Schwerpunkt sind wir Umweltschule geworden.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch Lernwerkstätten in der Unterrichtszeit, vielfältige Arbeitsgemeinschaften und Projekte, Werkstatttage und individuelle Förderung in den Hausaufgabenzimmern, Kreativzimmer, Bibliothek usw.

### ***Niedersachsen***

#### **IGS Wilhelmshaven**

Friedenstraße 107, 26386 Wilhelmshaven, Tel. 04421-9819-0

Ansprechpartner: Christoph Goritz

[www.igswilhelmshaven.de](http://www.igswilhelmshaven.de)

Als Integrierte Gesamtschule wollen wir die Unterschiede der uns anvertrauten Menschen akzeptieren, ohne sie zu trennen.

Individuelle Förderung spielt eine wichtige Rolle an der IGS Wilhelmshaven. An der IGS kann man nicht sitzen bleiben. Von Klasse 5-7 gibt es keine Zensuren. Die Schulleistungen werden in Lernentwicklungsberichten mitgeteilt.

#### **Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar (IGS)**

Schulweg 23, 37083 Göttingen, Tel. 0551-4005134

Ansprechpartner: Wolfgang Vogelsaenger

[www.igs-goettingen.de](http://www.igs-goettingen.de)

Die IGS Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) arbeitet als Ganztagschule nach dem Team-Kleingruppen-Modell. Mit dieser alternativen Schulstruktur entfällt die äußere Fachleistungsdifferenzierung auf den unterschiedlichen Niveaus auch in den klassischen Fächern.

Das Schülerinnen und Schülercafé, die Spielezentrale und auch die Teestube gehören zu dem Freizeitbereich der IGS, d.h. sie werden von den Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen und dem Fachbereichsleiter betreut. Die einzelnen Stationen bieten eine Vielzahl an Freizeitmöglichkeiten, darüber hinaus sind sie jedoch auch wichtige Kontakt- und Anlaufstellen für die Schülerinnen und Schüler und auch für die Lehrerinnen und Lehrer.

### ***Nordrhein-Westfalen***

#### **Margaretenschule, Städtische Gemeinschaftsschule**

Brentanoweg 18, 48155 Münster, Tel. 0251-314168

Ansprechpartner: Herbert Bosshammer

[www.margaretenschule.de](http://www.margaretenschule.de)

Die Margaretenschule liegt in einem Stadtteil im Osten von Münster, wird von 200 Schülern besucht, ist eine offene Ganztagschule in einem relativ homogenen Wohnumfeld.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch

- die Lernwerkstatt bei der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, besonders mit LRS- und Rechenschwierigkeiten,
- Lernen in der Forscherwerkstatt für Kinder mit besonderen Interessen und Begabungen,
- unterschiedliche, weitere Förder- und Fordermöglichkeiten.

#### **Paul-Gerhardt-Schule**

Paul-Gerhardt-Straße 6, 59457 Werl, Tel. 02922-83252

Ansprechpartner: Wilhelm Bernhusen

[www.pgswerl.de](http://www.pgswerl.de)

Unsere Schule ist eine zweizügige städtische evangelische Grundschule und Offene Ganztagschule mit 180 Schülerinnen und Schülern. Wir nehmen am Modellversuch „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen teil. In unserem Schulprogramm haben wir uns einem positiven Leistungsbegriff verpflichtet.

Unser Ziel ist es, jedes Kind nach seinen individuellen Voraussetzungen zu fördern und zu fordern. Durch die Einrichtung von heterogen besetzten morgendlichen klassen- und jahrgangsübergreifenden Förderblöcken wird neben der Sprachkompetenz bei uns auch soziales Lernen gefördert. Förderunterricht findet bei uns nach individuellen Förderplänen integrativ, nicht selektiv statt.

### ***Rheinland-Pfalz***

#### **Veldenz-Hauptschule im Schulzentrum Lauterecken**

Sombertonstraße 1, 67742 Lauterecken, Tel. 06382-92100

Ansprechpartnerin: Anna-Maria Brüse

[www.hs-lauterecken.de](http://www.hs-lauterecken.de)

Die Hauptschule Lauterecken ist eine Ganztagschule in neuer Form im Schulzentrum Lauterecken und bietet den Hauptschulabschluss und die Mittlere Reife als Schulabschlüsse an. Als Schwerpunkte bieten wir „Schule als Lebensraum“ und musikalische Förderung an. Wir wollen unsere Schülerinnen und Schüler für die Berufsausbildung fit machen.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch das nachfrageorientierte Konzept „Schüler helfen Schülern“, durch Förderung auf Nachfrage am Nachmittag, Musikförderung in Bläserklasse und Rockband, Förderung für gute Deutschschüler im Projekt Schreiben, Sozial- und Methodentraining, Arbeit mit Neuen Medien und die individuelle Nutzung der Bibliothek.

### **Diesterweg-Schule**

Kastorpfaffenstraße 9-11, 56068 Koblenz, Tel. 0261-34160

Ansprechpartner: Dr. Margit Theis-Scholz

[www.diesterweg-schule.de](http://www.diesterweg-schule.de)

Unsere Schule ist eine Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen und Sozial-Emotionale Entwicklung. Viele unserer Schülerinnen und Schüler sind durch besondere Problemlagen erheblich benachteiligt. Im Unterricht arbeiten wir daher nach dem Motto "Hilf mir es selbst zu tun" und dem Prinzip des selbstentdeckenden Lernens.

Mit unserem Ganztagschulbetrieb verbinden wir die Chance auf eine sachgerechte Hausaufgabenbetreuung, die Vermittlung von positiven Lernerfahrungen durch motivierende Nachmittagsangebote, und die Hoffnung auf eine bessere gesellschaftliche Eingliederung unserer Schülerinnen und Schüler durch die Öffnung der Schule ins Gemeinwesen.

## ***Saarland***

### **Gesamtschule Bellevue**

Am Hagen, 66117 Saarbrücken, Tel. 0681-92620

Ansprechpartner: Ulrich Poprawka

[www.gesamtschule-bellevue.de](http://www.gesamtschule-bellevue.de)

Unsere Schule ist eine von 15 saarländischen Gesamtschulen und liegt im sozialen Brennpunkt der Landeshauptstadt. 750 Schüler werden von 54 Lehrern auf der Grundlage des Team-Kleingruppen-Modells in gewaltfreier Atmosphäre zu ihrem individuellen Abschluss geführt.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch

- fest im Stundenplan verankerte klassenübergreifende Förderkurse
- wöchentliche Tutorienstunden, die soziales Lernen und Lerntechniken („Lernen lernen“) einüben
- tägliche Hausaufgabenhilfe unter Anleitung des hauseigenen Lehrpersonals
- Beratungsgespräche mit Schulleitung, Lehrern und Schulsozialarbeit
- eine extra eingestellte Lehrkraft, die den nicht deutschsprachigen Kindern Deutschunterricht erteilt
- Sonderpädagogen, die unsere Schüler, welche sonderpädagogische Förderung im Bereich des Lernens bzw. im sozialen und emotionalen Bereich benötigen, täglich begleiten.

## ***Sachsen***

### **Freie Waldorfschule Dresden**

Jägerstraße 34, 01099 Dresden

Ansprechpartner: Dr. Christine Bücher, Peter Michael Detscher

[www.waldorfschule-dresden.de](http://www.waldorfschule-dresden.de)

Die 1990 gegründete Freie Waldorfschule Dresden wird vom „Verein der Freien Waldorfschule Dresden e.V.“ als Ganztagschule mit musisch-künstlerischem Profil betrieben. An der Schule leben, lernen und arbeiten derzeit 579 Schüler. Alle Schulabschlüsse können erworben werden.

So sollen die Kinder und Jugendlichen Selbstständigkeit und persönliche Sicherheit, Initiativekraft und soziales Verantwortungsbewusstsein, Fantasie und Kreativität sowie die Fähigkeit zu vernetztem Denken entwickeln. Dabei kommt der künstlerischen Betätigung in allen Altersstufen eine besondere Bedeutung zu. Individuelle Förderung gehört daher zum Kerngeschäft unserer Schule.

## ***Sachsen-Anhalt***

### **Grundschule „Erich Kästner“**

Waldring 112 , 39340 Haldensleben, Tel. 03904-43280

Ansprechpartnerin: Monika Brothuhn

[www.stadt-haldensleben.de/erich.kaestner](http://www.stadt-haldensleben.de/erich.kaestner)

Wir sind eine Grundschule mit kooperativem Ganztagsangebot. Schule und Hort arbeiten mit ganztägigem Bildungs- und Betreuungsangebot.

Individuelle Förderung wird an unserer Schule verwirklicht durch die folgende Zielstellung: „Nicht für alle das Gleiche sondern für jeden das Beste“. Wir bieten gezielten Förderunterricht in vielfältigen offenen Lernformen an.

### **Sekundarschule „Albert Schweitzer“**

Güstener Straße 10, 06649 Aschersleben, Tel. 03473-2015

Ansprechpartnerin: Katrin Jelitte

Im Sinne von Schweitzer: „Ein Mensch darf niemals aufhören Mensch zu sein“; eine Schule zum Leben, Lernen und Lachen.

Wir fördern alternative Ansätze(Produktives Lernen) und beschulen integrativ Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie körperbehinderte Schüler durch spezielle Lernprogramme.

## ***Schleswig-Holstein***

### **Grund- und Hauptschule Schafflund**

Meynerstraße 29, 24980 Schafflund, Tel. 04639-7829911

Ansprechpartnerin: Regina Kasten

<http://ghs-schafflund.lernnetz.de>

Die Grund- und Hauptschule Schafflund ist eine Offene Ganztagschule.

### **Grundschule Bickbargen Halstenbek**

Bickbargen 115, 25496 Halstenbek, Tel. 04101-44602

Ansprechpartnerin: Barbara Burton

[www.bibags.de](http://www.bibags.de)

Unsere Schule ist eine verlässliche Halbtagsgrundschule mit verlässlichen Unterrichtszeiten. Während ihrer Schulzeit sollen unsere Schüler mit den Unterrichtsformen Frontalunterricht, Tagesplan/Wochenplanarbeit, Stationentraining, Freie Arbeit, Werkstattarbeit, Projektunterricht vertraut gemacht werden.

Das Training von Lerntechniken und Kreativitätstechniken gehört ins Zentrum unserer pädagogischen Arbeit. Fehler sind unsere Freunde!

## *Thüringen*

### **Freie Ganztagschule Milda**

Ortsstraße 92, 07751 Milda, Tel. 036422-63503

Ansprechpartner: Herr Krüger

[www.milda.de](http://www.milda.de)

Die Freie Ganztagschule Milda wurde 1996 gegründet. Sie ist staatlich anerkannte Ersatzschule in Freier Trägerschaft. Im Sommer 2004 nahm in Milda die Freie Ganztagsgrundschule mit elf Erstklässlern ihre Arbeit auf. Jahrgang-Teams von drei oder vier Lehrern betreuen jeweils zwei Klassen von der Klassenstufe 5 bis zur 10.

Wir betrachten Lernen als konstruktiven Prozess des Aufbaus individueller intellektueller Strukturen. Lerninhalte sind für individuelles Lernen aufzubereiten. Lernen soll eine individuelle Herausforderung darstellen. Systematisches Lernen ist nur auf individuellen Lernwegen möglich. Dies fördern wir u.a. durch Freiarbeit, Wochenplan, epochalen Projektunterricht und durch Stationenbetrieb.

### **Staatliche Regelschule Saalfeld-Gorndorf**

Albert-Schweitzer-Straße 148, 07318 Saalfeld, Tel. 03671-641002

Ansprechpartner: Birgitt Franke

[www.rsgorndorf.slf.th.schule.de](http://www.rsgorndorf.slf.th.schule.de)

„Mehr Zeit- Mehr Vielfalt- Mehr Miteinander“ ist das Motto unserer Ganztagschule. Wir haben uns zum Ziel gesetzt unsere Schule gemeinsam zu gestalten und die Erziehung zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler zu fördern. An unserer Schule lernen 235 Schülerinnen und Schüler mit 25 Lehrerinnen und Lehrern.

Individuelle Förderung verwirklichen wir durch Projektarbeit, die Verknüpfung von Unterricht mit Freizeitaktivitäten und Aktivitäten am Nachmittag – von der Hausaufgabenbetreuung bis zum Sportangebot.

### **Freie Aussteller**

Folgende weitere Aussteller waren auf der Kongressmesse vertreten und zeigten ihre Arbeit und ihre Angebote:

#### **1) aej - Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik e.V.**

Otto-Brenner-Straße 9, 30159 Hannover

[www.evangelische-jugend.de](http://www.evangelische-jugend.de)

**2) BLK-Programm „Lernen für den GanzTag“**

Paradieser Weg 64, 59494 Soest

[www.ganztag-blk.de](http://www.ganztag-blk.de)

**3) BLK-Programm Transfer-21**

Arnimallee 9, 14195 Berlin

[www.transfer-21.de](http://www.transfer-21.de)

**4) BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“**

Arnimallee 9, 14195 Berlin

[www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)

**5) DBJR - Deutscher Bundesjugendring**

Mühlendamm 3, 10178 Berlin

[www.dbjr.de](http://www.dbjr.de)

**6) DJI - Deutsches Jugendinstitut e. V.**

Nockherstr. 2, 81541 München

[www.dji.de](http://www.dji.de)

**7) DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung**

Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

**8) Kulturstiftung der Länder**

Lützwowplatz 9, 10785 Berlin

[www.kulturstiftung.de](http://www.kulturstiftung.de)

**9) Schola – 21**

Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

[www.schola-21.de](http://www.schola-21.de) , [schola-21.org](http://schola-21.org)

**10) Schulen ans Netz e.V.**

Thomas-Mann-Str. 4, 53111 Bonn

[www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)

**11) Schülerfirmen**

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

[www.schueler-unternehmen-was.de](http://www.schueler-unternehmen-was.de)

## **12) Servicestelle Jugendbeteiligung/Bundesarbeitskreis**

Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

Ansprechpartner: Stefan Lange

[www.jugendbeteiligung.info](http://www.jugendbeteiligung.info)

## **13) ibbw - Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V.**

Weender Landstr. 6, 37073 Göttingen

[www.ibbw.de](http://www.ibbw.de)

## **14) Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft**

Postfach 14 02 70, 53107 Bonn

[www.verbraucherministerium.de](http://www.verbraucherministerium.de)

## **15) SPI**

Postfach 10 31 41, 50471 Köln

[www.spi.nrw.de](http://www.spi.nrw.de)

## **Regionale Serviceagenturen**

Gemeinsam mit den Bundesländern hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Regionale Serviceagenturen eingerichtet, die Ansprechpartner für Schulen und Schnittstellen zum Programmangebot sind. Diese Serviceagenturen haben bereits in fast allen Bundesländern ihre Arbeit aufgenommen. Sie haben länderspezifische Arbeitsschwerpunkte entwickelt. Aktiv tragen sie an Schulen Vernetzungs-, Informations- und Qualifizierungsangebote heran. Natürlich können sich Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer, Träger der Jugendhilfe, Eltern, Unternehmensvertreterinnen und -vertreter und andere Akteure mit ihren Anregungen, eigenen Beiträgen, Wünschen, Fragen und Ideen an die Serviceagenturen wenden.

Die Serviceagenturen bieten:

- Beratung und Fortbildung für Ganztagschulen in den Bundesländern,
- fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganztagschulentwicklung,
- Austausch und Vernetzung von Schulen.

Kontaktadressen:

### **Berlin**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“

c/o RAA Berlin

Chausseestr. 29, 10115 Berlin

[serviceagentur.berlin@ganztaegig-lernen.de](mailto:serviceagentur.berlin@ganztaegig-lernen.de)

[www.berlin.ganztaegig-lernen.de](http://www.berlin.ganztaegig-lernen.de)

### **Brandenburg**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“



c/o KoBra.net  
Rudolf-Breitscheid-Str. 58, 14482 Potsdam  
serviceagentur.brandenburg@ganztaegig-lernen.de  
www.brandenburg.ganztaegig-lernen.de

### **Bremen**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o Landesinstitut für Schule  
Am Weidedamm 20, 28215 Bremen  
serviceagentur.bremen@ganztaegig-lernen.de  
www.bremen.ganztaegig-lernen.de

### **Hamburg**

Serviceagentur der DKJS in der Freien und Hansestadt Hamburg  
c/o Agentur für Schulbegleitung  
Hartsprung 23, 22529 Hamburg  
www.hamburg.ganztaegig-lernen.de

### **Hessen**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o Staatliches Schulamt Frankfurt am Main  
Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt  
serviceagentur.hessen@ganztaegig-lernen.de  
www.hessen.ganztaegig-lernen.de

### **Mecklenburg-Vorpommern**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o RAA M-V e.V.  
Am Melzer See 1, 17192 Waren  
serviceagentur.mv@ganztaegig-lernen.de  
www.mv.ganztaegig-lernen.de

### **Niedersachsen**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o Bildungswerk der Niedersächsischen  
Wirtschaft gGmbH  
Neumarkt 12, 49074 Osnabrück  
serviceagentur.niedersachsen@ganztaegig-lernen.de  
www.niedersachsen.ganztaegig-lernen.de

### **Nordrhein-Westfalen**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“

c/o Landesinstitut für Schule  
Paradieser Weg 64, 59494 Soest  
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de  
www.nrw.ganztaegig-lernen.de

### **Rheinland-Pfalz**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o Institut für schulische Fortbildung und Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB)  
Butenschönstr. 2, 67346 Speyer  
serviceagentur.rlp@ganztaegig-lernen.de  
www.rlp.ganztaegig-lernen.de

### **Sachsen-Anhalt**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o AGSA e.V.  
Schellingstraße 3-4, 39104 Magdeburg  
serviceagentur.sachsen-anhalt@ganztaegig-lernen.de  
www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de

### **Schleswig-Holstein**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen  
Schleswig-Holstein  
Schreberweg 5, 24119 Kronshagen  
serviceagentur.sh@ganztaegig-lernen.de  
www.sh.ganztaegig-lernen.de

### **Thüringen**

Serviceagentur „Ganztägig Lernen“  
c/o DKJS, Staatliches Schulamt Jena  
Philosophenweg 26, 07743 Jena  
serviceagentur.thueringen@ganztaegig-lernen.de  
www.thueringen.ganztaegig-lernen.de

### **Werkstätten**

Die Fülle an Informationen erschwert nicht selten die Suche nach passenden Hilfen für die eigene Arbeit. Deshalb werden in fünf „Werkstätten“ Fachfragen von und für Schulen mit ganztägigen Bildungsangeboten praxisorientiert aufgearbeitet. Vorhandenes Wissen zu einzelnen Problemstellungen wird gebündelt und für Schulentwicklungsprozesse aufbereitet. Werkstätten stellen ihre Arbeitsergebnisse interessierten Schulen in Form von Handlungsempfehlungen, vertiefenden Informationen, Materialien und Lösungsvorschlä-

gen über das Portal [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de), die Serviceagenturen und regionale Workshopangebote bereit. Derzeit arbeiten fünf Werkstätten.

### 1 Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen

In dieser Werkstatt geht es um innerschulische, organisatorische Bedingungen und Gestaltungsansätze von Ganztagsschulen, um Schulkonzeptionen und pädagogische Entwicklungsfragen.

Kontakt: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund/FB 12, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

### 2 Unterricht und Förderkonzepte

Ziel der Werkstatt ist es, Praxisbeispiele guter Didaktik und Methodik von Schulen zu ermitteln und aufzuarbeiten, die besonders für den Unterricht und die individuelle Förderung an Ganztagsschulen geeignet sind.

Kontakt: IMPULS-IfS, Fussgönheimer Str. 3, 67245 Lambsheim

### 3 Kooperation mit außerschulischen Partnern

Die Werkstatt zeigt, wie Schulen ihre verschiedenen Partner (Jugendhilfe, Kirchen, Vereine usw.) an ihren Entwicklungsaufgaben beteiligen kann, wie Akteure an einen Tisch gebracht, Finanzquellen erschlossen und Prozesse gezielt gesteuert werden können.

Kontakt: Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft STEG Hamburg mbH, Schulterblatt 26-36, 20357 Hamburg

### 4 Schule und Kommune

Aufgabe der Werkstatt ist es, Wissen darüber aufzuarbeiten und zur Verfügung zu stellen, wie Kommunen passgenaue Entwicklungskonzepte für den Ganzttag erarbeiten und ohne Stolpersteine umsetzen können.

Kontakt: Werkstatt Schule und Kommune, Städte-Netzwerk NRW e.V., Nicolaistr. 3, 59423 Unna

### 5 Schule wird Lebenswelt

In dieser Werkstatt wird Wissen über die spezifischen und entwicklungsrelevanten Lebensbedürfnisse der Kinder zwischen Einschulung und Pubertät versammelt und in seiner Bedeutung für kinderfreundliche Ganzttagsschulen zur Diskussion gestellt.

Kontakt: „Initiative für Große Kinder“ c/o Oggi Enderlein, Erlenweg 70A, 14532 Kleinmachnow

### Servicestelle Jugendbeteiligung

Die Jugendlichen der Servicestelle Jugendbeteiligung erforschen, entwickeln und unterstützen gemeinsam mit dem Bundesarbeitskreis „Schüler gestalten Schule“ Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen an (werdenden) Ganzttagsschulen. Schulen können vielfältige Unterstützungs- und Beratungsangebote wie z. B. Publikationen oder Fortbildungen abrufen und bei der Entwicklung ihrer Ganztagsmodelle durch jugendliche Experten persönlich betreut werden. Die eigenverantwortliche Einbeziehung junger Menschen bietet die Gewähr, dass sie nicht nur advokatorisch von Erwachsenen, sondern authentisch selbst vertreten sind.

Ein Fortbildungsangebot der Jugendlichen ist zum Beispiel die **Mobile Zukunftswerkstatt – MobiZ**. Die mobile Zukunftswerkstatt ist eine Methode, mit der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern ihre Ganzttagsschule gemeinsam gestalten können. Die MobiZ ist ein Instrument zur partizipativen Entwicklung und Weiterentwick-

lung von Ganztagschulkonzepten. Es geht davon aus, dass Ganztagschule nur dann funktioniert, wenn sie von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt und getragen wird.

Bei einer MobiZ entwickeln Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, der Schulleitung und allen anderen, die sich für eine bessere Schule einsetzen wollen, ein gemeinsames Konzept für ihre Schule der Zukunft. Das ganze passiert im Rahmen einer dreitägigen Veranstaltung, die für jede Schule individuell konzipiert wird. Die Methodik orientiert sich an dem bekannten Modell der Zukunftswerkstatt mit einer Kritik- einer Visions- und Realisierungsphase.

Kontakt: Servicestelle Jugendbeteiligung, Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin, 030-29 04 68 16, [mobiz@jugendbeteiligung.info](mailto:mobiz@jugendbeteiligung.info)