



Betrifft : Lehrerausbildung und Schule

Heft 6, Februar 2010

Inhaltsverzeichnis

Vorwort		3
Die Berliner Schulstrukturreform		
Bessere Chancen für alle durch die neue Schulstruktur in Berlin	<i>Siegfried Arnz</i>	5
Welchen Einfluss kann die Schulstrukturreform auf die Zweite Ausbildungsphase haben?	<i>Roswitha Kneer-Werner, Dr. Bernd Oehmig</i>	11
Lehrerausbildung als Motor für die Veränderung von Schule. Wie müssen die Beteiligten am Vorbereitungsdienst auf die Schulstrukturreform reagieren?	<i>Helmut Hochschild</i>	17
Sekundarschule versus Gemeinschaftsschule?	<i>Robert Giese</i>	20
Fluch oder Segen der Integrierten Sekundarschule?	<i>André Grammelsdorff</i>	23
Die Schulstrukturreform aus der Sicht eines Gesamtschulleiters	<i>Lutz Kreklau</i>	27
Die Integrierte Sekundarschule – Last oder Chance oder last chance?	<i>Wolfgang Lüdtko</i>	29
Schulreform – gut gemeint, schlecht gemacht!	<i>Wolfgang Noetzel</i>	31
Ein Schulsystem für Deutschlands Zukunft. Ein Zwischenruf in der Diskussion um Schulstrukturen	<i>Ralf Treptow</i>	33
Forum		
In der Grundschule unterrichten kann doch jeder – oder?	<i>Christine Frank</i>	39
„I wanted to be a good teacher...“ Anmerkungen zur gleichnamigen Oelkers-Studie zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland	<i>Klaus Meister</i>	41
Aufgeschnappt		
Schule der Praxis	<i>Der Tagesspiegel, 8.12.2009</i>	45
Theorie trifft Praxis		
Gute und schlechte Kompetenzorientierung im Fach Musik	<i>Dr. Jens Renger</i>	47
Vermittlung des Konjunktivs im Fach Deutsch. Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs deduktiver Verfahren	<i>Dr. Manja Vorbeck-Heyn</i>	55

Fortsetzung auf Seite 2 

Mitteilungen	<i>Roswitha Kneer-Werner</i>	61
1. Bewerbungs- und Verteidigungstermine/Einführungsseminare		
2. Liste der Schulpraktischen Seminare, die zum 2. Februar 2010 neue Lehramtsanwärter aufnehmen werden		
3. Personalien		
4. Einführungen für neue Fachseminarleiter/innen		
Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.		
Die Aktivitäten des BAK in Berlin	<i>Jörg Kayser</i>	66
1. BAK zur Umsetzung der Strukturreform in Berlin		
2. Ausblick BAK Berlin 2010-2011		
BAK-Beitrittserklärung		70
Impressum		2

Impressum



Herausgeber:

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.,
Landesgruppe Berlin; Jörg Kayser, Bertramstr. 125, 13467 Berlin
bak.berlin@gmx.de

Verantwortlich für diese Ausgabe:

Herbert Böpple, 2. SPS Lichtenberg (S), Harnackstr. 25, 10365 Berlin

Roswitha Kneer-Werner, 2. SPS Neukölln (S), Wildhüter Weg 5, 12353 Berlin

Redaktionsmitglieder:

Jens Kühne, 1. SPS Marzahn-Hellersdorf (S)

Klaus Meister, 3. SPS Mitte (L)

Dr. Bernd Oehmig, 1. SPS Treptow-Köpenick (L)

Jens-Uve Wahner, 1. SPS Spandau (S)

Layout:

Herbert Böpple, 2. SPS Lichtenberg (S)

Druck:

AZ Druck, Kempten

„Betrifft: Lehrerausbildung und Schule“ online

Alle seit 2007 erschienenen Hefte stehen auf der Homepage des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. zum Herunterladen zur Verfügung:

<http://www.bak-online.de/lvb/index.html> (siehe Landesgruppe BERLIN)

Vorwort

Sie ist in aller Munde – die Einführung der Integrierten Sekundarschule! Ist es eine richtige Entscheidung die Struktur der Schule so grundlegend zu verändern? Sind die Konsequenzen in der praktischen Umsetzung bedacht worden? Diese Fragen drängen sich jedem auf, der in der vergangenen Zeit von den Reformen im Bildungsbereich betroffen war. Es dürfte keine Frage sein, dass eine Veränderung gefordert und sinnvoll ist, da die Schwierigkeiten der Hauptschule nicht zu übersehen und die Versuche, diese zu bewältigen, nur vereinzelt von Erfolg gekrönt gewesen sind. Ob die Entscheidungen, die in den vergangenen Monaten getroffen wurden, tatsächlich zu einer Qualitätsverbesserung führen werden, wird sich erst in einigen Jahren zeigen. Die Sekundarschule, die nun verschiedene Schultypen vereint und eine starke Individualisierung sowie unterschiedliche Profilierungen je nach Schulprogramm ermöglicht, wird in der Zukunft im Fokus stehen. – Werden die Befürworter oder die Zweifler bestärkt? Wir werden den Stand und die Entwicklung der Reformbemühungen beobachten und dokumentieren.

Das Redaktionsteam hat verschiedene Personen gebeten, ihre Gedanken zur Schulstrukturreform darzulegen: Wird die Sekundarschule als Chance von denen betrachtet, die die Berliner Schulen mit gestalten? Welche Konflikte sind zu erwarten?

Um die Sichtweise der Universitäten gleichermaßen zu erkunden, wurden mehrere Fakultäten auf dieses Thema angesprochen. Doch noch schien das Thema zu fern und keine der befragten Personen fand sich bereit, einen Beitrag zu schreiben. Aber auch hier werden wir weiterhin nachfragen. Wir hoffen auf Prognosen, welche Auswirkungen die Schulstrukturreform und die Einführung der Integrierten Sekundarschule auf die Ausbildung haben werden.

Herr Arnz von der Senatsverwaltung stellt in seinem Beitrag aus der Sicht der Bildungsverwaltung dar, welche großen Chancen die Schulstrukturreform für die Schülerinnen und Schüler in sich birgt.

Erste Gedanken über den Einfluss auf die Zweite Phase der Lehrerausbildung finden sich in der vorliegenden Ausgabe in einem Beitrag von Herrn Hochschild und in einem von Frau Kneer-Werner und Herrn Dr. Oehmig dargelegt.

Wichtig waren uns vor allem die Meinungen der Schulleiter/innen und ihrer Kollegien zur Einführung der Integrierten Sekundarschule. Sie sind es, die die Reform umsetzen müssen. Mit Herrn Giese, Herrn Grammelsdorf, Herrn Kreklau, Herrn Lüdtke, Herrn Noetzel und Herrn Treptow haben wir Vertreter der verschiedenen Schultypen für Beiträge gewinnen können. Sie benennen Chancen, die durchaus gesehen werden, äußern aber auch Zweifel und verweisen auf in ihren Augen noch nicht zu Ende Gedachtes.

Im FORUM stellt Frau Frank die Herausforderungen dar, die an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Grundschule gestellt werden, und Herr Meister kommentiert die Oelkers-Studie „I want to be a good teacher“ zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutsch-

land. Diese Studie ist auch Gegenstand des Zeitungsartikels „Schule der Praxis“ in AUF-
GESCHNAPPT.

Neu ist die Rubrik THEORIE TRIFFT PRAXIS.

Betrifft wissenschaftliche Forschung und Diskussion **Lehrerbildung und Schule**, dann werden wir diese in Zukunft in dieser Rubrik zu Wort kommen lassen. Den Anfang macht Herr Dr. Renger. Er nimmt in seinem Beitrag Stellung zur aktuellen Diskussion über die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Unterrichts- und Ausbildungspraxis im Fach Musik und knüpft damit an Beiträge zum kompetenzorientierten Unterrichten an, die wir in Heft 2 (Februar 2008) veröffentlichten. Wir denken, dass wir dem Titel unserer Broschüre besonders gerecht werden, wenn wir an dieser Stelle Beiträge abdrucken, die Theorien in der Anwendung auf die Unterrichts- und Ausbildungspraxis darstellen. Dazu zählen wir insbesondere die schriftlichen Prüfungsarbeiten unserer Lehramtsanwärter/innen. In regelmäßiger Folge werden wir hier die Ergebnisse guter schriftlicher Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung vorgestellt, um damit auch einen Einblick in aktuelle Themengebiete der Ausbildung zu geben. In diesem Heft stellt Frau Dr. Vorbeck-Heyn ihre im Deutschunterricht einer 8. Klasse erprobte Unterrichtsarbeit vor.

Durch die Entscheidung der Senatsverwaltung, die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen erneut zu erhöhen, war es erforderlich, zusätzliche Schulpraktische Seminare und Fachseminare zum 1. Februar 2010 einzurichten. Im Bereich der MITTEILUNGEN sind diese aufgelistet. Aktuelle Einführungs- und Fortbildungsangebote sind sowohl der Rubrik Mitteilungen als auch den Informationen der Berliner Landesgruppe des BUNDESARBEITSKREISES DER SEMINAR- UND FACHLEITERINNEN E. V. zu entnehmen.

Wir haben in diesem Heft versucht, die Chancen und Hoffnungen, die Befürchtungen und möglichen Konsequenzen, die mit der Einführung der Sekundarschule verbunden sind, zu thematisieren. In den nächsten Ausgaben wollen wir die Entwicklung nicht nur aufmerksam beobachten und dokumentieren, wir werden sie auch konstruktiv begleiten und planen daher für September 2010 ein Heft zu den Themen Individualisierung und Differenzierung.

Im Januar 2010

Herbert Böpple

Roswitha Kneer-Werner

Die Berliner Schulstrukturreform

Bessere Chancen für alle durch die neue Schulstruktur in Berlin

Kann die neue Integrierte Sekundarschule als Schule für Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und allen Bildungszielen die großen Erwartungen erfüllen?

Trotz aller Partikularinteressen – vorgetragen von Harald Martenstein bis zur Berliner CDU – gelten aus meiner Sicht folgende Thesen:

1. Die Schaffung eines zweigliedrigen Schulsystems mit zwei in Bildungsstandards und Abschlussperspektiven gleichwertigen Schularten, in denen nicht nach Bildungsgängen unterschieden wird, ist heute ohne Alternative. Darüber gibt es insgesamt einen breiten gesellschaftlichen Konsens.
2. Die neue Integrierte Sekundarschule zu einer tatsächlich attraktiven Schule zu machen ist die entscheidende Herausforderung, die vor uns liegt. Die Attraktivität dieser Schule wird davon abhängen, ob und wie die neuen Schulen tatsächlich allen Kindern gerecht werden und ihnen alle Perspektiven bieten.
3. Dabei das Vertrauen der Eltern in die neue Schule gewinnen, sie zu überzeugen, dass ihre Kinder in den Integrierten Schulen optimale Förderung erhalten, ist neben guter zentraler Information vor allem Aufgabe jeder einzelnen Schule.
4. Die neue Schule wird unter deutlich verbesserten Rahmenbedingungen arbeiten, unter denen Schüler/innen besser lernen und gefördert werden und Lehrkräfte ihre Aufgaben besser erfüllen können. Eckpunkte sind die neue Zumessungsfrequenz von 25, zusätzliche Förderstunden entsprechend den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen sowie ein Ganztagsangebot, über dessen Umfang und Konzept die Schule selbst entscheidet.

Die neue Schule – die Integrierte Sekundarschule

Neben dem Gymnasium wird es in Berlin zukünftig eine hinsichtlich der Abschluss- und Anschlussperspektive grundsätzlich gleichwertige Schulart mit besseren Rahmenbedingungen für eine individuelle Förderung und Lernentwicklung geben. Die Änderung des Schulgesetzes dazu ist am 14. Januar 2010 im Abgeordnetenhaus beschlossen worden. Grundlage für die neue Integrierte Sekundarschule werden die über 30-jährigen Erfahrungen der Gesamtschulen sein – mit folgenden wesentlichen Unterschieden:

- Es wird neben der Integrierten Sekundarschule keine gegliederten Schularten mehr geben, d.h. ein Sortieren der Kinder nach unterschiedlichen Bildungsperspektiven und -prognosen und insbesondere ein „Abschieben“ in das Auffangbecken Hauptschule fällt weg.

- Es wird keine zentrale Vorgabe mehr geben, mit welchem Differenzierungskonzept die einzelne Schule eine erfolgreiche individuelle Lernentwicklung ihrer unterschiedlichen Schüler/innen ermöglicht.
- Mit dem „Dualen Lernen“ wird an allen Integrierten Sekundarschulen ein praxisbezogener Lernweg angeboten, der neue und motivierende Lernzugänge ermöglicht.
- Das „Sitzenbleiben“ an Integrierten Sekundarschulen wird abgeschafft und durch die Möglichkeit freiwilliger Wiederholung in Verbindung mit Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen mit den Eltern ersetzt.
- An den Integrierten Sekundarschulen, an denen eine gymnasiale Oberstufe nicht als Teil der Schule angeboten wird, wird eine gleichwertige konkrete Perspektive durch die verbindliche Kooperation mit einem Beruflichen Gymnasium oder der Oberstufe einer anderen Integrierten Sekundarschule realisiert.

Der besondere Weg – die Gemeinschaftsschule

Parallel dazu wird die Gemeinschaftsschule weiter bestehen und ausgebaut: Das Konzept der Gemeinschaftsschule steht nicht nur in keinem Gegensatz zur Schulstrukturreform – vielmehr werden von den Gemeinschaftsschulen in der Pilotphase wichtige Impulse für das Gelingen der Individualisierung des Lernens ausgehen. Die Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich in zwei Merkmalen von den Integrierten Sekundarschulen:

- Sie bieten einen Bildungsgang von der Schulanfangsphase bis zum Mittleren Schulabschluss und der Anschlussperspektive gymnasiale Oberstufe – ohne Übergänge zwischen den Schulstufen.
- Sie legen sich auf ein Konzept der Individualisierung des Lernens fest, das auf äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip verzichtet und Lernen auf differenzierten Anforderungsniveaus anstrebt, orientiert an unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler/innen in jeder Lerngruppe.

Damit ergänzen die Gemeinschaftsschulen das Bildungsangebot gerade an die Eltern, die für ihre Kinder einen durchgehenden Bildungsweg ohne Schulwechsel wollen und in besonderem Maße an den innovativen Konzepten dieser Schulen interessiert sind. Der Schulversuchscharakter der Pilotphase bietet dazu besonders geeignete Bedingungen. In ihrem Grundanspruch, eine Schule für Kinder aller Lernvoraussetzungen zu sein, entspricht die Gemeinschaftsschule dem der Integrierten Sekundarschule. Die Gemeinschaftsschule als einzige Schule für alle Kinder steht heute nicht auf der Tagesordnung – unabhängig von den Wünschen und Überzeugungen vieler engagierter Pädagogen.

Große Herausforderungen erfordern gute Unterstützung und Fortbildung

Für den Erfolg der Integrierten Sekundarschule ist einerseits das Gesamtkonzept entscheidend, das der vollen Heterogenität unterschiedlicher Schüler/innen von sehr leistungsstarken bis sehr leistungsschwachen, von sozial kompetenten bis zu „sehr schwierigen“ Schülern/innen mit unterschiedlichen familiären Voraussetzungen gerecht wird.

Andererseits wird es auf das konkrete Konzept und die Arbeit jeder einzelnen Schule ankommen, ob und wo Eltern ihre Kinder an den Sekundarschulen anmelden.

Auf diesem Weg, der an die einzelne Schule höchste Anforderungen stellt, erhalten die neu entstehenden Integrierten Sekundarschulen umfangreiche Unterstützung, die bereits mit Beginn dieses Schuljahres begonnen hat.

Die Herausforderungen sind in den insgesamt 120 neuen Integrierte Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen sehr unterschiedlich. So werden insgesamt

- 15 Hauptschulen,
- 21 Realschulen und
- 5 Verbundene Haupt- und Realschulen direkt zu Integrierten Sekundarschulen umgewandelt, d.h. sie entstehen aus sich heraus,
- 23 zukünftige Integrierte Sekundarschulen durch Zusammenlegung aus insgesamt 47 Haupt- und Realschulen gegründet,
- 44 Gesamtschulen zu 39 Integrierten Sekundarschulen und 5 Gemeinschaftsschulen umgewandelt, 2 weitere in Gymnasien,
- 12 Gemeinschaftsschulen aus unterschiedlichen Schulen heraus durch Umwandlung, Zusammenlegung oder Neugründung gebildet.

Immer geht es darum, unter neuen Rahmenbedingungen Heterogenität zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen.

Den Unterricht so zu verändern, dass auch leistungsstarke und lernbereite Schüler/innen gut gefördert werden, ist die große Herausforderung für die pädagogische Arbeit in den bisherigen Hauptschulen, die sich überwiegend – auf meist niedrigen Lernniveau – auf die Schüler/innen konzentrierten mussten, die sehr oft wenig lernbereit und ohne positive Erwartungen an die eigene Zukunft dorthin geschickt wurden. Die Erfahrungen, trotzdem einen Teil insbesondere der Schüler/innen, die im Laufe der Sekundarstufe I in anderen Schulen gescheitert sind, neu zu motivieren und sie zum MSA zu führen, sind dabei ebenso wichtig wie die vielen Projekte praxisbezogenen Lernens.

An vielen Realschulen, an denen sich der Unterricht in der Regel am Ziel des MSA und auch einem möglichen Anschluss an die gymnasiale Oberstufe orientierte, lösen die Schüler/innen, die bisher nach nicht bestandem Probehalbjahr und späterem mehrfachen Sitzenbleiben in die Hauptschule wechseln mussten, bei Lehrkräften, Eltern und auch den Schüler/innen große Sorgen aus.

Die Chancen gerade der „Fusionsschulen“, die aus einer Verbindung aus Haupt- und Realschulen entstehen, liegen in der Verbindung und Synergie der verschiedenen Stärken. Die Abschaffung des Sitzenbleibens in der neuen Integrierten Sekundarschule erfordert in allen Schulen ein Umdenken in Richtung wirksamer Förderung unter Einbeziehung von Eltern und Kindern – anstelle der bisherigen Feststellung nicht ausreichender Leistungen am Ende eines Schuljahres.

Das umfassende Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm zur Umsetzung der Schulstrukturreform richtet sich sowohl gezielt an die Schulleiter/innen als auch an die Planungsteams und Lehrkräfte in den Schulen. Dabei hat jede Schule Anspruch auf kompetente Begleitung des Veränderungsprozesses durch – interne oder externe – Schulentwicklungsberater/innen. Die Fortbildungsangebote konzentrieren sich zunächst auf den ersten 7. Jahrgang in den neuen Sekundarschulen mit der Entwicklung von Unterrichtsformen, Aufgaben und Methoden, in deren Zentrum das individuelle Lernen steht. Mit zusätzlichen Mitteln werden dazu die Angebote des LISUM und der regionalen Fortbildung quantitativ und qualitativ deutlich verstärkt.

Für ein Gelingen dieses großen Unterstützungs- und Fortbildungskonzepts ist die Einbeziehung aller geeigneten Kräfte – einschließlich der Seminare für die Lehrerausbildung oder der schulpsychologischen Beratungszentren – dringend erforderlich und eine Aufgabe, die in höherem Maße als bisher in der Regel üblich einen „Blick über den Zaun“ erfordert.

Die vier Schlüsselthemen des Gesamtkonzepts

An der Erarbeitung des Gesamtkonzepts für die Integrierte Sekundarschule in Arbeitsgruppen waren Vertreter/innen aller Schularten beteiligt. Dabei haben sich Folgende Schlüsselthemen herauskristallisiert:

1. Differenzierter Unterricht in unterschiedlichen Modellen – Individualisierung des Lernens
2. Duales Lernen – Praxiserfahrungen als Grundlage des Lernens
3. Ganztag, Kooperation mit der Jugendhilfe und weiteren Partnern
4. Perspektive der gymnasialen Oberstufe, Kooperation mit den Oberstufenzentren.

zu 1.

Im Grundsatz ist der Anspruch differenzierter Lernangebote und individueller Förderung nicht neu. Alle Rahmenlehrpläne gehen davon aus. Dennoch folgt die Unterrichtsrealität immer noch verbreitet der – bekanntermaßen falschen – Erwartung, eher homogener Lerngruppen. Die Gewährleistung befriedigender Lernsituationen für Schüler/innen ausgehend von sehr unterschiedlichen Lernständen und persönlichen Voraussetzungen erfordert sowohl ein tiefgehendes Umdenken als auch eine Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen. Entscheidend ist die Chance und Aufgabe jeder Schule, sich im Rahmen ihrer Eigenverantwortung für ihr eigenes Differenzierungskonzept zu entscheiden, ohne in dieser entscheidenden Frage an detaillierte Vorgaben gebunden zu sein.

zu 2.

Duales Lernen – die sinnvolle Verknüpfung von schulischem Lernen und Lernen am Praxisplatz – ist ein wichtiges Angebot an allen Integrierten Sekundarschulen, das grundsätzlich allen Schüler/innen offen steht und im Rahmen des neuen Fachs „Wirtschaft, Arbeit,

Technik“ (ersetzt das Fach Arbeitslehre) sowie fachübergreifend bzw. fächerverbindend durchgeführt und nachbereitet wird. Dabei gilt:

- Alle Schüler/innen nehmen entsprechend ihren Lernvoraussetzungen in jedem Jahrgang an mindestens einer Maßnahme des Dualen Lernens teil, wie z. B. Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Schülerlabore, Schülerfirmen, etc.
- Für einen Teil der Schüler/innen kann ab der 9. Jahrgangsstufe, insbesondere wenn der Schulabschluss stark gefährdet erscheint, der Praxisanteil in besonderen Organisationsformen des Dualen Lernens erhöht werden, vor allem in Betrieben (wie z. B. im Produktiven Lernen) oder in Werkstätten freier Träger der Berufsvorbereitung, um sie auf neuen und anderen Wegen zu motivieren, sich für einen erfolgreichen Schulabschluss zu engagieren.

Die Vereinbarung und die gemeinsame Erklärung mit den Dachverbänden der Wirtschaft als zentralen Partnern bildet eine wichtige Grundlage zur Umsetzung des Dualen Lernens. Auf einer gemeinsamen Plattform werden zukünftig die konkreten Angebote und Möglichkeiten dargestellt: <http://www.duales-lernen-berlin.de/> .

zu 3.

Ganztägiges Lernen, im Rahmen eines von jeder einzelnen Schule festgelegten Konzepts, erhöht das den Schülern/innen zur Verfügung stehende Zeitbudget erheblich. Schülerarbeitsstunden als zusätzliche von Lehrkräften betreute Übungs- und Vertiefungszeit in jeder Integrierte Sekundarschule einerseits und zusätzliche Lern-, Freizeit- und Betreuungsangebote andererseits ergänzen die gegenüber dem Gymnasium weniger dichte Stundentafel (31,5 statt 33,5 Wochenstunden). Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern einschließlich der Möglichkeit, die für den Ganzttag zur Verfügung stehenden Ressourcen für Kooperationen einzusetzen, bietet die Chance zu einer weitgehenden Öffnung der Schulen in den gesellschaftlichen Kontext.

zu 4.

Die Gleichwertigkeit beider Schularten erfordert eine gleichwertige konkrete Perspektive bis hin zum Abitur an allen Integrierten Sekundarschulen. Dazu ist es von besonderer Bedeutung, diese Perspektive insbesondere für die Eltern und Schüler/innen auch der Schulen deutlich zu machen, an denen eine gymnasiale Oberstufe nicht als Teil der Schule angeboten wird. Der entscheidende Schritt dazu sind die angestrebten verbindlichen Kooperationen mit einem Beruflichen Gymnasien oder der Oberstufe einer anderen Integrierten Sekundarschule. Damit soll gewährleistet werden, dass Eltern bereits bei Anmeldung in die 7. Klasse wissen, wo für jede/n Schüler/in das Recht auf einen konkreten Schulplatz in einer gymnasialen Oberstufe – bei entsprechenden Leistungen – besteht. Darüber hinaus wird jede Integrierte Sekundarschule durch die Kooperation mit einem Oberstufenzentren dessen Angebote und Kompetenzen in der Berufsorientierung nutzen und zugleich den Schüler/innen die konkreten Chancen der vielfältigen berufsbezogenen Bildungsgänge anschaulich nahe bringen können.

Nähere Ausführungen zu den Schlüsselthemen sind in den Online-Handreichungen nachzulesen unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/intern.html>.

Der Übergang aus den Grundschulen in die Sekundarstufe I

Entscheidend für eine gelingende Umsetzung sind auch wesentliche äußere Rahmenbedingungen und deren Akzeptanz in der Bevölkerung. So bedeutet die in der Öffentlichkeit heftig diskutierte vorgeschlagene neue Zugangsregelung einen ausgewogenen „Kompromiss“ verschiedener Interessen. Die Entwicklung in Hamburg hat aktuell gezeigt, dass eine Einschränkung des Elternwillens beim Übergang aus der Grundschule gerade von bildungsorientierten Familien nicht akzeptiert wird und den Erfolg der gesamten Reform gefährdet.

Die neue Zugangsregelung die erst zum Schuljahr 2011/12 in Kraft treten wird, stellt hinsichtlich der Elternrechte keine grundsätzliche Änderung gegenüber der bisherigen Regelung dar. Auch bisher hatten alle Eltern einen Anspruch auf einen Platz an einem Gymnasium, die für ihr Kind dieses wählten. Wie bisher haben Kinder, die nach der neuen Regelung an einem bestimmten Gymnasium nicht aufgenommen werden können, Anspruch auf einen Gymnasialplatz, für dessen Nachweis der Schulträger verantwortlich ist. Auch bisher konnte die Elternentscheidung nach dem Probehalbjahr (zukünftig Probejahr) durch die Schule „korrigiert“ werden.

Neu ist die Regelung für übernachgefragte (nur für diese!) Sekundarschulen und Gymnasien, nach der über die Aufnahme eines Teils der Schüler (60 %) in der Schule entschieden wird, verbunden mit einem Losverfahren für den anderen Teil (30 %). Diese Regelung stellt eine sinnvolle Umsetzung der Forderung nach mehr Auswahlverantwortung der Schulleiter dar und sichert zugleich eine Mischung von Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Die bisherige Härtefallregelung für 10 % der Anmeldungen bleibt erhalten.

Das Gymnasium bleibt zukünftig verantwortlich für seine Schüler/innen – nach endgültiger Aufnahme am Ende der Klasse 7. Das Probejahr wird in ein Beratungskonzept eingebunden. Die Integrierten Sekundarschulen werden in Abstimmung mit den Schulträgern und der Schulaufsicht Vorsorge treffen für eine sinnvolle Organisation der Aufnahme der Kinder aus dem Gymnasium in Klasse 8.

Die immer wieder an die Wand gemalte Gefahr eines „Runs“ auf die Gymnasien besteht nicht in der neuen Zugangsregelung, sondern in der Sorge eines Teils der Eltern und auch Lehrkräfte, dass die neue Sekundarschule nicht hält, was „sie verspricht“, dass sie keine Schule mit klarer Leistungsperspektive wird. Langfristig allerdings werden Eltern ihre Kindern nicht in großer Zahl auf Gymnasien schicken, um sie dort der Erfahrung des Scheiterns auszusetzen. Die Umsetzung der bereits im Schulgesetz von 2004 getroffenen Festlegung, im Gymnasium das Abitur in – nur – 12 Jahren zu erlangen, wird dabei einen eigenen Steuerungsmechanismus entfalten.

Der Entwicklung einer engen und guten Zusammenarbeit der Grundschulen und der Schulen der Sekundarstufe I, wie sie neu im Schulgesetz verankert ist, wird zukünftig große Bedeutung zukommen. Je gelingender diese Zusammenarbeit gestaltet wird, einschließlich der Nutzung der Möglichkeiten des Austauschs von Lehrkräften, desto größer wird die Chance, Brüche und Fehlentscheidungen beim Übergang aus der Grundschule zu vermeiden.

Es kommt jetzt darauf an zu zeigen und dafür zu werben, dass und wie es in der neuen Sekundarschule gelingen kann, den Ängsten vieler Eltern und Lehrkräfte z.B. vor dem „Störpotential“ der bisherigen Hauptschüler/innen oder davor, dass leistungstärkere Schüler/innen im Unterricht in den Sekundarschulen nicht ausreichend gefördert werden, zu begegnen. Dabei wird neben der Veränderung des Unterrichts gerade die weniger volle Stundentafel im Rahmen eines Ganztagskonzepts, das Mehr an Lernzeit bis zum Abitur insgesamt als auch die Chance, über die Angebote des Dualen Lernens neue Motivation zum Lernen zu ermöglichen, zur Attraktivität der neuen Schule beitragen.

Weitere Infos unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/>

Siegfried Arnz

Referatsleiter SenBWF Berlin, verantwortlich für die Schulstrukturreform

Welchen Einfluss kann die Schulstrukturreform auf die Zweite Ausbildungsphase haben?

Im Rahmen der Schulstrukturreform hat die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in einer Entwurfsfassung vom 30.10.2009 eine Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung, Sek I-VO) veröffentlicht. Damit liegen zurzeit noch keine verlässlichen Informationen, gerade hinsichtlich der Integrierten Sekundarschule (im Folgenden Sekundarschule genannt), vor, doch sind einige neue Passagen von Wichtigkeit. Desgleichen werden ausführliche Erläuterungen geliefert. Dieser Entwurf ist mit einer Änderung des Schulgesetzes verbunden. Die frühzeitige Veröffentlichung eröffnet die Möglichkeit, entlang der Neuerungen Überlegungen darüber anzustellen, welchen Einfluss diese auf die Zweite Ausbildungsphase haben.

Folgende Gesichtspunkte werden durch die vorgesehenen Änderungen zum Teil neu, zum Teil stärker betont werden:

- ◆ die interkulturelle Ausrichtung des Unterrichts
- ◆ die Möglichkeit der Einrichtung von Schülerfirmen

- ◆ das Ganztagskonzept (Auswirkungen auf das Zeitmanagement für den Einsatz von LAA in Ausbildung und Schule)
- ◆ die noch stärkere Bindung an Standards (wegen der Durchlässigkeit)
- ◆ der verstärkte Zwang zur Differenzierung (Binnendifferenzierung und individuelles Lernen und/oder Fachleistungsdifferenzierung gemäß dem jeweiligen Differenzierungskonzept der Sekundarschule)
- ◆ die Verstärkung des jahrgangsübergreifenden Lernens
- ◆ die Verbindung von Grundschulen, Sekundarschulen und Schulen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (können organisatorisch und pädagogisch verbunden werden) sowie Kooperation zwischen Grundschule und Sekundarschule; diese Schulformen können auch in einer einzigen Schule aufgehen
- ◆ die Kooperation der Grundschulen mit den Sekundarschulen und Gymnasien (bis hin zum zeitlich begrenzten Lehreraustausch)
- ◆ die außerunterrichtliche Förderung und Betreuung (umfasst neben der Beaufsichtigung während der Mittagspause insbesondere vertiefende Übungen, Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen)
- ◆ das Duale Lernen (die Lernenden nehmen entsprechend ihren Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten an mindestens einer Maßnahme der Berufs- und Studienorientierung [z.B. Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Zusammenarbeit mit überbetrieblichen und außerbetrieblichen Bildungsstätten, beruflichen Schulen oder Hochschulen, Schülerfirmen, Partnerschaftsmodelle mit Auszubildenden und Studierenden] teil)
- ◆ das Praxislernen als besondere Organisationsform des Dualen Lernens
- ◆ die Möglichkeit der Einrichtung altsprachlicher Bildungsgänge in der Sekundarschule ab Jahrgangsstufe 5
- ◆ die veränderten Stundentafeln

Naturgemäß ist es schwierig, dezidiert zu den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Zweite Ausbildungsphase schon heute Stellung zu nehmen. Dies liegt zum einen daran, dass die konkreten Umsetzungen noch nicht plastisch vorstellbar sind und zum anderen daran, dass sich diverse Neuerungen aus den Organisationsformen ergeben, die die Lehramtsanwärter/innen beim Einsatz vorfinden werden. In letzterem kann ein besonderes Problem darin erkannt werden, dass die Lehramtsanwärter/innen gerade zu Beginn der schulpraktischen Ausbildung oft nicht über genügend Flexibilität verfügen und besonderer Anleitung im Schulalltag bedürfen. Ein bisher schon bekanntes Beispiel dafür ist der Einsatz an Schulen, die zurzeit (noch) das Konzept des „Produktiven Lernens“ (§ 32 Sek I-VO) an der Hauptschule umsetzen. Dies sind praxisbezogene Unterrichtsprojekte an beruflichen Tätigkeitsorten. Hier scheint es jetzt schon durchaus zu Überforderungen an die Anpassungsfähigkeit der Lehramtsanwärter/innen zu kommen, weil sie sich auf häufig wechselnde Lerngruppenszusammensetzung und die zeitliche Blockung von Unterrichtsfächern einstellen müssen. Dies könnte durch das Vorhaben des Dualen Lernens und das jahrgangsübergreifende Lernen noch verstärkt werden. Andererseits hat dies Auswirkun-

gen auf eine zukünftige Ausbildungsordnung: Weder kann weiterhin von einem getakteten 45-Minuten-Rhythmus ausgegangen werden (also müsste die Beschreibung des Einsatzumfangs der Lehramtsanwärter/innen geändert werden), noch wird es bei der alten Fächeraufteilung bleiben können. Auch hier gab es in der Vergangenheit schon Änderungen, die manchen Auszubildenden durchaus Schwierigkeiten bereiteten – man denke an das Aufgehen des Faches Biologie in der Grundschule in den Bereich Naturwissenschaften oder die bisherigen Schwerpunkte in der Ausbildung des Faches Arbeitslehre (manche Auszubildenden hatten mit bestimmten Schwerpunkten aus der Arbeitslehre, z. B. Elektrotechnik, im Studium kaum Berührung, sollen dies aber unterrichten). Ein weiteres Beispiel sind die studierten Fächer Geschichte und Sozialkunde sowie Politikwissenschaften, die aber an der Grundschule nur im Rahmen von Geschichte und Politischer Bildung unterrichtet werden können.

In der für die Sekundarschule vorgesehenen Stundentafel sind die Fächer Biologie, Physik und Chemie zum Lernbereich Naturwissenschaften zusammengefasst und mit je drei Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 7/8 sowie fünf in den Jahrgangsstufen 9/10 (*nach Pressemitteilung SenBWF vom 04.12.09*) ausgewiesen. Für die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Geografie im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften stehen in jeder Jahrgangsstufe zusammen nur zwei Stunden zur Verfügung. Gleiches gilt für die Fächer Musik und Bildende Kunst. Über die Verteilung auf die einzelnen Fächer entscheidet die Schulkonferenz auf Vorschlag der Gesamtkonferenz jeder einzelnen Schule eigenverantwortlich.

Zur Verfügung stehende Profilstunden (je Jahrgangsstufe 3 Wochenstunden) können der Verstärkung von Unterrichtsfächern, Lernbereichen, zur Einrichtung eines zweiten Wahlpflichtfaches sowie für den Unterricht in fächerübergreifenden Aufgabengebieten, insbesondere der Berufsorientierung dienen.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass je nach Beschluss der Schulkonferenz über die Handhabung der Stundentafel der jeweiligen Schule die Ausbildung der Lehramtsanwärter/innen in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich wird gehandhabt werden müssen und damit auch die Zeit in den Fachseminaren kaum ausreichen wird, um die Bedürfnisse der Lehramtsanwärter/innen abzudecken. Man bedenke zusätzlich, dass in den Fachseminaren einiger Fächer Lehramtsanwärter/innen sowohl der einjährigen als auch der zweijährigen Ausbildungsgänge gemeinsam ausgebildet werden. Um in dieser Situation eine der zentralen Aufgaben des Fachseminars – die Planung von Unterrichtssequenzen – im Seminar umzusetzen, könnte sich dem Fachseminarleiter/der Fachseminarleiterin folgendes Bild bieten: Bei einigen der Lehramtsanwärter/innen hat die Schulkonferenz der Sekundarschule beschlossen, Chemie in Klasse 7 und 8 jeweils nur einstündig zu unterrichten, in einer anderen das übergreifende Fach Nawi einzuführen und in einer dritten Schule Chemie durchgängig zweistündig zu unterrichten wie auch zum Beispiel in einem Gymnasium, während in einem anderen Gymnasium Chemie epochal oder ebenfalls einstündig

unterrichtet wird. Eine Situation, die eine angemessene Betreuung aller Lehramtsanwärter/innen nahezu unmöglich macht. Auch Binnendifferenzierung wird hier das Zauberwort sein, aber bei einem zeitlichen Umfang von nur drei Zeitstunden pro Woche (in der Studienratslaufbahn) wird in dieser Situation nur schwerlich gezaubert werden können.

Andererseits ist der Unterrichtseinsatz der Lehramtsanwärter/innen hinsichtlich der Stundenzahl der einzelnen Fächer von besonderer Bedeutung. Wenn es z. B. an einigen Schulen in Geographie, Biologie oder Geschichte in der Sekundarstufe I demnächst nur noch eine Wochenstunde Unterricht geben wird, so erscheint dies im Lichte der Lerntheorie, der Komplexität des Gegenstandes, der Kompetenzentwicklung sowohl bei den Schülern und Schülerinnen und Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen als auch der Unterrichtsorganisation bedenklich und macht die Anwendung moderner Unterrichtsformen geradezu überflüssig. Eine sinnlose Atomisierung von Gegenstandsfeldern kann ein Fach nicht mehr repräsentieren. Für solche Fälle hilft auch kein exemplarisches Vorgehen mehr.

In der Sache verschärfen sich damit auch die Unterbringungsmodalitäten der Lehramtsanwärter/innen an den Schulen. Welche Lehrkraft kann dann noch genügend Unterricht zur Verfügung stellen? Dies wird in Einzelfällen – je nach Fächerkombination – dazu führen, dass die Lehramtsanwärter/innen am unteren Limit des von der Ausbildungsordnung vorgegebenen Stundenumfangs unterrichten – auch dies wieder mit entsprechenden Auswirkungen gerade auf die einjährige Zweite Phase in der Lehrerlaufbahn. Es sind Fälle voraussehbar, in denen man vielleicht von einer „verlängerten Praktikumsphase“ in der Lehrerlaufbahn sprechen könnte.

In der Ausbildung der Studienratslaufbahn tritt noch ein weiteres Problem auf. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung schreibt vor, dass die Lehramtsanwärter/innen sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II ausgebildet werden müssen. Diesem Umstand haben die Schulen in der Vergangenheit oft dadurch entsprochen, dass die Lehramtsanwärter/innen vorwiegend in der 11. Klasse des Gymnasiums oder der Gesamtschule Unterricht erteilt haben. Nur wenige Schulleiter/innen waren bereit, die Lehramtsanwärter/innen auch in einem Grundkurs unterrichten zu lassen oder es war aufgrund der Struktur der Oberstufe (festes Schienensystem) zeitlich nicht möglich, da die Fachseminartage mit dem Zeitplan des Kurssystems kollidierten. Das Unterrichten in einem Leistungskurs steht aufgrund der Tatsache, dass die Fachseminare an zwei Tagen vormittags tagen gar nicht zur Disposition. Nach der Umsetzung der Schulstrukturreform müssen die Lehramtsanwärter/innen, die am Gymnasium und/oder einer Sekundarschule mit einem Abitur nach 12 Jahren ausgebildet werden, in einem Grundkurs unterrichten. Das birgt Probleme für die Stundenplangestaltung der einzelnen Schulen in sich. Einerseits ist die Anzahl der Auszubildenden pro Schule aufgrund der erhöhten Ausbildungszahlen enorm gestiegen – einige Schulen berichten von bis zu 13 Lehramtsanwärter/innen –, sodass die Anwesenheit der LAA an nur drei Tagen pro Woche die Organisation für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erschwert. Andererseits müssen die Schulleiter/innen den El-

tern der Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe gegenüber rechtfertigen, dass ein LAA, der noch nicht über sehr viel Unterrichtserfahrung verfügt, den Unterricht ebenso vorausschauend plant und durchführt wie im Abitur erfahrene Lehrkräfte.

Der Einfluss des Dualen Lernens auf die Ausbildung lässt sich momentan schwer abschätzen, da konkrete Angaben fehlen und es in die Obliegenheit der einzelnen Schule fällt, welche Aktivitäten stattfinden und welche individuellen praxisbezogenen Angebote durchgeführt werden. Im Hinblick auf das Praxislernen als besonderer Organisationsform des Dualen Lernens (ab Klasse 9), das mindestens an einem und höchstens an drei Tagen stattfinden kann, sind Lehramtsanwärter/innen durch ihre bisherige Ausbildung nicht vorbereitet. Hier wird eine enge Zusammenarbeit von Schule und Ausbildung notwendig werden.

Als Folge der Schulstrukturreform wird so das Thema „Anleitende Lehrkräfte“ in Zukunft erneut zu einer Diskussion führen, wie überhaupt zu befürchten ist, dass die Umsetzung der Neuerungen zu einer noch weiter zurückbleibenden Betreuung der Lehramtsanwärter/innen in den Schulen führen dürfte (wobei hervorgehoben werden muss, dass wiederum auch an zahlreichen Schulen sehr wohl eine hervorragende Betreuung erfolgt). Zusätzlich ist daran zu erinnern, dass die Kollegen/innen an den Schulen selbst mit dem Unterrichten in der Sekundarschule größtenteils Neuland betreten und somit den Anfänger/innen noch keine große Unterstützung bieten können.

Die am Anfang tabellarisch aufgeführten Aspekte der vorgesehenen Änderungen im Rahmen der Entwurfsfassung der Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge sind den Leiterinnen und Leitern der Schulpraktischen Seminare zwar nun bekannt. Der Einbau in den Ausbildungsplan (Modularisierung der Ausbildung) harrt hingegen noch der Umsetzung – man denke an die einjährige Zweite Ausbildungsphase in der Lehrerlaufbahn, die diese Änderungen ebenfalls berücksichtigen muss. Die Frage etwa, wie die Seminare auf die interkulturelle Ausrichtung der Schule konkreter vorbereiten könnten, erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Beantwortung noch nebulös. Zwar ist im Modul „Erziehen“ unter dem Baustein „Wertevermittlung“ ein ausbildungsrelevanter Eintrag („interkulturelle Erziehung“), doch da es sich dabei eher um ein Prinzip als um einen Inhalt handelt, sind die Konturen der Behandlung im Seminar noch unscharf. Zudem wird im Schulgesetzentwurf ohne inhaltliche Füllung lediglich von „interkultureller Ausrichtung“ (der Schule) oder der „interkulturellen Perspektive“ gesprochen.

Was die Fragen der standardorientierten Vorgehensweise im Unterricht angeht, so dürfte hier die Ausbildung in der Zweiten Phase bereits ein gutes Stück vorangekommen sein, da die kompetenzorientierten Unterrichtsentwürfe – zumindest der Form nach – heute durchgehend Eingang in die tägliche Arbeit gefunden haben. Da dies eine Einheit mit der Notwendigkeit zur Differenzierung bedeutet, müssen auch diese Möglichkeiten in der Seminararbeit weiter verfolgt werden. In der Praxis zeigt sich häufig genug, dass notwendige Ausgangslagen der Schüler/innen noch nicht hinreichend sondiert sind und die Differen-

zierungen sich teilweise in zwei bis drei Arbeitsblättern erschöpfen. Allerdings erleben die Lehramtsanwärter/innen auf diesem Bereich auch oft nicht genug Anleitung in den Schulen.

Die vermehrte Zusammenarbeit der Schulen wird zwangsläufig neue Fragen nach der Organisation und dem Einsatz der Lehrkräfte – und damit auch der Lehramtsanwärter/innen – aufwerfen. Der Austausch der Lehrkräfte zwischen den Schulen ist sicher im Moment noch Zukunftsmusik, da Fragen der Rechtslage nicht hinreichend geklärt sind. Daher ist diese Frage zurzeit sicher nicht das vordringlichste Thema für die Zweite Ausbildungsphase.

Anders steht es gewiss, wenn es um die zeitliche Ausdehnung der Anwesenheitspflichten bzw. die über den Tag verteilte Arbeitspflicht im Zusammenhang mit dem Ganztagsangebot geht. Hier sollten im Seminar zusätzliche Kontrollen der Stunden- und Arbeitspläne erfolgen und Fragen des Zeitmanagements Eingang finden. Zudem müssen die Schulen berücksichtigen, dass zumindest an einigen Nachmittagen die Lehramtsanwärter/innen aufgrund von Seminarverpflichtungen nicht für die Schule zur Verfügung stehen. Eine intensive Zusammenarbeit von Schule und Ausbildung wird erneut deutlich.

So haben bereits die Schulleiter/innen eines Schulaufsichtsbereiches mit Schreiben an die Senatsschulverwaltung gefordert, den Beginn der Sitzungen der Fachseminare künftig auf frühestens 12 Uhr (besser 12.30 Uhr) festzuschreiben. Eine Forderung, die, sofern ihr nachgekommen wird, den Beginn der Veranstaltungen der Allgemeinen Seminare auf frühestens 16 Uhr verlegen würde. Die sich daraus für einzelne Lehramtsanwärter ergebende Arbeitszeit an den Tagen mit Sitzungen des Allgemeinen Seminars ist in den Augen der Verfasser nicht verantwortbar.

Was mit der Schulstrukturreform auf die Schulen und die die Schulpraktische Ausbildung zukommt, ist eine Herkulesarbeit. Es bleibt heute nur die Hoffnung, dass die Lehramtsanwärter/innen in den Zwängen der Schulleitungen zur Herstellung eines reibungslosen Schulbetriebes, aber auch von den Verantwortlichen in der Senatsschulverwaltung für die Gestaltung der Ausbildung der Lehramtsanwärter/innen ausreichend wahrgenommen werden.

Roswitha Kneer-Werner

Leiterin des 2. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

Dr. Bernd Oehmig

Leiter des 1. Schulpraktischen Seminars Treptow/Köpenick (L)

Lehrerausbildung als Motor für die Veränderung von Schule

Wie müssen die Beteiligten am Vorbereitungsdienst auf die Schulstrukturreform reagieren?

Vorab einige Bemerkungen auf der Basis der Erfahrungen des Verfassers aus knapp drei Jahrzehnten im Berliner Schuldienst und als Leiter zweier Hauptschulen: In Berliner Schulen haben immer Veränderungsprozesse stattgefunden. Seit der Veröffentlichung der PISA-Studie und der Novellierung des Berliner Schulgesetzes im Jahre 2004 haben die Anzahl der Veränderungen und deren Tempo erheblich zugenommen. Das führte und führt zwar teilweise zu Verunsicherungen der an Schule Beteiligten, aber sowohl die Notwendigkeit als auch die Chancen, die darin liegen, sind von vielen erkannt und akzeptiert. Will man solche Prozesse gestalten, sollte man die Erfahrungen aus anderen Bereichen einbeziehen!

Vor allem einige Berliner Hauptschulen – aber auch andere Schulen - haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten aufgrund der in diesem Schultyp besonders drängenden Probleme erheblich verändert. Die dabei erworbenen organisatorischen und pädagogischen Erkenntnisse haben offensichtlich auch bei der nun anstehenden Schulstrukturreform eine Rolle gespielt. Die Erkenntnis, dass in den beschriebenen Schulen wieder gerne ausgebildet wurde und dass die Ausbildung die Veränderungsprozesse dort unterstützt und oft beschleunigt hat, sollte in der Zukunft stärker genutzt werden.

Wie funktionieren Veränderungsprozesse außerhalb der Schule?

Schaut man in die außerschulischen Bereiche, so kann man konstatieren, dass Aspekte wie die Globalisierung, die rasant fortschreitende technische Entwicklung und immer neue gesellschaftliche Herausforderungen Anpassungsprozesse z. B. wirtschaftlicher Institutionen mit großer Geschwindigkeit, klarer Zielorientierung und hoher Effektivität erfordern. Dies verlangt allen Beteiligten eine große Flexibilität ab. Unternehmen setzen dabei oft auf die Vernetzung mit Forschungsinstituten und auf die Einstellung neuer Fachkräfte, dabei auch teilweise auf die Einstellung von jungen Hochschulabsolventen. Denen wird schnelles Einfügen in den neuen Arbeitsbereich, Kennen lernen neuer Organisationsstrukturen sowie neuer inhaltlicher und sozialer Zusammenhänge abverlangt. Dabei arbeiten erfahrene Kräfte mit den jungen Hochschulabsolventen eng zusammen, wobei beide voneinander profitieren und der Veränderungsprozess im Idealfall zielorientiert vorangetrieben wird. Damit dies gelingt, muss ein Grundvertrauen in die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowohl der Erfahrenen als auch der Neulinge gelegt werden sowie die Notwendigkeit und die Erreichbarkeit der neu angesteuerten Ziele von allen anerkannt werden. Dies sollte doch auch im Bereich der Schule möglich sein.

Was folgt daraus für den Vorbereitungsdienst?

Für das Einfügen in neue Organisationsstrukturen sowie in neue inhaltliche und soziale Zusammenhänge wurden für das Lehramt ein bis zwei Jahre Vorbereitungsdienst geschaffen. Ein Ziel des Berliner Vorbereitungsdienstes ist:

„Die Handlungsfähigkeit des künftigen Lehrers wird gefördert durch die Einführung in besondere Unterrichtsformen; fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht sind verbindlicher Bestandteil der Ausbildung. Die Lehramtsanwärter sollen in alternative Unterrichtsformen wie offener Unterricht und Schulversuche, die Mitarbeit im Gesamtrahmen der Schule und die Zusammenarbeit mit den der Schule zugeordneten und außerschulischen Einrichtungen eingeführt werden.“ (§ 3 (1) LausbO)

Der in der Lehrerausbildungsordnung benannte Gesamtrahmen der Schule wird nun durch die Schulstrukturreform verändert. Die Begründung wurde uns durch das novellierte Schulgesetz und durch vergleichende Studien wie PISA gegeben. Wenn nun die im vorgangenen Absatz genannten Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Veränderungsprozess geschaffen werden, müssen nur noch die Beteiligten die erfolgversprechende Einstellung dazu finden. Begeben wir uns gemeinsam in den Gestaltungsprozess, akzeptieren wir, dass wir Elemente eines lernenden Systems sind und begegnen wir den auftretenden Problemen mit dem Willen, diese gemeinsam zu lösen. Dazu müssen an vielen Stellen traditionelle Wege verlassen und neue Konzepte während des Veränderungsprozesses erarbeitet werden. Machen wir dies für die in den Schulen agierende Personen sowie für Ausbilder und Auszubildende zum gemeinsamen Ziel!

Dass auch die oft als Einschränkung für solche Prozesse genannten Rechtsvorschriften – hier die für die Lehrerbildung – genügend Spielraum lassen, sollte durch den oben zitierten Satz beispielhaft gezeigt sein.

Ferner sollte es ein Ansporn für alle Beteiligten des Vorbereitungsdienstes sein, dass in der die Schulstrukturreform erklärenden Broschüre der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom August 2009 („Bildungsfahrplan“) viele im „Handbuch Vorbereitungsdienst“ genannten Standards als Zielbegriffe des „Modernen Lernens“ aufzählt werden.

Die in der 2. Phase der Lehrerausbildung zu vertiefenden Kompetenzen werden für den Veränderungsprozess dringend benötigt; also sollte die Nutzung dieser Kompetenzen durch die Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen für die Verzahnung von Lehrerausbildung und Gesamtrahmen der Schulen verbessert werden. Ermäßigungsstunden für anleitende Lehrkräfte oder eine geringere Anrechnung der Lehramtsanwärter-Stunden auf das Stunden-Soll der Schule sind nur zwei von vielen Möglichkeiten.

Die Vorbereitung für das Duale Lernen könnte beispielhaft für andere Bereiche der Schule sein

Um für das Duale Lernen vorzubereiten, müssen neue Impulse in die Ausbildung aufgenommen werden, die von den Kooperationspartnern der Schulen ausgehen werden. Wenn diese Impulse in kreativer Weise in die Arbeit der Allgemeinen und der Fachseminare aufgenommen werden, werden sich Kompetenzen im Schulbereich entwickeln, die eine über die Mauern des Schulgebäudes hinausreichende Wirkung haben werden. Inhalte und Kompetenzentwicklungen werden stärker auf ihre gesellschaftliche Relevanz zu überprüfen sein. So werden wir es zulassen müssen, dass tradierte Forderungen der Rahmenlehrpläne durch Herausforderungen aus den Umfeldern der Schule verdrängt oder aber auch nur anders definiert werden. Wenn die durch die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen der Schule, den kooperierenden Unternehmen und Universitäten und den Beteiligten des Vorbereitungsdienste von allen genutzt werden, werden sich durch diese Öffnung der Schulen fast automatisch neue Perspektiven ergeben. Wir müssen sie nur zulassen und die Prozesse langfristig etablieren. Ob dies von den Fachseminaren für Arbeitslehre oder in den Fällen der Kooperation mit den Hochschulen von anderen entsprechenden Fachseminaren geleistet werden wird, wird sich von Schule zu Schule unterscheiden. Auch hier wird ein Prozess der Individualisierung um sich greifen müssen und damit ein weiteres Vorbild für die Lernprozesse innerhalb des Unterrichtes und den Seminaren geschaffen.

Weitere Herausforderungen

Denken und handeln wir in dieser Weise weiter, stellen wir uns den Herausforderungen der Veränderung und begreifen uns als Elemente eines lernenden Systems, so werden weitere Aspekte der Umgestaltung von Schule und Unterricht, wie der des fächerübergreifenden und vernetzten Lernens und den sich daraus ergebenden Kooperationen, werden Aspekte der Integration und Inklusion Schritt für Schritt – und nicht mit einem vorgefertigten oder gar durch Rechtsvorschriften gesetzten Konzept - in Schule und Ausbildung Einzug halten. Dazu müssen alte und den Prozess störende Strukturen aufgegeben und durch neue Strukturen für eine bessere Kommunikation und Kooperation ersetzt werden!

Visionen für die Entwicklung der Ausbildung der Lehrkräfte in Berlin

Dass an den Schnittstellen des Bildungssystems, z. B. zwischen Kita und Grundschule, zwischen Grundschule und weiterführender Schule, große Verluste für die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen durch fehlende Kommunikation zwischen den Institutionen und schlechte Organisation der Übergänge entstehen, ist erkannt und es wird Schritt für Schritt entgegen gesteuert. Nun sollte diese Erkenntnis auch für die Übergänge zwischen den Hochschulen, dem Vorbereitungsdienst, den Schulen und den kooperierenden Institutionen gelten. Es sollten Ressourcen für die Zusammenarbeit und die dafür nötige Kommunikation zur Verfügung gestellt und organisatorisch etabliert werden.

Wäre es nicht eine faszinierende Vorstellung, dass es Personen aus den genannten Institutionen gäbe, die dafür Zeit hätten, gemeinsam an der Lösung von Problemen und der Lösung von Konzepten zu arbeiten? Was wären für Ergebnisse zu erwarten, wenn nach einem Unterrichtsbesuch bei einem Lehramtsanwärter, der mit einer Lerngruppe des Dualen Lernens die Erfahrungen aus der Praxisarbeit verarbeitet hat, je ein Vertreter der Hochschule, der Schule, der Kooperationspartner und des Vorbereitungsdienstes gemeinsam mit dem LA über die Weiterführung des Lernprozesses in dieser Lerngruppe beraten könnten? Wir sollten die Möglichkeit bekommen, es auszuprobieren!

Helmut Hochschild

Leiter des 1. Schulpraktischen Seminars Lichtenberg (L),
ehemaliger Leiter der Paul-Löbe-Schule

Sekundarschule versus Gemeinschaftsschule?

Die Gemeinschaftsschulen sind gestartet. Mit ihnen eröffnen sich neue pädagogische Möglichkeiten. Wer hätte vor kurzem gedacht, dass der Wegfall von Noten bis zum Anfang der 9. Klasse und des Sitzenbleibens als Zwangsmaßnahme durch das Schulgesetz ermöglicht werden und dass die Langform von Schulen (vom Schulanfang bis zum Abitur) ausdrücklich gefördert wird. Noch vor 10 Jahren sind solche Versuche zum Scheitern gebracht worden. Wer hat vorausgesehen, dass endlich das hindernde Korsett der äußeren Zwangssortierung von Schülern in verschiedene Kurse (FEGA – System) wegfallen wird. Das alles kann heute jede Schule realisieren, egal zu welchem Schultyp sie bisher gehörte, und die Gemeinschaftsschulen tun es als erste. Dennoch, die Pilotphase Gemeinschaftsschule scheint gefährdet, kurz nach dem Start. Statt endlich die Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu realisieren, geht der Senat einen Schritt zurück und bringt die so genannte „große“ Schulstrukturreform mit den neuen Sekundarschulen hervor.

Was bedeutet die Schulstrukturreform für die Gemeinschaftsschulen in Berlin?

Meines Erachtens bedeutet sie dreierlei:

1. Die Gemeinschaftsschulen haben offensichtlich aus Sicht des Senats ihre herausragende Bedeutung für schulstrukturelle Veränderungen hin zu einem einheitlichen Schulsystem verloren, weil die vermeintliche große Lösung im Fokus steht. Dies hat eine Reihe von Konsequenzen und bringt einige Risiken mit sich.

Die Gemeinschaftsschulen sollen in schulorganisatorischer Sicht ab Jahrgang 7 behandelt werden wie Sekundarschulen. Das bedeutet den Verlust von derzeit vorhandenen Ressourcen und nötigt einige dieser Schulen wahrscheinlich zu Veränderungen ihres pädagogischen Konzeptes. Das bedeutet, eine Kürzung der Wochenstunden und damit für jede Gemeinschaftsschule weniger Lehrerstunden zur Verfügung zu haben.

Für die Fritz-Karsen-Schule stellt sich beispielsweise die Frage, ob der vor 3 Jahren er-

folgreich eingeführte achtstündige Wahlpflichtunterricht wieder gekürzt werden muss und damit ein Element individueller Förderung eingeschränkt wird. Es stellt sich auch die Frage, ob wir mit gutem Gewissen den leistungsstärksten Schülern das Ablegen des Abiturs nach 12 Jahren ermöglichen können. Sie haben deutlich weniger Unterricht als ihre Altersgefährten an den althergebrachten Gymnasien.

Es fällt auch auf, dass die Sekundarschulen sofort als Regelschulen im Schulgesetz verankert werden, dass also nicht erst eine Pilotphase gestartet wird. Es werden Tatsachen geschaffen, indem eine neue Schulform kreiert wird, die von einem erheblichen Teil der beteiligten Kollegen sehr kritisch gesehen wird. Die Kollegien, Eltern und Schüler der Haupt- und Realschulen wurden meines Wissens nicht gefragt, ob sie diese Reform wollen, während die der Gemeinschaftsschulen mehrheitlich der Strukturveränderung zustimmten. Dennoch werden die Gemeinschaftsschulen nicht im gleichen Zug als Regelschulen verankert, sondern weiter als Modellversuch behandelt.

Die Gefahr besteht darin, dass die Gemeinschaftsschulen als Option auf eine grundlegende, alle Schulen Berlins einbindende, tatsächliche große Reform nicht mehr wahrgenommen werden. Eine denkbare künftige Koalition aus CDU und FDP würde die Idee der Gemeinschaftsschule lieber heute als morgen kassieren. Die Nichtverankerung der Gemeinschaftsschulen im Schulgesetz als gleichberechtigte Schulform würde das erleichtern. Man könnte die Gemeinschaftsschulen einfach als Sekundarschulen mit Grundstufe eingemeinden.

2. Die Gemeinschaftsschulen werden als Alternative dem neuen dreigliedrigen Schulsystem, bestehend aus dem Gymnasium, der Sekundarschule und den sonderpädagogischen Förderzentren, gegenüberstehen. Dies ist eine außerordentliche Herausforderung und zugleich eine große Chance für die mit faszinierendem reformpädagogischen Schwung gestarteten Gemeinschaftsschulen. Sie können nun nachweisen, dass der Schüler mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen integrierenden Unterricht tatsächlich zu besseren Ergebnissen führt. Dies gilt für sozial Benachteiligte und für Migranten ebenso wie für die Leistungsstärkeren. Es wird an den Gemeinschaftsschulen keine 10 % von Schülern ohne Schulabschluss mehr geben. Die Rate der nicht ausbildungsfähigen Schüler, die in Berlin derzeit zwischen 20 % und 25 % liegt, wird sinken, die der Abiturienten wird steigen. Das sind natürlich derzeit noch Zielvorstellungen, die ersten Gemeinschaftsschulschüler besuchen schließlich erst die Jahrgänge 2 bzw. 8. Damit direkt verbunden sind die pädagogischen Herausforderungen. Letztlich muss sich jede Schule dem Anspruch stellen mit heterogenen Lerngruppen so zu arbeiten, dass leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besser gefördert und gefordert werden.

Der Umgang mit der Vielfalt unserer jungen Menschen und die Nutzung der Potenziale, die gerade in der Verschiedenartigkeit der Menschen begründet sind, stehen neben der Abschaffung der schulstrukturellen äußeren Leistungsdifferenzierung, die soziale Disparitäten nachgewiesenermaßen verstärkt, auf der pädagogischen Tagesordnung. –

Insofern ist es sicher ein Fehler, die Zweite Ausbildungsphase für die Lehrerlaufbahn reformiert zu haben, indem man sie auf ein Jahr verkürzt hat.

3. Aktuelle Auswirkungen sind bereits jetzt deutlich. Die Erwartungen, dass Gemeinschaftsschulen mehr können und bereits in den vergangenen 2 Jahren nutzbare Erfahrungen gemacht haben, sind groß. Dies spüren Kolleginnen und Kollegen der Fritz-Karsen-Schule beispielsweise bei regional stattfindenden Fachkonferenzen. Wir werden immer wieder gefragt, ob wir zur Binnendifferenzierung, zum gebundenen Ganztagsbetrieb, zu unserem Modell des Wahlpflichtangebotes, zu verschiedenen methodischen Varianten, zu jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Jahrgängen 1-3 oder zu unserem Modell des integrierten naturwissenschaftlichen Unterrichts in 7 und 8 Auskunft geben können und ob wir bereit sind, in Fachkonferenzen, Gesamtkonferenzen oder auch bei Schulleiterberatungen unsere Erfahrungen weiterzugeben und für Gespräche zur Verfügung stehen. Dies gilt auch für die anderen Gemeinschaftsschulen, die beispielsweise ihre Erfahrungen im Umgang mit Schülern mit spezifischem Förderbedarf, freiem Lernen, Lerntagebüchern oder den neu eingeführten Logbüchern vorstellen und diskutieren.

Wir Gemeinschaftsschulen werden die Motoren der Bewegung auf dem Weg hin zu einem fairen Schulsystem ohne äußere Leistungsdifferenzierung bleiben. Auch Eltern, die derzeit häufig ihre Kinder an Gymnasien anmelden, um sie von den störenden Einflüssen Leistungsschwächerer und sozial Schwächerer zu separieren, werden zunehmend Fragen wie die folgenden beantworten müssen: Ist der Druck des Abiturs in 12 Jahren mit wenig Freizeit das Richtige für mein Kind? Profitiert mein Kind optimal von einer Pädagogik, für die es wichtiger ist, den Unterricht abzuhalten als zu lernen? Lohnt es sich nach dem Motto „Spiel nicht mit den Schmuddelkindern“ mein Kind von sozialen Realitäten abzuschirmen? Oder ist es besser, die vielfältigen Möglichkeiten der Gemeinschafts- und Sekundarschulen zu nutzen und das Abitur gegebenenfalls in 13 Jahren zu erreichen? Der Ganztagsbetrieb dieser Schulen bietet vielfältige Angebote außerhalb des traditionellen Unterrichtes, es gibt Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen, die bei individuellen Problemen Hilfen anbieten. Selbständiges Lernen, Projekte, Praktika, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung und individuelle Förderung werden zur täglichen Normalität gehören. Soziales Lernen findet dabei sozusagen en passant statt. Es gibt niedrigere Frequenzen, die es Lehrern eher ermöglichen, Neues auszuprobieren. Kein häufig die Persönlichkeitsentwicklung schädigendes Sitzenbleiben und Abschulen belastet.

Aus dieser Sicht stellt die Gründung der Sekundarschulen letztlich auch eine Stärkung der Gemeinschaftsschulen dar, weil sie neben den Gemeinschaftsschulen die zweite Schulform ist, die das gemeinsame Lernen aller Kinder in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt. Und vielleicht ist es tatsächlich der Zwischenschritt zu einem einheitlichen Schulsystem.

Robert Giese

Leiter der Fritz-Karsen-Schule (Gemeinschaftsschule) in Berlin-Neukölln

Fluch oder Segen der Integrierten Sekundarschule?

Er bahnte sich an, der Wechsel vom drei- zum zweigliedrigen Schulsystem in Berlin, spätestens seit „Rütli“ setzte ein aktives Nachdenken über das Schulsystem in Berlin ein, man wusste als Lehrer nur noch nicht genau, wohin und wie schnell der Entwicklungszug fahren würde. In dieses Nachdenken hinein bewarb ich mich nach zehnjähriger Tätigkeit als Konrektor um eine Schulleiterstelle, noch ganz im Sinne und als Vertreter der Realschule. Mit der Ernennung zum Schulleiter war klar, die Integrierte Sekundarschule würde kommen, und zwar schnell, genauer gesagt bereits zum Schuljahr 2010/11!

Ich lernte Schulleiter kennen, die unter der bevorstehenden Last schier zusammenzubrechen drohten, ich lernte Schulleiter kennen, die meinten, es würde schon nicht so schlimm werden, ich sollte abwarten, ich lernte Schulleiter kennen, die wussten, dass sie eine Fusionsschule werden würden und um ihre Stelle bangten und ich lernte Schulleiter kennen, die bereits engagiert Ideen in der Schublade hatten. Wo würden mich andere einordnen, wo ich mich selber? Was genau würde auf mich zukommen, wie würden Kollegium, Eltern und Schüler reagieren? Was genau meint die Politik mit der Integrierten Sekundarschule? Fragen über Fragen und Orientierungslosigkeit nicht nur bei mir. Also versuchte ich mich auf den Weg zu machen und, wie ich jetzt merke, ist dies ein spannender und interessanter Weg.

Ich sehe die Chancen für einen Schulleiter darin, zusammen mit einem engagierten Kollegium, eine Schule zu gestalten, sich zu profilieren und ein attraktives Angebot für alle Schüler zu gewährleisten. Wenn nötig, sollte sich dieses Profil durchaus auch außerhalb der jetzt gültigen Normen bewegen. Es muss nicht sein, dass die Privatschulen den staatlichen den Rang ablaufen, vielleicht ist mehr Mut von mir gefordert? Kann ich als Schulleiter auch an einer staatlichen Schule innovative Ideen so einbringen, dass die Schüler sich wohl fühlen und sich mit ihrer Schule identifizieren? Das heißt, wirtschaftlich zu denken, also im Sinne meiner Schule zu agieren und gleichzeitig den anderen Schulen Raum für eigene Ideen zu lassen, sodass ein vielfältiges Angebot in den Bezirken entstehen könnte. Selbst wenn eine Konkurrenzsituation entsteht. Denn ich leite eigentlich ein kleines Unternehmen und möchte, dass es fortbesteht. Trotzdem sollten sich Schulen abstimmen: Wer bietet welches Profil, wo müssen wir zusammenarbeiten und einen gemeinsamen Standpunkt vertreten? Nicht jede Schule wird an ihrem Standort den SEK II-Bedarf abdecken, hier muss im Zusammenwirken aller Schulleiter im Benehmen mit dem Bezirk eine einheitliche Lösung gefunden werden, bei aller Einzigartigkeit der Schulen selbst.

Es werden sehr heterogene Schülergruppen die Sekundarschule besuchen, insofern ist ein Umdenken in den Unterrichtsmethoden zwingend notwendig, auch hier kann es nur der Schulleiter sein, der sein Kollegium dazu animiert, sich auf neue, zeitgemäße Methoden einzulassen, eigene Ideen zu entwickeln. Die intensiven Diskussionen in den Kollegien zum Thema Differenzierung zeigen, dass dieses Thema bewegt. Auch Lehrer fühlen sich nicht immer wohl mit den alten Methoden, neue wiederum bedeuten erst einmal mehr

Unsicherheiten, Fehler könnten gemacht werden, ja müssen gemacht werden, um zu besseren, neuen Lösungen zu gelangen. Ein Umstand, den der Lehrerberuf fast nicht kennt. Ich muss mich darauf einstellen, als Schulleiter Fehler bei mir und anderen zulassen zu können. Dazu wird wohl auch der Mut gehören, eine Schulinspektion ganz pragmatisch zu sehen, sie nicht mit einem großen Aufwand an Bürokratie zu begleiten, sondern das Kollegium im Kerngeschäft, dem Unterricht, zu unterstützen und deutlich zu machen, dass Veränderung ein Prozess ist, der auch mit Rückschlägen verbunden ist.

Wenn es mir als Schulleiter hier gelingt, im Zuge der Reform alte Strukturen aufzubrechen, mithilfe der motivierten Lehrer neue Wege anzubieten und Ideen zu ermöglichen, ist die Wandlung in eine Sekundarschule eine Chance für alle Beteiligten. Schule könnte wieder zu einer Institution entwickelt werden, die mit dem Abschluss, und zwar egal welchem, bescheinigt, einen Menschen nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten so gebildet zu haben, dass er in der Lage ist, seinen Lebensunterhalt selbständig zu bestreiten, so ihn die Politik lässt. Schulreform also als Segen?

Viele werden jetzt entrüstet oder verständnislos den Kopf schütteln. Und doch, ja, ich sehe diese Reform als Chance für das System in Berlin, bin mir aber auch bewusst, dass es ohne die Unterstützung der Politik nicht geht. Fortbildungen wie in Erkner oder Ludwigsfelde, wo es Referenten gab, die die Medien nicht beherrschten, die Referate hielten, bei denen etliche Zuhörer einschiefen, weil die Vorträge eher Selbstzweck als Hilfsmittel waren, sind nicht hilfreich, ja kontraproduktiv, widerspiegeln sie doch nur, dass die alten Methoden noch weit verbreitet sind, selbst im LISUM. In Ludwigsfelde hielt der Erziehungswissenschaftler Prof. von Saldern einen Impulsvortrag, mit dem er zeigte, wie man den Begriff „Impuls“ mit Inhalt und Form so verbindet, dass die Reform vor allem als Chance für die Schule gesehen werden kann. Ich muss als Schulleiter also auch mich selbst überprüfen, die Methodik meiner Konferenzen. Wie begeistere ich Kollegen, die ausgepowert aus einem anstrengenden Unterrichtstag kommen, für diese Reform?

Schule war bisher ein Ort, der weitgehend abgeschottet von der Außenwelt existierte, auch ich sagte oft, das Leben da draußen in der Arbeitswelt sei anders als Schule, man werde sich als Absolvent schon umgucken usw. Die Sekundarschule erzwingt geradezu Kooperationen mit außerschulischen Partnern, Schule muss sich öffnen. Wieder scheine ich als wegweisender Schulleiter gefordert, der dem Kollegium die Vorteile aufzeigt, die Kooperationen mit außerschulischen Partnern bringen können. Vorteile für die Schüler, die dann wissen, warum sie lernen, da die Wirtschaft in der Schule allgegenwärtig ist. Der Vorteil liegt aber auch darin, dass Schule ein anderes Lernen kultivieren muss, eher Lernstrategien als reine Fakten vermittelt, um ihre Schüler fit zu machen für das lange Leben danach. Noch vor wenigen Jahren wurde eine Schule in Berlin mit höchstem Lob dafür bedacht, dass sie sich der Wirtschaft öffnete, wirtschaftlich dachte, dank der Weitsicht der Schulleiterin. Es sollte bald selbstverständlich sein.

Eigentlich sind das der Aufgaben genug und dennoch, es gibt noch ein heikles Thema, bei dem der Schulleiter Überzeugung leisten muss. Wenn es so ist, dass die althergebrachte

Familienbande immer weniger existiert, dass Schule zunehmend auch als Lebensmittelpunkt wahrgenommen wird und Aufgaben, die früher die Familien übernahmen, ebenfalls der Schule angelagert werden, ist es dann nicht richtig und wichtig, die Schule als Ganztagschule zu führen? Das bedeutet aber auch, dass sich die Präsenzzeiten für Lehrer ändern. Ein Lehrer mit voller Stundenzahl kann aber nicht noch weiter belastet werden, denn er unterrichtet ja nicht nur, er bereitet vor und nach und muss, wie oben erwähnt, immer vielfältigere erzieherische Aufgaben übernehmen. Manche Tage, nach Unterricht und etlichen Gesprächen mit Schülern, Eltern und Kollegen, falle ich um 21.00 Uhr in einen totenähnlichen Tiefschlaf, aus dem ich erst um 05.30 Uhr nach dem Weckerklingeln aufschrecke. Jetzt also noch Ganztagsbetrieb? Ich denke, hier ist die Kraft des Schulleiters gefordert, der Politik gegenüber deutlich zu machen, dass ein gebundener Ganztagsbetrieb nur geht, wenn auch jedem Lehrer zumindest ein Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt wird, an dem er in seinen unterrichtsfreien Stunden, auch mit moderner Technik, arbeiten kann. Andererseits muss ebenso deutlich gemacht werden, dass auch der Lehrer, unter oben genannter Voraussetzung, seinen Arbeitsplatz in der Schule hat. Eine nicht ganz einfache Aufgabe für einen Leiter, bricht er hier doch Gewohnheiten auf, die den privaten Tagesablauf berühren. Wenn die Schule als Arbeitsmittelpunkt eingerichtet wird, sollte das Lehrerzimmer zum Beispiel auch so eingerichtet sein, dass sich jeder darin wohl fühlen kann, ein Pausenraum im engeren Sinne also und nicht ein Ablageplatz für selten gebrauchte Arbeitsmittel.

Im Schulgesetz § 69 steht: „ ... Sie oder er (gemeint ist der oder die Schulleiter/in > d. Autor) trägt die Gesamtverantwortung für die Arbeit der Schule, ... “ Ein Satz, bei dessen Umsetzung man manchmal verzweifeln kann ob der Fülle der Aufgaben. Ich soll also Personal führen, Immobilienverwalter und Finanzmanager sein, bei alledem den Blick für das Ganze nicht verlieren und innovativ sein. Ach, mein Privatleben darf ich auch nicht vernachlässigen! Multitasking eben. Doch es kann Spaß machen, Neues anzuschieben und zu entwickeln. Dieser Reform wohnt die Chance inne, dem Beruf des Schulleiters neue Facetten abzugewinnen, mit Widerständen umzugehen und Erfolge wertzuschätzen. Mit Genugtuung stelle ich fest, dass Referendare und Lehramtsanwärter, die den Beruf des Lehrers bewusst, also aus Berufung ergreifen wollen, mit Begeisterung bei der Umsetzung der Struktur dabei sind, neue Ideen und Sichtweisen einbringen, sich um Material kümmern usw. Ich wünsche mir, dass, neben der Neugestaltung der Ausbildung von Lehrern, Berlin diese innovative Kraft erkennt und den jungen Menschen die Anreize gibt, hier in Berlin ihre Ideen einzubringen.

Das hört sich eigentlich alles doch gar nicht so schlecht an. Sicher, ich könnte genauso viele Unzulänglichkeiten aufzählen; von der baulichen Substanz bis hin zu der Frage, woher ich qualifizierte Sozialarbeiter für die Betreuung der Schüler rekrutieren kann, was ist mit guten Konzepten von Hauptschulen, wenn der zukünftige Schulleiter von der Realschule kommt usw. Aber ich denke, die Geschichte zeigt, dass neue Ideen immer auf Widerstand stoßen und einerseits Menschen bedarf, die vorangehen und andererseits Men-

schen bedarf, die ihre Erfahrungen einbringen. Viele Lehrer haben in jahrelanger guter und aufopferungsvoller Arbeit junge Menschen ins Leben begleitet und bekamen, gerade in den vergangenen 20 Jahren, von Politik und Medien so gut wie keine Anerkennung. Im Gegenteil, Lehrer wurden für alles verantwortlich gemacht, was die Gesellschaft bei den Kindern und Jugendlichen versäumte, zu fördern und zu entwickeln. Es obliegt im Zuge der Reform also auch mir, als Schulleiter deutlich zu machen, dass wir das Rad nicht neu erfinden, sondern modernisieren, es fit machen für die nächste Generation. Dabei benötigen wir die Erfahrung der älteren Kollegen, denn Fehler sollten nicht zweimal gemacht werden.

Sicher könnte man noch viel mehr schreiben zu einer Reform, die m. E. die erste wirkliche Reform mit Beteiligung der Schulen ist. Da gäbe es die Zeitfrage: Wieso muss alles so schnell und überhastet erfolgen? Es gäbe die Geldfrage: Wieso muss so viel Geld im Überbau verwendet werden, anstatt es den Schulen zur Verfügung zu stellen? Es gäbe die administrative Frage: Warum scheut die Senatsverwaltung an neuralgischen Punkten klare Entscheidungen, bringt nicht immer den Mut auf, den sie von den Schulleitern erwartet? Und es gäbe die – ein Buch könnte man füllen mit Vor- und Nachteilen, Hemmnissen und neuen Wegen.

Ist sie nun ein Fluch oder eher ein Segen, diese Reform? Ich empfinde sie als Segen für die zukünftigen Schüler und deren Entwicklung, also als Segen für die Gesellschaft, für Berlin. Die Stadt wird in Zukunft sorgsamer und bewusster mit der Ressource Bildung umgehen, wenn die Voraussetzungen für deren Förderung gegeben bleiben und stetig im Auge behalten werden. Aber auch für die Lehrerschaft sehe ich sie als Segen. Wie oft haben wir über das System geschimpft, wie viele haben resigniert, wie viele haben sich eingerichtet in ihrer Nische und wie viele hatten richtig gute Ideen und kamen trotzdem irgendwie nicht dazu, sie umzusetzen. Jetzt können und sollten wir mutig gestalten, Neues einführen und auch akzeptieren, dass dabei Fehler gemacht werden. Sicher, das bedeutet mehr Arbeit und mehr Zeitaufwand, aber sind die meisten von uns nicht aus einem bestimmten Grund Lehrer oder Schulleiter geworden, hatten nicht die meisten von uns Ideale und Ideen, die in der Regel von den zermürbenden, weil vorgegebenen, Rahmenbedingungen im wahrsten Sinne des Wortes aufgefrassen wurden?

Ich sehe die Reform als Möglichkeit diese Rahmenbedingungen mit Gleichgesinnten selbst zu gestalten, zum Vorteil der jeweiligen Schule und deren Schüler; und ich wünsche uns Beteiligten, dass wir auch den Mut haben, unsere Vorschläge und Ideen gegen manchmal völlig schulferne politische Meinungen oder Beschlüsse zu verteidigen. Die Schulleiter mit ihren Kollegien müssen wieder im Focus der Gestaltung von Schule stehen, dann ist diese Reform ein Segen für alle und verliert ihren Ruf als Fluch.

André Grammelsdorff

Schulleiter der Fritz-Kühn-Oberschule (Realschule) in Berlin-Bohnsdorf

Die Schulstrukturreform aus der Sicht eines Gesamtschulleiters

Über die Schulstrukturreform ist viel geschrieben worden. Das Meiste aus Sicht der Gymnasien (Stichwort Losverfahren), schon weniger aus der Sicht der „Fusionsschulen“ (Real- und Hauptschulen, die zusammengelegt werden.) und fast gar nichts aus Sicht der erfolgreichen Gesamtschulen. Dies ist verwunderlich, da doch gerade die Erfolge dieser Schulen für die zukünftigen Integrierten Sekundarschulen als Vorbild dienen müssten.

Was ist der Erfolg dieser „guten“ Gesamtschulen? Ihre Schülerschaft repräsentiert die Gesamtheit der Berliner Schüler, sie sind zumindest drittelparitätisch zusammengesetzt. Die Anzahl der hauptschulempfohlenen Schüler übersteigt nicht die Anzahl der gymnasialempfohlenen. An diesen Schulen gibt es Schülerinnen und Schüler, die zu überragenden Leistungen fähig sind. Dies zeigt sich in den Abschlüssen, die sich deutlich von anderen Schulen unterscheiden.

Wo sollen diese Schulen bei der Umsetzung der Schulstrukturreform Probleme haben? Hat doch unser Senator die Sekundarschule anfänglich als „Gesamtschule plus“ verkauft. Auf dem ersten Blick scheint es verständlich, dass diese Schulen kaum Gehör finden, da sich bei ihnen nichts zu ändern scheint. Bei oberflächlicher Betrachtung sind sowohl das geplante Schulgesetz als auch die zukünftige SEK-I-VO mit den Modellen erfolgreicher Gesamtschulen kompatibel. Aber wie so oft steckt der Teufel im Detail.

Gute Gesamtschulen haben eine wirklich homogen zusammengesetzte Schülerschaft: Sowohl Schülerinnen und Schüler aus der Berliner Leistungsspitze als auch Kinder, die aus verschiedenen Gründen ihre Leistungen nicht abrufen können. An guten Gesamtschulen ist die Möglichkeit, das Abitur nach 12 oder nach 13 Jahren ablegen zu können, kein Lippenbekenntnis. An der Martin-Buber-Oberschule (MBO) haben mehr als 40 % des jetzigen 10. Jahrgangs ihr Interesse an einer 12-jährigen Schulzeit bekundet. Dies wird für uns ein rein organisatorisches Problem werden. Der gymnasiale Bildungsgang ist zurzeit an der Gesamtschule ohne Abstriche abbildbar. Zukünftig wird dies nicht mehr der Fall sein! Der Schüler an einer Sekundarschule hat weniger Unterrichtsstunden als der Gymnasiast. Durch Hinzunahme der so genannten Schülerarbeitsstunden kann dieses Weniger etwas kompensiert werden. Die Verpflichtung zum Fach Arbeitslehre/Berufsorientierung für diese Schüler erhöht deren Studentafel um weitere zwei Stunden. Diese Stundenmenge ist aus dem Ansatz für Sekundarschulen nicht mehr „bezahlbar“. Aber auch für die Schüler selbst stellt dies einen Nachteil dar: Zu dem schon sehr vollen gymnasialen Stundenplan muss diese Gruppe wöchentlich noch zwei Stunden darüber hinaus bewältigen. Es steht zu befürchten, dass die Eltern diese Kinder nicht mehr bei uns anmelden, da sie zu Recht eine Überlastung befürchten.

Lösen oder nicht lösen ist hier nicht die Frage. Gelöst wurde bei den stark nachgefragten Schulen schon immer. Wenn sich eine Gruppe von Kindern nach unserem Kriterienkatalog

als gleichwertig herausstellte, wurden die restlichen Plätze unter diesen verlost. Jetzt erscheint es schwieriger.

Die MBO hat „Neigungsklassen“, d.h., die Klassen sind nach den Neigungen der Schüler zusammengesetzt. Es gibt eine Musik-, Kunst-, Mathematik-, Naturwissenschafts- und Sportklasse. Erfahrungsgemäß sind diese Neigungsklassen unterschiedlich stark nachgefragt. Während es für Sport immer viele Bewerber gibt, sind es für Mathematik deutlich weniger.

Lost man nun über alle angemeldeten Schüler (ohne Berücksichtigung der Anmeldung zu einer bestimmten Klasse), so ist die Wahrscheinlichkeit, z.B. die fehlenden 30 % Mathematiker zu finden, sehr gering, da sie in der Gesamtzahl aller Anmeldungen kaum ins Gewicht fallen (32 von über 450 Anmeldungen). Inwieweit der Fußballer glücklich wird, wenn er sich in der Mathematikklasse wiederfindet, bleibt abzuwarten (über 120 Schüler wollen in die Sportklasse).

Wie schon gesagt, eine erfolgreiche Gesamtschule ist keine verbundene Haupt- und Realschule. Die Leistungsspanne ihrer Schüler ist extrem groß. Dieser stark heterogenen Schülerpopulation steht eine 15-Punkte-Notenskala auf zwei Niveaus gegenüber.

Die SEK-I-VO lässt zwar die Möglichkeit der Ausgliederung von F-Kursen ausdrücklich zu. Wie dies mit einer Notenskala auf zwei Niveaus bewerkstelligt werden soll, lässt sie offen. Gliederte man wirklich einen F-Kurs aus, so würden die Schüler dieses Kurses die obersten E-Noten abschöpfen. Die Besten aus dem E-Kurs erhielten folglich maximal eine E3. Das ist sicher nicht sehr motivierend.

Das Zauberwort heißt Binnendifferenzierung. Wahrscheinlich lernt man in einer Doppelstunde im LISUM, wie man mit stark heterogenen Gruppen umgehen muss. Eine weitere Doppelstunde befähigt dann zum Umgang mit einer sich stetig öffnenden „Bildungsschere“ (bei über 200 Schüler pro Lehrer).

Die Differenzierungsproblematik trifft die erfolgreichen Gesamtschulen besonders stark, da hier die ganze Leistungsspanne vorgefunden wird. Ohne intensive Fortbildungen und eine vernünftige Lehrer-Schüler-Relation ist dieser Spagat nicht zu bewältigen.

Ein kleines Schmankerl zum Schluss:

Der große Vorteil der reduzierten Klassengröße wird von der Bezirksschulverwaltung zu-nichte gemacht. Die festgeschriebene maximale Klassengröße von 26 Schülerinnen und Schülern würde an der Martin-Buber-Oberschule eine Verringerung der Schülerzahl pro Jahrgang um 30 nach sich ziehen (120 in der gesamten SEK I). Um dem kommenden Schülerberg Herr zu werden, wird kurzerhand die Anzahl der Klassen in der Schule erhöht. Es wird nicht gefragt, ob diese Kinder pädagogisch sinnvoll im Gebäude untergebracht werden können. Wenn wir dieser zusätzlichen Klasse ihren Klassenraum in der Besenkammer einrichten, scheint dies akzeptabel.

Fazit:

Auch wenn die Schulstrukturreform ein Schritt in die richtige Richtung ist, so sind nicht alle Details der Weiterentwicklung erfolgreichen Gesamtschulen dienlich. Wir hätten uns gewünscht, dass an den erfolgreichen Integrierten Sekundarschulen die absolute Leistungsspitze auch weiterhin ihr sicheres Zuhause finden kann.

Lutz Kreklau

Schulleiter der Martin-Buber-Oberschule (Gesamtschule) in Berlin-Spandau

Die Integrierte Sekundarschule – Last oder Chance oder last chance?

Die von Herrn Senator Zöllner vorgestellten strukturellen Veränderungen zur Neugestaltung der Berliner Schullandschaft stießen naturgemäß bei den Hauptschulleiterinnen und Hauptschulleitern auf offene Ohren. Da für die Gemeinschaftsschule in der Bevölkerung keine Mehrheit zu finden ist, bleibt folgerichtig nur die Schaffung eines zweigliedrigen Systems mit Gymnasium und einer in vielen Bundesländern anders genannten zweiten Säule. Über die Bildung von Schulverbänden (vulgo: Zusammenlegungen) ab 2010 und der Verschmelzung aller Sek-I-Schulen (mit Ausnahme des Gymnasiums) zu einer „Integrierten Sekundarschule (ISS)“ wird eine Perspektive entwickelt, die nicht nur den „Hauptschülern“ gerecht werden soll. Stärkerer Praxisbezug und Erweiterung des Ganztagsangebots können auch für die anderen Schulformen der Sek-I interessant werden.

In der ersten Runde nach der Ankündigung ist eine spannende Zeit angebrochen, in der die Schulstandorte in einen heftigen Verteilungswettbewerb eintreten müssen. Welcher Standort bleibt erhalten, wer fusioniert und wer wird abgewickelt? Wie setzen die Bezirke die Vorgaben um, damit ein möglichst hoher Spareffekt erzielt werden kann? Wie reagieren die Eltern auf das veränderte Angebot? Wird es zur Kooperation einiger Grundschulen mit „ihrer“ Sek-I-Schule kommen oder werden weiter die Geschichten und Gerüchte über den Fortbestand bestimmen? Wird der alte Name im neuen Gewand oder das Gebäude mit seiner Tradition die Eltern bei ihrer Entscheidung beeinflussen?

Auf all diese Fragen werden die Antworten erst in einiger Zeit gegeben werden können. Das von der Mehrheit geforderte Tempo bei der Einführung des Reformsystems überholt nun alle Vordenker und Umsetzer. Aussagen zu Entwicklungsschritten müssten mit Datum versehen werden, weil neue Erkenntnisse im Wochentakt veröffentlicht werden und (manchmal, so z. B. bei der Studentafel) sogar zur Änderung bereits getroffener Entscheidungen führen. Zum Ende des Jahres 2009 müssen die Schulen sich positioniert haben, damit zum Jahresbeginn 2010 die Eltern tatsächlich eine Entscheidungshilfe bekommen. Viele „neue“ Schulen werden dann ihr Konzept nur in Stichworten anbieten können, für eine sorgfältige und wohl abgestimmte Entscheidung fehlen teilweise noch die Rahmenvorgaben. Ein „Changemanager“ gebrauchte das Bild einer Fliegercrew, die während

des Fluges die Anweisung erhält, bis zum Aufsetzen aus ihrer Frachtmaschine ein Passagierflugzeug aufzubauen, allerdings würde die Bauanleitung erst bei der Landung ausgehändigt werden.

Worauf kann nun aber ein zukünftiger Leiter einer ISS, wenn er aus der Hauptschule kommt, bauen. Nun, um den Bezug zur Heftreihe herzustellen, zunächst einmal auf eine andere Sichtweise bei der Ausbildung des Lehrernachwuchses. Auch wenn diese rational, gut nachvollziehbar und objektiv in bestem Glauben an den Hauptschulen in Konkurrenz mit Realschulen und Gesamtschulen bewertet wurde, so blieb vielen Beurteilten das Gefühl, dass ihre Leistungen an „normalen“ Schülerreaktionen gemessen werden und sie deshalb anders (schlechter?) beurteilt werden. Diese schwer auszuräumende Anmutung wird dann endgültig der Vergangenheit angehören – alle Lehrerreferendare an der Sek I haben dann die vergleichbaren Schüler/innen.

Für die ehemaligen Hauptschulen ist die Zusammensetzung der Schülerschaft einer der größten Pluspunkte. Es werden dann nicht mehr nur die Schüler/innen zusammengeführt werden, die bei allen Bemessungen am Schlechtesten abgeschnitten haben – mit den bekannten Folgen. Wir erhoffen uns vielmehr eine Übernahme von eingeübten Ritualen und Fertigkeiten, die in der Primarstufe sorgfältig angelegt und gepflegt wurden.

Ein weiterer Aspekt ist die Erfahrung mit „ungewöhnlichen“ Methoden und Maßnahmen. Schülerpraktika auch außerhalb der üblichen Blöcke, frühzeitige Bindung an außerschulische Kooperationspartner, Einbeziehung von Angeboten musischer oder wirtschaftlicher Partner in den Unterricht zur Stärkung des Selbstwertgefühls sind den Kollegien der Hauptschulen nicht unbekannt. Hier wird künftig zu entscheiden sein, wie eine sinnvolle Balance zwischen interessanten Angeboten und dem gestiegenen Anspruchsniveau herzustellen sein wird.

Als größtes Akzeptanzproblem wird der Umgang mit den sog. „schwierigen Schüler/innen“ erkannt, die bislang in die Hauptschulen abgeschoben werden konnten. Nun werden sie wieder die Klassen „belasten“ und viele Eltern dazu verleiten, ihre Kinder trotz vielleicht doch aufkommender Zweifel zunächst an einem Gymnasium anzumelden. Dass das in vielen Fällen dann doch zu einem „Abschulen“ nach dem Probejahr führen wird und die Gruppe der „Schwierigen“ verstärkt, wird von manchen Eltern nicht so klar erkannt. Hier helfen nur immer wieder präventive Gespräche und die mediale Verbreitung von Erfolgsgeschichten.

Für den Standort in der Zwillingestraße bedeutet die Umwandlung schon rein äußerlich ein neues Bild, auf dem Schulgelände entsteht ein Mensa-Anbau. Damit sind die Weichen zum Ganztagsbetrieb gestellt, der durch seine Rhythmisierung vielfältige Möglichkeiten bietet, jetzt noch zusätzliche Angebote wie Mediation, Mentoring, differenzierende Sportangebote und gestaltete Freizeitaktivitäten mit dem Jugendfreizeitheim in den Tagesablauf zu integrieren. Aber auch im Inneren werden die Vorbereitungen auf die neue Schulform immer deutlicher. Der wachsende Bedarf an Beratungen erforderte die Schaffung eines

Beratungszimmers und durch energisches Entrümpeln entstanden 4 Lehrerarbeitsplätze mit Handbibliothek und Internetanschluss. In der Planung sind die neuen Klassenleiter-teams schon ungewöhnlich früh zusammengestellt worden, um den Aufbau dieser neuen Schulform zu einem Erfolg werden zu lassen. In hohem Maße hängt das Gelingen an der Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, sich verstärkt fortzubilden, die Netzwerke zu intensivieren und für den Wandlungszeitraum zusätzliche Kraft zu investieren. Dies ist generell bei dem Altersdurchschnitt in der Berliner Schule schwierig; jedoch sehen Lehrerinnen und Lehrer an den Hauptschulen die Notwendigkeit eher ein und akzeptieren diese zeitlich begrenzte Belastung eher.

Als ich 1973 bewusst in den Schuldienst an einer Berliner Hauptschule eintrat, umfasste der „Praktische Zweig“ noch das Gros der Schülerinnen und Schüler. Die Gesamtschulen wurden in dieser Zeit aufgebaut und bildeten die vierte Schulform. Die Veränderung der Schülerströme war 1984, als meine Ernennung zum Rektor unterschrieben wurde, schon fast abgeschlossen. In den folgenden 25 Jahren verschob sich das Hauptschulbild immer mehr zu einer Restschule. Nun steht also wieder ein Umdenken an. Die Stimmung ist mit optimistisch, aber nicht euphorisch zu beschreiben. Als Rektor dämpft meine positive Erwartung die Erfahrung, dass immer wieder gute und gut gemeinte Projekte nicht an bestem Willen der Ausführenden scheiterten, sondern von Finanzen ausgebremst und durch Regulierungswut zu Fall gebracht wurden. Mit einem kleinen Beispiel dazu möchte ich schließen: Wie wird der Ganztags organisiert, wenn Schulsekretärin und Hausmeister unveränderte (zu kurze) Arbeitszeiten behalten?

Wolfgang Lüdtkke

Schulleiter an der Kepler-Oberschule (Hauptschule) in Berlin-Neukölln

Schulreform – gut gemeint, schlecht gemacht!

Seit etwas mehr als einem Jahr beschäftigt uns die Schulreform. Als ich das erste Mal von der Idee hörte, das Schulsystem zu reformieren, konnte ich nur noch mit dem Kopf schütteln. – Ich arbeite seit 1990 als Schulleiter einer Gesamtschule in Marzahn. Seit wir im Osten der Stadt nach der Wende das Schulsystem des Westteils mit all seinen schon damals bekannten Defiziten übernehmen mussten, wurde reformiert auf „Teufel komm raus“. Jeder neue Senat hatte eine neue Idee und wollte sie umsetzen. Ruhephasen, in denen man über Jahre stabile Verhältnisse hatte, um sich zum Beispiel der Qualitätsverbesserung des Unterrichts intensiv zu widmen, waren rar. Die meiste Zeit ging und geht für Organisatorisches drauf.

Auch in unserem Kollegium wurde über Veränderungen und Verbesserungen diskutiert. Der Argumentation der „Reformer“ kann man durchaus folgen. Die Betreuung im Ganztagsbetrieb ist ein Fortschritt. Ebenso die Senkung der Klassenfrequenz auf maximal 26

Schüler. Das duale Lernen ist ein gutes Instrument, die Schüler auf die spätere berufliche Laufbahn vorzubereiten.

Eine Schulform, die nicht von vorn herein eine Selektion von Schülern vornimmt, löst einige Probleme. Insbesondere die Stigmatisierung von Hauptschülern. Allerdings ist es unter diesem Gesichtspunkt inkonsequent, die Gymnasien zu erhalten. Dadurch bleibt es dabei, dass Kinder, deren Eltern sich Bildung für ihre Kinder leisten können, diese auf ein Gymnasium schicken. Für alle anderen bleibt die Sekundarschule als Schule zweiter Klasse. Verstärkt wird dieser Eindruck noch dadurch, dass nach einem Jahr Probezeit die Schüler, die ihre „Erstklassigkeit“ nicht bestätigen konnten, in die „Restschule“ abgeschoben werden.

Unabhängig davon, ob man alle Facetten der Reform befürwortet oder nicht, waren alle Kollegen gespannt und bereit, sich der Aufgabe zu stellen. Allerdings wurde der Elan erheblich gebremst. Lehrerinnen und Lehrer wurden nicht mit einbezogen. Die Informationen zu Reforminhalten und zum Stand der Umsetzung erreichten die Schulen über die Presse. Das Einbringen professioneller Erfahrungen von Praktikern wurde kaum oder wenig genutzt. Entscheidungen wurden im Senat getroffen, auf politischen Ebenen diskutiert und dem staunenden und interessierten Lehrervolk über die Tageszeitungen mitgeteilt. Erst in der letzten Phase wurden die Schulleiter auf zentralen Veranstaltungen über die Umsetzung der Reform informiert. Viel zu spät. Eine so anspruchsvolle Reform gelingt nur mit gut motivierten Mitarbeitern. Die Motivation und Engagement von Kolleginnen und Kollegen erhöht man aber nicht durch die schlechteste Bezahlung aller Bundesländer. Dazu kommt, dass gesetzliche Rahmenbedingungen sich ständig ändern. Letztes Beispiel: die Erhöhung der Anzahl der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden im neunten und zehnten Jahrgang. Die vorher so hoch gelobte Flexibilität der Stundentafel wird dadurch wieder deutlich eingeschränkt.

Sicherlich werden wir, beginnend mit dem Schuljahr 2010/11, in den meisten Berliner Stadtbezirken Sekundarschulen haben. Das betrifft in erster Linie die Organisationsstruktur. Im Rahmen eines Studientages haben wir uns auf das nächste Schuljahr vorbereitet. Als Gesamtschule haben wir gegenüber den Real- bzw. Hauptschulen den Vorteil, dass sich an der Schulstruktur nicht allzu viel ändert. Sollte sich das Kollegium allerdings für den gebundenen Ganztagsbetrieb entscheiden, wird es schwierig, mit dem Arbeitszeitmodell der Lehrer den Schulbetrieb zu organisieren. Die Lehrerinnen und Lehrer sind bis 16.00 Uhr in der Schule, besuchen an ein oder zwei Tagen in der Woche anschließend dienstliche Veranstaltungen oder gehen zur Weiterbildung. Danach wird der Unterricht vorbereitet und Arbeiten korrigiert. Das ist nicht zu schaffen. Die Arbeitszeit der Kollegen ausschließlich über 26 Stunden Unterrichtszeit zu definieren und alles andere unbegrenzt als Dienstpflicht dazu zu geben, geht nicht.

Andere Fragen bleiben ebenfalls noch offen. Wo sollen die vielen Partner in der Wirtschaft für das duale Lernen herkommen? Wie soll bei geminderter Stundenzahl der unveränder-

te Rahmenplan umgesetzt werden? Werden die Bedingungen für den Ganztagsbetrieb geschaffen? Was machen die Kinder einer Schule im gebundenen Ganztagsbetrieb, die noch eine Musikschule besuchen oder in einem Sportverein aktiv sein wollen? Wie werden die Schülerinnen und Schüler auf den Besuch der Sek. II vorbereitet?

Bei allem, was bisher getan wurde, ist die für mich wichtigste Frage jedoch zu kurz gekommen: Wie erhöhen wir die Qualität des Unterrichts?

Alle Strukturveränderungen sollten nur ein Ziel haben – die Beantwortung dieser Frage.

Wolfgang Noetzel

Schulleiter der Rudolf-Virchow-Oberschule (Gesamtschule) in Berlin-Marzahn

Ein Schulsystem für Deutschlands Zukunft

Ein Zwischenruf in der Diskussion um Schulstrukturen

Bereits die Diskussion um eine angeblich notwendige Schulzeitverkürzung bis zum Abitur an den deutschen Gymnasien erinnerte an einen „bildungspolitischen Tsunami“, der über die Bundesländer rollte. Mehr oder weniger zügig entschieden fast alle Landesregierungen der Länder, in denen das Abitur an den Gymnasien am Ende des 13. Schuljahres vergeben wurde oder noch wird, ein Schuljahr zu streichen. Kaum sind die eigentlich absehbaren, aber bei der Einführung der Schulzeitverkürzung an den Gymnasien zumeist nicht umfassend eingeplanten Folgen der Verkürzung der gymnasialen Oberstufe mehr oder weniger gut bewältigt, kaum ist die G8-Debatte einigermaßen zur Ruhe gekommen, schon rollt die nächste bildungspolitische „Welle“ an: Nun ergreift die Debatte um eine Umgestaltung der jeweiligen Schulstruktur nach und nach jedes Bundesland und die Parlamente. Angesichts nur weniger in Landtagswahlkämpfen wirklich tragfähiger Themen verwundert es dabei nicht, wie sehr die Schulstrukturdebatte gerade im Vorfeld einer Landtagswahl bei den Parteien immer beliebter wird. Mit diesem Thema können sich die Parteien in den Bundesländern profilieren. Bei diesem Thema kann man dem politischen Kontrahenten schnell und ohne viel Aufwand ein eigenes, möglichst konträres Modell gegenüberstellen. Jedoch: Die Folgen derartiger politischer Rankespiele sind für die deutschen Schulen fatal: Im Rhythmus der Landtagswahlen stehen immer wieder z.T. einschneidende Veränderungen an, die den wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Entwicklung der Bildungslandschaft(en) widersprechen: Verlässlichkeit und Kontinuität.

Offensichtlich nur scheinbar gefundene politische Kompromisse sind am Tag nach einer Wahl nicht mehr das Papier wert, auf dem sie niedergeschrieben sind: So schmeißen die schwarz-grünen Koalitionäre in Hamburg nach der Wahl den von allen Parteien der Bürgerschaft entwickelten Bericht einer Enquetekommission zur zukünftigen Bildungspolitik in der Hansestadt in die Elbe, um eben deren Ausbau gegen die Einführung einer prinzipiell sechsjährigen Primarschule miteinander aufzurechnen. Kurz: Elbvertiefung gegen Verlän-

gerung der Grundschulzeit. Oder das Saarland: Die erste „Jamaikakoalition“ gründet sich auf dem Fundament der Verlängerung der Grundschulzeit auf, man höre und staune, fünf Schuljahre, eine Variante, die man in den deutschen Bundesländern überhaupt noch nicht kannte. Oder in Berlin: Zwar beschließt man die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells für die Oberschulen, behält aber gleichzeitig das Prestigeobjekt der rot-roten-Landesregierung bei: Eine Einheitsschule von Klasse 1-10. Tröstend ist: Den Wähler, der sich nicht nur in diesen beiden Bundesländern vehement nach derartigen schulpolitisch faulen „Gibst-Du-mir-das-geb-ich-Dir-das-Kompromissen“ äußert, wird man mit Experimenten am jeweiligen Schulsystem langfristig nicht täuschen.

Die Forderungen reißen nicht ab: Die Zukunft Deutschlands im Visier erheben die politischen Parteien, Wirtschafts- und einige Lehrerverbände die Forderung, das deutsche Schulwesen müsse so umgestaltet werden, dass eine möglichst hohe Abiturquote erreicht werde. Eine Beweisführung für die Notwendigkeit dieser Forderung bleibt weitgehend aus. Wozu muss mehr als jeder zweite Schulabgänger eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können? Und: wenn dem so wäre, müsste man dann nicht zuerst über eine Verlängerung der Schulpflicht auf mehr als zehn zu besuchende Schuljahre nachdenken, eine solche gesetzlich fixieren, finanzieren und inhaltlich ausgestalten?

Eher ist dagegen eine entwicklungspsychologisch begründete Forderung der sich in allen Bundesländern immer mehr organisierenden Eltern und nicht zuletzt von den Schülerinnen und Schülern selbst zielführend: Ein Wechsel von der Grund- auf die verschiedenen Formen der Oberschule sollte entweder vor Beginn oder zumindest am Ende der Pubertät erfolgen.

Die Entwicklung des deutschen Bildungswesens wird eine Antwort auf die Frage erfordern: Wie kann verhindert werden, dass die 16 Schulsysteme, die es in Deutschland auf der Grundlage der Bildungshoheit der Länder gibt, dauerhaft zum Spielball der Landespolitiker werden und dennoch keine nachhaltigen Lösungen entstehen?

Dazu folgende vier Thesen:

1. Eine *Analyse der derzeitigen Schulsysteme* muss die vorhandenen Stärken und Schwächen aufzeigen. Diese kann nur vom Bund verantwortet sein. Bildungspolitik und insbesondere die Struktur des öffentlichen Schulsystems darf nicht allein Angelegenheit der einzelnen Bundesländer bleiben. Insbesondere im Bereich des öffentlichen Schulwesens gilt: *Bildungspolitik erfordert mehr Handeln des Bundes*.
2. Die Struktur des öffentlichen Schulsystems muss sich nach den Erfordernissen der übernächsten Generation richten. Dazu muss die *demografische Entwicklung* in Deutschland endlich bei der Suche nach einem Schulsystem für Deutschlands Zukunft berücksichtigt werden.
3. Es gilt, sich endlich von einigen *Existenzlügen* der derzeitigen deutschen Bildungssysteme zu verabschieden. Dazu gehören insbesondere:

- Die Lüge von einem Vorteil eines möglichst langen gemeinsamen Lernens
 - Die Lüge von der Gerechtigkeit und der daraus folgenden Notwendigkeit eines zeitgleichen Wechsels von der Primarschule auf die Oberschulzweige
 - Die Lüge, am Ende der allgemeinen Schulpflicht (derzeit also am Ende des 10.Schulbesuchsjahres) müssten die Schulabgänger alle einen gleichen Standard erfüllen
 - Die Lüge von der alle Probleme bewältigenden Zauberwirkung der Binnendifferenzierung im Unterricht
4. Hinsichtlich des verklärenden Blickes auf Einheitsschulsysteme: Vermeintlich *einfache Lösungen sind keine Lösungen* für das deutsche Bildungswesen, zumal sie auch verfassungsrechtlich bedenklich sind.

Nachfolgend wird (nur wegen des einzuhaltenden Textumfangs) der Versuch einer (verkürzten) Beweisführung nur der ersten beiden Thesen unternommen:

Notwendigkeit einer Analyse der derzeitigen Schulsysteme und eines Handelns des Bundes

Würde man die Kultusminister der 16 Bundesländer befragen, in welchem Bundesland denn nun die beste Schulstruktur angeboten bzw. entwickelt wird, die Antwort wäre klar: Es würde nicht einen, möglicherweise aber 16 Vorreiter geben. Wer hilft, dieses Dilemma zu beseitigen? Die Kultusministerkonferenz (KMK) hält sich bis auf die Festlegung von Grundsatzrichtlinien aus der Diskussion um Schulstrukturen weitgehend heraus. Von ihr ist, auch wenn Kultusminister unterschiedlicher politischer Couleur nicht müde werden, die Notwendigkeit einer bundesweiten Einigung in der Frage der Schulstruktur zu betonen, wahrscheinlich auch zukünftig keine Entwicklung hin zu einem deutlicheren Gleichschritt in dieser wichtigen bildungspolitischen Frage zu erwarten. Dagegen fordern Elternverbände in allen Bundesländern mit Blick auf die erwünschte Mobilität am Arbeitsmarkt aber genau das. Wer wird Vordenker? Die letzte große Koalition ist auch mit dieser Frage konfrontiert worden und hat sich im Föderalismusbeschluss dennoch kaum bewegt. Dazu hätte man allerdings auch das GG in dessen Aussagen zum Schulwesen zur Disposition stellen müssen. Dennoch: Der Bund kann sich in der zu beobachtenden Diskussion um die Schulstrukturen in den deutschen Bundesländern nicht wie ein passiver Zuschauer verhalten. Man muss von ihm, weil erkennbar niemand anders es leisten wird, wahrscheinlich es sogar niemand anderes leisten kann, eine Analyse der derzeitigen Schulstrukturen in Deutschland erwarten. Und eben auch eine Vorgabe für gemeinsame Anstrengungen aller Bundesländer, damit in der Mitte dieses Jahrhunderts die Schulstrukturen in Deutschland nicht so divergieren wie derzeit.

Demografische Entwicklung ist entscheidend

Es steht fest: Die Bevölkerungszahl Deutschlands wird in diesem Jahrhundert entscheidend zurückgehen. Die Prognosen schwanken und liegen bei mindestens 10% Bevölkerungsrückgang, es gibt aber auch ernsthafte Modelle, die von mehr als 20% ausgehen.

Schon jetzt sind die Auswirkungen in den ländlichen Gebieten nicht zu übersehen und eine soziale Gemeinschaft ist immer schwieriger zu gewährleisten. In vielen Regionen gibt es auf mehreren dutzenden Quadratkilometern z.B. keine Post, keine Kirche mit Pastor und keine eigene freiwillige Feuerwehr mehr. Wie werden die Gemeinden reagieren, wenn die Schließung der im Ort ansässigen Primarschule ansteht, weil diese nicht mehr genügend Schülerinnen und Schüler haben wird, wenn also die letzte Institution des Gemeinwesens aus der Region zu verschwinden droht? Schon heute suchen die Bürgermeister und Gemeindevertretungen betroffener Regionen dafür nach Antworten. Der Ruf für eine Verlängerung der Primarschulzeit wird nicht ausbleiben und er ist verständlich, wenn man Kindern bis zum 10. Lebensjahr nicht zumuten möchte, täglich erhebliche Schulwege zurücklegen zu müssen. Man wird sich also bei der Suche nach zukünftigen Schulstrukturen heute und nicht morgen oder übermorgen entscheiden müssen, wie man mit dem demografischen Faktor im Schulbereich umgehen möchte, wenn man nachhaltig Bildungspolitik betreibt. Ein Ausbau der Primarschulen auf mehr als sechs Schuljahre wird deshalb unausbleiblich anstehen und ein solcher würde den Primarschulen selbst auch sehr helfen, denn endlich müssten dann mehr für die Mittel- und Oberstufe qualifizierte Lehrkräfte an den Primarschulen beschäftigt werden.

Ich möchte abschließend (m)ein **Schulsystem für Deutschlands Zukunft** skizzieren:

- Die Primarschule muss verbindlich mit der vorschulischen Bildung verknüpft werden. Eine gesetzlich verankerte Pflicht auf Bildung muss auf mindestens ein Jahr vor Beginn der Primarschule erweitert werden.
- Die Zeit eines gemeinsamen Lernens soll mindestens fünf Jahre (das letzte Jahr vor Beginn der Primarschule und mindestens vier Jahre an der Primarschule) umfassen.
- Zum 5. Schulbesuchsjahr wechseln 25% eines Jahrgangs (und zwar diejenigen Schülerinnen und Schüler, die unzweifelhaft auf Grund der bei ihnen festgestellten Fähigkeiten und Anlagen das Abitur ablegen sollen) an die deutschen Gymnasien und werden dort alle in einem durchgängig konzipierten achtjährigen Bildungsgang zum Abitur und damit zur allgemeinen Hochschulreife geführt.
- Für 75% eines Jahrganges wird die Primarschule verlängert, damit beim Wechsel zu der (neben dem Gymnasium nur noch einen) weiterführenden Schulart die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern zur Ausbildung nach Ende der Schulbesuchspflicht das entscheidende Motiv für die Wahl der konkreten Einzelschule werden.
- Die neben dem Gymnasium zweite weiterführende Oberschulart wird mit dem ersten Jahr der Berufsschulpflicht eng verknüpft, so dass die Schülerinnen und Schüler an ihrer weiterführenden Schule mindestens ein elftes Schulbesuchsjahr absolvieren. Schülerinnen und Schüler können an dieser Oberschulart auch ihr Abitur (im 13. Schulbesuchsjahr) ablegen. Jede Schule dieser Oberschulart hat die Zielsetzung, dass mindestens jeder Dritte an ihr das Abitur ablegt.

- Mit Blick auf das Abitur und die sich anderen skizzierten Probleme könnte die mathematisch unsinnige, bildungspolitisch aber, weil die unterschiedlichen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigende Aussage „4+8 = 8+5“ (4 Jahre Primarschule und acht Jahre Gymnasium sind gleichberechtigt zu acht Jahren Primarschule und fünf Jahren weiterführende Schule) der Lösungsansatz sein. Die Erweiterung zu „4+8 = 8+5 = 8+3+Abschluss der Berufsausbildung“ gibt eine Antwort auf das sich immer wieder stellende Problem bei den Schulabgängern: Kein Abschluss ohne Anschluss!
- Es treten u. a. folgende Effekte ein:
 - Schulische und vorschulische Bildung werden auf gesetzlicher Grundlage und vom Staat finanziert miteinander verknüpft.
 - Es gibt eine verbindliche Mindestzeit gemeinsamen Lernens von fünf Jahren.
 - Ein Viertel eines Jahrgangs wird in 12 Schulbesuchsjahren und ein weiteres Viertel eines Jahrgangs wird in 13 Schulbesuchsjahren zum Abitur geführt.
 - Die Hälfte eines Schülerjahrgangs, die in die Berufsausbildung wechselt, wählt die weiterführende Schule nach dem Primarbereich schon unter den Aspekten der zukünftigen Berufsausbildung. Die erste Phase der Berufsausbildung (11.Schuljahr, gleichzeitig erstes Berufsschuljahr) wird in gemeinsamer Verantwortung der zuletzt besuchten Schule und der Berufsausbildungseinrichtungen gestaltet.

Die Aussage des letzten Spiegelstriches aufgreifend, möchte ich mit einer Anmerkung zur derzeitigen Entwicklung in Berlin abschließen. Die mit Beschluss vom Januar 2010 verabschiedete Veränderung der Schulstruktur in der Bundeshauptstadt bringt neben der Grundschule (von 1 bis 4 bzw. von 1 bis 6), der Gemeinschaftsschule (von 1 bis 10), dem Gymnasium (von 5 bis 12 bzw. von 7 bis 12) den neuen Schultyp Integrierte Sekundarschule (ISS, von 7 bis 12/13 bzw. von 5 bis 12/13) hervor. Die Reform prinzipiell begrüßend möchte ich zwei Hauptkritikpunkte herausarbeiten:

1. Das Duale und das praktische Lernen ist der wichtigste Reformansatz für den zukünftigen Schultyp ISS. Mit diesem Ansatz sollen die positiven Erfahrungen aus den Angeboten der OSZ, der beruflichen Schulen und aus den Haupt- und Realschulen, die schon jetzt „Praktisches Lernen“ anbieten, aufgegriffen und fortentwickelt werden. Unzweifelhaft werden sich in wenigen Jahren die einzelnen Schulen im Schultyp ISS genau im Angebot der Module für das Duale und das praktische Lernen voneinander unterscheiden. Duales und praktisches Lernen erfordert die Zusammenarbeit der konkreten ISS mit Betrieben und außerschulischen Partnern, erfordert aber auch einen gewissen Reifegrad der Schülerinnen und Schüler. Daher ist der Beginn dieser Module zu Recht nicht schon mit Beginn der Jahrgangsstufe 7 gesetzt. Muss es in diesem Zusammenhang dann aber nicht auch Ziel sein, dass die Wahl der zukünftigen konkreten ISS durch die Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigten auf der Grundlage der von der konkreten ISS ange-

- botenen Module für das Duale und das praktische Lernen erfolgt? Ist nicht die richtige Wahl der Schule die wichtigste Voraussetzung für den angestrebten Erfolg dieser Module? Ein Schüler, der z.B. Automechaniker oder Facharbeiter in der Fertigung bei Siemens werden möchte bzw. sich mit Überlegungen trägt, doch noch das Abitur anzustreben, sollte bewusst eine ISS wählen, die sowohl z.B. das Modul „Mechanik“ als auch z.B. das Modul „Studierfähigkeit“ anbietet, keinesfalls aber die ISS, die z.B. am wohnortnahsten liegt. Ist dann nicht eher eine ISS zu befürworten, die sofort mit Beginn ihres ersten Unterrichtsjahres auch die Module zum Dualen und praktischen Lernen anbietet, zumal mit diesen Modulen eine Verzahnung der ISS mit dem ersten Jahr der Berufsausbildung (im Regelfall im 11.Schulbesuchsjahr) erreicht werden kann? Der Schultyp ISS müsste demzufolge wegen der notwendigen Verzahnung mit der Berufsausbildung für jeden Schüler verbindlich nur die Jahrgangsstufen 9, 10 und 11 umfassen. Für Schüler der ISS, die an ihr das Abitur anstreben, würde ein Schulbesuch der ISS dann die fünf Jahrgangsstufen 9 bis 13 umfassen. Die Konstruktion des (wegen der Existenz der Gemeinschaftsschule eben nicht) Zwei-Säulen-Modells der zukünftigen Berliner Schulstruktur krankt m. E. unter der in 4.2 erläuterten Existenzlücke.
2. Es ist an der Zeit, endlich in Berlin alle Gymnasien als G8-Bildungsgang einzurichten. Die Ausprägung des eigenen Profils sollte dann Angelegenheit des jeweiligen Gymnasiums sein. Wählt sich ein Gymnasium ein Profil, dass über mehrere Jahre nicht ausreichend nachgefragt wird, oder gelingt es einem Gymnasium nicht, mit einer hohen Quote alle, nach eigenen Kriterien aufgenommenen Schüler zum Abitur zu führen, wird über die weitere Zukunft dieses konkreten Standortes durch die Senatsverwaltung entschieden (Anmerkung: Es gibt dafür verschiedene Alternativen, z.B. Wechsel der Schulleitung, Verordnung eines neuen Profils, ggf. auch Abschaffung dieses Gymnasiums). Eine durchgängige Vierzügigkeit (mit rund 960 Schülern) würde der Regelfall für ein Gymnasium werden.

Ralf Treptow

Schulleiter der Rosa-Luxemburg-Oberschule (Gymnasium) in Berlin-Pankow,
Vorsitzender der Vereinigung der Oberstudiendirektoren Berlins,
Mitglied der Bundesdirektorenkonferenz der deutschen Gymnasien

Forum

In der Grundschule unterrichten kann doch jeder – oder?

Seit Februar 2009 müssen die Studentinnen und Studenten mit Masterabschluss des L-Bereichs ihr Referendariat in einem Jahr absolvieren, somit ist die gesamte Ausbildungszeit im L-Bereich im Vergleich zu den angehenden Studienrätinnen und Studienräten, deren Masterstudium und Referendariat zweijährig ist, erheblich verkürzt worden. Die Zweiteilung der Ausbildung im Lehrerbereich wird bestehen bleiben.

Und das in einer Zeit, in der die Anforderungen an die Ausbildung enorm gestiegen sind, da sich in den letzten Jahren die Lernkulturen sowie Schulstrukturen grundlegend geändert haben.

“Die Anforderungen in der Ausbildung orientieren sich an den Anforderungen der Berliner Schule. Die veränderten Rahmenlehrpläne sowie die Ausrichtung hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht insgesamt erfordern ein Umdenken in den Schulen und in der Ausbildung.“ (SenBWF, Andreas Stephan/Dagmar Wilde vom 16.09.2009)

Für uns Praktiker in den Schulen ist das keine Frage!

Vor allem die Grundschulen haben sich in den letzten Jahren den stetig wachsenden und sich ändernden Qualitätsansprüchen an Bildung nicht nur gestellt, sondern sind engagiert und konstruktiv damit umgegangen, hier nur einige Schlagwörter, die von uns mit Inhalt gefüllt wurden und in den Schulinspektionen überprüft wurden:

- Einführung ganztägiger Betreuung
- Entwicklung schulinterner Curricula
- Entwicklung und Erstellung von Schulprogrammen
- Entwicklung der Teamfähigkeiten der Kollegien
- Entwicklung der Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen
- Veränderung der Unterrichtsprozesse, was im groben Überblick bedeutet:
 - Lernausgangslagenbestimmungen
 - prozessorientiertes Unterrichten
 - Entwicklung individualisierter Lernprozesse und daraus resultierende Differenzierungsmaßnahmen
 - kompetenzorientiertes Unterrichten
 - jahrgangsübergreifendes Unterrichten
 - Einsatz neuer Medien (u .a. nun auch elektronische Tafeln)
 - Evaluation von Lernprozessen sowie Entwicklungsschwerpunkten
 - Portfolio-Arbeit
 - Lernstandsberichte
 - Indikatorenorientierte Zeugnisse

Solche Anforderungen an den Unterricht und das Miteinander in der Schule erfordern vor allem Zeit. Für unserer Schülerinnen und Schüler proklamieren wir, dass sie viel Zeit brauchen, um ihre individuellen Lernprozesse zu gestalten. Deswegen favorisieren wir an unserer Schule auch die gebundene Form des Ganztags, um in einem einheitlichen Konzept den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Lernen zu lassen.

Genau diese Zeit brauchen aber auch die Lehrenden und die sich in der Ausbildung Befindenden umso mehr. Sie brauchen Zeit, um sich in dem immer komplexer gewordenen System Schule zurechtzufinden, in dem man sich nicht mehr wie früher hinter der Klassentür verschanzen kann, um „seinen“ zielorientierten Unterricht zu absolvieren.

Es strömen auf die Lehramtsanwärter Anforderungen ein, mit denen sie sich unbedingt auseinandersetzen müssen, um erfolgreich und professionell im Sinne der Qualitätsentwicklung im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten zu können:

- Studium der fachinternen Curricula und deren Entwicklungsschwerpunkte
- Studium der Standards und der Leistungsmessung in den einzelnen Fachbereichen
- Zusammenarbeit mit den anleitenden Lehrerinnen und Lehrer
- Zusammenarbeit mit den Fach- und Jahrgangteams
- Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und Erziehern und den Sozialarbeitern sowie möglicherweise weiteren pädagogischen Mitarbeitern
- Studium des Schulprogramms und der Leitziele der Schule sowie der pädagogischen Grundsätze
- Studium der Entwicklungsschwerpunkte der Schule und der schulinternen Curricula
- Studium der schulinternen besonderen Profile (bei uns sind das z.B. u.a. die Kunstbetonung; das integrative/ inklusive Konzept: entwicklungspädagogischer Unterricht, Hochbegabtenförderung, integrative Beschulung aller Förderschwerpunkte..; die interkulturelle Elternarbeit...)
- Das Kennenlernen der Lerngruppen und das Analysieren der Lernvoraussetzungen
- Das Planen von Unterricht – in Absprache mit den Fach- und Jahrgangteams
- Das Lernen des instruktiven als auch konstruktiven Unterrichtens

Die Erfahrungen mit Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, die wir sowohl während des Praktikums als auch nach Beendigung ihres Masterstudiums machen, bestätigen leider nach wie vor, dass die Studienreform noch weit entfernt ist von einer professionellen Verzahnung von Theorie und Praxis. Denn die meisten Studentinnen und Studenten haben ein wenig fundiertes Handlungswissen, was die Realitäten ihres Berufs angeht, auch wenn viele von ihnen schon während ihres Studiums in der Schule als Vertretungskräfte über die Personalkostenbudgetierung tätig waren. Sie waren zwar tätig, aber sind in keiner Weise angeleitet oder qualifiziert unterstützt worden, was denn auch – bei allem Respekt den Vertretungslehrern gegenüber – nicht immer der Qualitätserhaltung des Unterrichts dienlich ist.

So sehr ich die Einführung der Personalkostenbudgetierung begrüße und auch reichlich davon Gebrauch mache, beschleicht mich doch immer stärker der Eindruck, dass wir unseren Berufsstand mehr und mehr degradieren. Denn wenn wir zu Beginn noch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer eingestellt haben, so stellen wir in letzter Zeit, da es die fertig ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen zunehmend weniger in Berlin hält, Menschen quer aus allen Berufsgruppen ein und eben auch Studentinnen und Studenten, getrost nach dem Motto, das als Vorurteil eh in aller Munde ist:

„Unterrichten – vor allem in der Grundschule – kann doch jeder!“

Das alles passt aber ganz und gar nicht zu den hohen Anforderungen der Sicherung der Bildungsstandards, die wir zu erbringen haben. Die Auszubildenden brauchen Zeit und Unterstützung zum Planen und Entwickeln, zum Verknüpfen von Theorie und Praxis, zur Analyse und Reflexion, um gute Lehrerinnen und Lehrer zu werden.

Das alles ist schon schwer genug im Schulalltag zu bewältigen, der geprägt ist von Hektik und permanenter Personalminderausstattung. Die Auszubildenden brauchen qualifizierte Kolleginnen und Kollegen, die Zeit haben die Referendarinnen und Referendare zu unterstützen und zu begleiten.

Wie soll das aber alles gelingen, wenn die Ausbildungszeit kürzer ist, die Inhalte und die Module dieselben bleiben bzw. in den Anforderungen noch gestiegen sind und die Prüfungsarbeit in sechs Wochen geschrieben werden muss? Wir brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Handwerk in Ruhe erlernen können, die uns in der Qualitätssicherung voranbringen und uns in den sich stetig verändernden Anforderungen tatkräftig unterstützen können. Dies gelingt nur, wenn allen Auszubildenden und an Ausbildung Beteiligten genügend Zeit dafür gewährt wird und nicht nur den angehenden Studienrätinnen und Studienräten.

Auf dem Hintergrund, dass immer wieder von allen politischen Parteien der hohe Stellenwert gerade der frühkindlichen Bildung formuliert wird, ist es völlig unverständlich, dass diejenigen, die dieses qualifiziert umsetzen sollen, nach wie vor nicht genauso wertgeschätzt werden, sondern diesen eine verkürzte Ausbildungszeit verordnet wird.

Christine Frank

Schulleiterin der Carl-Kraemer-Grundschule in Berlin-Wedding

„I wanted to be a good teacher...“

**Anmerkungen zur gleichnamigen Oelkers-Studie
zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland**

Prof. Dr. Jürgen Oelkers legt im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung eine kritische Sichtung der gegenwärtigen Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland vor, die Anregungen für die Weiterentwicklung des Reformprozesses gibt. In Anbetracht der ge-

genwärtigen Hochschuldiskussion um die Folgen der Umstellung von Lehramtsstudiengängen auf Bachelor-/Master-Studiengänge und der schon vollzogenen (einjähriger Vorbereitungsdienst für alle Masterabsolventen für die Lehrämter der Grundschule und der Sekundarstufe I) und noch geplanten (Anpassung und Neugestaltung der entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sowie die Ausgestaltung der Ausbildungsmodule) Änderungen im Berliner Vorbereitungsdienst sollen einige Aussagen aufgegriffen werden, die auch für die weitere Umgestaltung des Berliner Vorbereitungsdienstes von Bedeutung sind.

1. „Die Lehrerbildung in Deutschland krankt an mangelnder Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen und an fehlender Qualitätssicherung bei gleichzeitiger Überregulierung.“¹
2. „Die neuen Zentren für Lehrerbildung können die Aufgabe übernehmen, die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung stärker miteinander zu verzahnen und Verantwortung für das Ergebnis zu übernehmen. [...] Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt werden.“²
3. „Es ist richtig, sich die Organisation der Lehrerbildung *dreiphasig* vorzustellen, wie dies etwa auch das bayerische Kultusministerium vorgeschlagen hat.“³
4. „Beratungsgespräche und Eignungspraktika vor Studienbeginn helfen, dass der Berufswunsch möglichst früh eine realistische Dimension erhält und das Studium zielgerichteter gestaltet werden kann. Wenn die schulpraktischen Studien mit einer *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung, dann erfahren angehende Lehrkräfte wichtige Anregungen für ihr späteres Berufsleben. Mit der Bezeichnung „Ausbildungsschule“ sollte sich zudem eine spezifische Qualität verbinden, die im Verbund mit dem Studienseminar und durch die Formulierung gemeinsamer Standards für „guten Unterricht“ erreicht und die als Markenzeichen verstanden wird.“⁴
5. „In ihrer klassischen Gestalt gehen Lehrerbildungsprogramme stillschweigend davon aus, dass die Studierenden fähig und in der Lage sind, das Wissen, das sie in der Ausbildung erworben haben, in speziellen Kontexten auch anzuwenden und praktisch sinnvoll zu gebrauchen. Aber eine solche Integration des Ausbildungswissens, zumal in Richtung auf spätere Verwendbarkeit, ist weder trivial noch offensichtlich (...). Die Ausbildung selbst muss dafür sorgen, dass professionelles Wissen in diesem integrativen Sinne entsteht, aber das kann sie nur, wenn sie auch eine geeignete Organisation zur Verfügung stellt.“⁵

¹ Oelkers, J.: „I wanted to be a good teacher...“ . Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2009. S.15

² ebenda S.11

³ ebenda S.14

⁴ ebenda S.11

⁵ ebenda S.30

Der geneigte Leser möge selbst entscheiden, welche Antworten bisher der Berliner Reformprozess auf die zitierten Aussagen gefunden hat.

Über folgende Aspekte sollte unbedingt weiter nachgedacht werden:

- Die Notwendigkeit, Lehrerbildung als gemeinsame Aufgabe zu begreifen, wird von fast allen Akteuren geteilt. Hierzu müssen die vorhandenen Potenzen *aller* bisherigen Ausbildungsinstitutionen genutzt und in einem Zentrum für Lehrerbildung gebündelt werden. Im Kern muss es dabei um eine gleichberechtigte Aufgabenverteilung für die sinnvolle Verknüpfung von theoriebasierten Lernaufgaben im Rahmen von Praxisseminaren gehen. Diese sollten von Universitäten, Ausbildungsseminaren und ausbildenden Schulen kooperierend organisiert werden und eine frühzeitigere Eignungsberatung ermöglichen.
- Alle Ausbildungsinstitutionen müssen starke Anteile von *problem-based learning* enthalten und evidenzbasiert sein. Professionelle Handlungskompetenz entsteht nicht einfach durch die Aufschichtung von Studienleistungen oder die Abarbeitung von Modulinhalten in schulpraktischen Lehrveranstaltungen. Wenn unproduktives „Lernen auf Vorrat“ verhindert werden soll, sind Unterrichtserfahrungen zeitgleich und parallel organisiert notwendig. Nur so können Problemsicht und reflexive Lösungsansätze entwickelt werden. Die Vermittlung unterrichtspraktischer Kompetenzen ist nach wie vor Kernaufgabe des Vorbereitungsdienstes und benötigt Zeit, wenn sie im o.a. Sinne realisiert werden soll. Dabei ist die transparente Trennung von Lern- und Leistungssituationen auch für Ausbildungsprozesse im Vorbereitungsdienst wichtig. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes im L-Bereich auf faktisch 30 zur Verfügung stehende Unterrichtswochen ist somit sowohl im Hinblick auf unser Wissen über Lernprozesse als auch mit Blick auf die gestiegenen Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte kontraproduktiv. Im Beitrag der Schulleiterin Christine Frank (siehe, S. 39) wird das anschaulich dargestellt.
- Idealerweise müsste die Zusammenarbeit von Schulen und Seminaren trotz zunehmender Belastungen noch stärker institutionalisiert und stringenter inhaltlich ausgerichtet werden. Insbesondere sollten die anleitenden Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen mit geeigneten Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden, wie das in einigen anderen Bundesländern geschieht. Dies wirkt auch in die Schulentwicklungsprozesse zurück. Entsprechende Ressourcen und Entlastungen sind hierfür bereitzustellen.
- Wichtige Hinweise von Prof. Oelkers zum Erfolg bzw. zur Implementation von Bildungsreformen will ich Ihnen nicht vorenthalten. Hierzu merkt er an:⁶
 - „Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
 - Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.

⁶ ebenda S.46

- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen.“

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und mir, dass auch die Reform der Berliner Lehrerbildung mit Augenmaß und Vernunft weiter vorankommt. Die bisherigen Entscheidungen müssen auch daraufhin geprüft werden, was nicht geht. Für künftige Weichenstellungen habe ich – zugegebenermaßen subjektiv – einige Gedanken aufgegriffen. Sie sind mitnichten neu, sondern lange bekannt. Vielleicht gelingt es doch, das Professionswissen aller handelnden Akteure so zu nutzen, dass die zukünftig ausgebildeten Lehrkräfte auf die neuen Herausforderungen besser vorbereitet werden können. Der niedersächsische Kultusminister i. R. und Moderator des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung Prof. Rolf Wernstedt appelliert im Vorwort zur Oelkers-Studie an seine Kolleginnen und Kollegen:

„Die Kultusminister müssen die Kraft aufbringen, die Lehrerbildung auf die neuen Herausforderungen einzustellen. Denn die traditionelle Erwartung an die Lehrkräfte, nämlich guten Unterricht zu geben, reicht nicht mehr aus. Neue Methoden, die selbständiges Lernen fördern, Managementfähigkeiten, mediale Kompetenz, kulturelle und psychologische Kompetenz, Diagnosefähigkeit und Beratungsqualität erfordern ein hohes Reflexionsniveau und die entsprechenden Zeitkontingente. Dies alles wird durch das Korsett der Bachelor-/Master-Studiengänge nicht gefördert.“⁷

Und ich füge hinzu: Auch nicht durch eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf ein Jahr. Das bedeutet de facto eine Entwertung und Verschlechterung der Ausbildungsphase, die ihrem Selbstverständnis nach und in ihrer Praxis die auf das Berufsfeld bezogene Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt.

Klaus Meister

Leiter des 3. Schulpraktischen Seminars Mitte (L)

Hinweis: Die Studie von Prof. Dr. Jürgen Oelkers kann unter <http://library.fes.de/cgi-bin/populo/digbib.pl> heruntergeladen werden.

⁷ ebenda S.9

Aufgeschnappt

Aus „Der Tagesspiegel“ vom 8.12.2009

Schule der Praxis

Lehrer sollen Schüler auch auf ihr späteres Berufsleben vorbereiten. Nur sind sie selbst nicht optimal auf diese Aufgabe vorbereitet, wie eine neue Studie belegt. Was läuft schief in der Lehrerausbildung?

Die Lehrerbildung ist in Deutschland überreguliert und geht weitgehend an der Schulwirklichkeit vorbei. Mit dem Blick von außen kommt der international bekannte Pädagoge Professor Jürgen Oelkers von der Universität Zürich zu dem Ergebnis, dass das Lehrerstudium „nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet“. Die pädagogischen Anteile seien in dem Studium oft zu gering. Abiturienten wählten häufig den Lehrerberuf, weil sie keine andere Perspektive sähen oder ihr Abiturnotendurchschnitt für ein anderes Studium nicht gut genug sei. Aber auch Abiturienten, die ihre Berufswahl mit einem idealistischen Bild verbänden, gingen von der falschen Vorstellung aus, dass 20 Kinder in einer Klasse zusammensitzen, die alle gut Deutsch sprechen. Das Lehrerbild junger Frauen orientiere sich häufig am niedlichen Kleinkind, das es zu unterrichten gelte. Das entspreche nicht der Realität.

Oelkers hat eine Studie mit dem Titel „I wanted to be a good teacher ...“ im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt. Es handelt sich nicht um eine empirische Untersuchung, sondern es ist eine kritische Analyse der inhaltlichen und juristischen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung in den 16 deutschen Bundesländern. Zentrale Forderung, die sich aus der Studie ergibt, ist eine intensivere Einbeziehung von Schulpraktika in die Ausbildung. Damit kritisierte Oelkers im Kern das Muster der deutschen Lehrerausbildung unter den Bedingungen von Bachelor und Master. Der Bachelor legt den Schwerpunkt auf die Unterrichtsfächer und schließt mit einer Prüfung ab, die nach sechs Semestern „auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen“ soll. Diese Festlegung durch die Kultusministerkonferenz und den Wissenschaftsrat habe die Folge, dass die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung im Bachelor zu kurz kommt. Die anschließende spezielle Lehrerausbildung ist in Deutschland dem Master vorbehalten. Während des Bachelorstudiums ist in Deutschland ein einmonatiges Orientierungspraktikum und im Masterstudium ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer zu absolvieren. Mit dem Bachelor allein kann man nicht Lehrer werden. Einen Rechtsanspruch auf ein anschließendes Masterstudium gibt es nicht. Die Aufnahme in das Masterstudium ist von Kapazitäten oder Zulassungskriterien abhängig, die von Hochschule zu Hochschule variieren.

In der Schweiz dagegen fällt die Entscheidung für die Eignung zum Lehrerberuf viel früher. An den pädagogischen Hochschulen findet bereits im ersten Ausbildungsjahr „eine Eignungsabklärung“ statt. Das heißt, in der Schweiz werden die Lehrerstudenten innerhalb der ersten zwei Semester mit der Unterrichtswirklichkeit der Schulen konfrontiert. Wer in diesem Schulpraktikum versagt, wird an den pädagogischen Hochschulen „aus dem Studium entlassen“. Solche Eignungspraktika gebe es vergleichbar nur in Nordrhein-Westfalen. Dieses Praktikum muss mindestens 20 Tage umfassen und kann vor Aufnahme des Studiums geleistet werden. Wer ein solches Eignungspraktikum nicht vollständig absolviert hat, wird nicht zum Vorbereitungsdienst zugelassen, der sich an das Masterstudium anschließt.

Scharfe Kritik übt Oelkers an der mangelnden Fortbildung. Eine Fortbildung der Lehrer sei keine Privatsache, sondern müsse selbstverständlich werden. Eine Fortbildung, die sich nicht an der Berufspraxis und den Problemen im Unterricht orientiere, gehe an den Bedürfnissen der Lehrer vorbei. Die Weiterbildung sei so zu organisieren, dass die Lehrer „ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können“.

Die Schulwirklichkeit lehrt, dass Jugendliche aus bestimmten Milieus kaum noch von den Unterrichtsangeboten erreicht werden. Seit der Pisa-Studie von 2001 ist hierzulande bekannt, dass es eine Risikogruppe von 20 Prozent der Schüler gibt, die in Mathematik und der Lesefähigkeit unterhalb oder nur auf der Kompetenzstufe I bleiben. Bei fünf Stufen wirft diese niedrige Leistung die Frage auf, ob die Jugendlichen später eine geregelte Berufsausbildung absolvieren können. Die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2000 hat offengelegt, dass bei diesen Risikoschülern der Schulerfolg vor allem durch zu viel ungenutzte Freizeit infrage gestellt wird. Für diese Jugendlichen empfiehlt Oelkers Ganztagschulen mit einer geregelten Betreuung bis in den Nachmittag hinein. Diese Betreuung soll jedoch nicht in einer Fortsetzung des Unterrichts vom Vormittag bestehen, sondern Sportangebote von Vereinen, handwerkliche Übungen und Musizieren einschließen. Die Entscheidung über Ganztagschulen müsse in den Kommunen fallen.

Bei einer solchen Schulreform kommen auch die Eltern ins Spiel. Denn schon jetzt wisse man, dass der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern „im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer wird“. Eher ist mit einer Vergrößerung dieses Abstandes zu rechnen – jedenfalls bei bestimmten Gruppen von Schülern. Dem müssten auch Eltern entgegenwirken.

Der Bedarf an einer besser organisierten Lehrerausbildung ist groß. In Deutschland gibt es 789 000 Lehrkräfte. Von denen sind aus Altersgründen 365 000 bis zum Jahr 2015 zu ersetzen. Eigentlich müssten deshalb mehr Lehrer eingestellt werden, als es tatsächlich geschieht. Zwischen 2003 und 2005 hätten 88 000 neue Lehrer eingestellt werden müssen, in Wirklichkeit waren es nur 73 200.

UWE SCHLICHT

Theorie trifft Praxis

Gute und schlechte Kompetenzorientierung im Fach Musik

In der Ausgabe 44/09 von *Diskussion Musikpädagogik* wendet sich Anne Niessen mit ihrem Beitrag¹ gegen den von Christoph Richter formulierten Verdacht, dem sich in den neuen Rahmenplänen manifestierenden, von Erziehungswissenschaftlern wie Franz E. Weinert und Heinz-Elmar Tenorth geprägten Kompetenzmodell gehe es allein um eine „mechanistisch-technizistische Bestimmung von Unterricht“². Richters Befürchtungen, kompetenzorientierter Musikunterricht verhindere das soziale Lernen, die „bildenden Anregungen der Beteiligten“, und vernachlässige die Fähigkeit, „mit und an Musik neue Entdeckungen machen zu können“, stellt Niessen eine Idee von Kompetenzorientierung gegenüber, der es gerade um diesen „selbstständigen und möglichst selbstbestimmten Umgang mit Musik“³ geht, den Richter durch das Kompetenzmodell gefährdet sieht.

Ich bin gespannt, zu welchen Ergebnissen diese Kontroverse noch führen wird. Aus Sicht der gegenwärtigen Unterrichtspraxis lassen sich jedenfalls beide Positionen begründen. Und es scheint, als habe die Tatsache, dass niemand den Kompetenzbegriff bisher in hinreichendem Maße denjenigen erklärt hat, die ihn im Unterricht anwenden sollen, dazu geführt, dass das Kompetenzmodell in der Praxis gute und schlechte Eigenschaften entfaltet, je nachdem, wie aufmerksam oder gedankenlos es umgesetzt wird.

Gute und schlechte Kompetenzorientierung in der Praxis des Musikunterrichtes hat also nicht in erster Linie etwas mit den Möglichkeiten und Grenzen zu tun, die das Modell selbst mit sich bringt und über die Niessen und Richter streiten, sondern eher mit der Frage, ob und inwieweit wir Lehrer mit dem Kompetenzbegriff zurecht kommen bzw. wie sehr wir uns durch ihn in unserer Arbeit in produktiver Weise anregen oder aufs Glatteis führen lassen.

Kompetenzorientierung und curriculares Arbeiten im Musikunterricht

Folgen schlechter Kompetenzorientierung haben wir beispielsweise zu beklagen, wenn wir die gewonnenen Freiräume, die der neue Rahmenplan für Musik uns eröffnet, wieder zuschütten, indem wir an der Parataxe schnell wechselnder Unterrichtsthemen festhalten, die nach wie vor die Wirklichkeit schulinterner Curricula beherrscht. Eine schlecht durchdachte Verknüpfung des Kompetenzmodells mit der riesigen Fülle musikalischer Unterrichtsthemen produziert - auch weil bei der überstürzten Einführung des Kompetenzmo-

¹ Anne Niessen, *Kompetenzlernen und verstehende Auseinandersetzung mit Musik – eine Antwort auf Christoph Richter*, in *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 44, 2009, S. 58ff.

² A. a. O., S. 60.

³ Ebd.

dells nicht sorgfältig genug begründet worden ist, was denn im Fach Musik sinnvollerweise eine „Domäne“, d. h. ein musikalischer Gegenstands- oder Inhaltsbereich, genannt werden soll - in unseren Köpfen absurde Kuriositäten wie die Vorstellung von „Violinschlüsselnotenlesekompetenz“, „Satz-und-Periodenunterscheidungskompetenz“ oder „Fugenanalysekompetenz“ und dergleichen mehr⁴. Diese Aufspaltung in zahllose Teilkompetenzen, die wir glauben, in den Schülerinnen und Schülern wecken und entwickeln zu müssen, führt wie eh und je zu einem stressigen, für die Lernenden unverständlichen Durchhecheln und Abarbeiten von musiktheoretischen, musikästhetischen und musikhistorischen Wissensbeständen und zu einem oberflächlichen, nur Verdruss und Klammak provozierenden Hineinschnuppern in die Vielfalt musikalischer Gestaltungsbereiche (Improvisieren, Singen, Komponieren, Tanzen, Musizieren, usw.), obwohl von der Idee des kompetenzorientierten Unterrichtes her eigentlich ein Paradigmenwechsel hin zu einer die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigenden Auseinandersetzung mit den Gegenständen gedacht ist⁵. Hinzu kommt das schlechte Gewissen, das uns Musiklehrer plagt, wenn wir die Schülerinnen und Schüler immer wieder in notdürftig vorbereitete Tests hineinjagen, um den Lernerfolg messen zu können, von welchem wir bereits ahnen, dass er unter diesen Umständen von einem Zuwachs an Kompetenz genauso weit entfernt sein wird wie von dem Erreichen übergeordneter Bildungsziele. Dass dabei der Unterricht – so wie von Christoph Richter befürchtet – keine Zeit mehr lässt, diejenigen Sozialformen zu pflegen und zu entwickeln, durch die eine lebendige Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern gefördert und ein hoher Anteil an selbstständiger Arbeit erzielt wird, liegt auf der Hand.

Gute Kompetenzorientierung füllt die Leerstellen des neuen Rahmenplans dementsprechend nicht wieder mit einer Mannigfaltigkeit von Inhalten aus, sondern plant vor dem Hintergrund eines inhaltlich schlanken Curriculums Freiräume ein, damit die Schülerinnen und Schüler Zeit erhalten, tatsächlich in einem musikalischen Gegenstandsbereich heimisch zu werden. Diese Freiräume sind nicht nur nötig, um mit musikalischen Gegenständen vertraut zu werden, sich im Umgang mit ihnen zu üben und dabei mehr und mehr Sicherheit zu gewinnen, sondern auch, um den eigenen Lernprozess selbst zum Inhalt zu machen. Denn kompetente Schülerinnen und Schüler beherrschen nicht nur sicher, was sie gelernt haben, sondern können auch den Erfolg oder Misserfolg ihres Lernens begründen und darüber Rechenschaft ablegen, ob und inwieweit sie in ihrem Lernprozess vorwärts kommen oder nicht. Und sie sind es gewohnt, Ideen zu entwickeln, wie der Lernprozess, in dem sie sich befinden, fortgesetzt und vertieft werden könnte. Anhand der Stan-

⁴ Uwe Kany spricht in diesem Zusammenhang von „Kompetenzorientierungsvorspiegelung“. Vgl. Uwe Kany, *Konkrete Utopie? oder Von der (Un)Möglichkeit einer kompetenzorientierten Musiklehrerausbildung*, in: *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule*, Heft 2, Januar 2008, S. 39. <http://bak-online.de/lvb/index.html> (Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin)

⁵ „Der Kompetenz-Begriff steht für einen sinnvollen Paradigmenwechsel, bei dem das Lernen an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet wird.“ Vgl. Jörg Kayser, *Zum Umgang mit dem Kompetenz-Begriff*, in: *Betrifft: Lehrerausbildung und Schule*, Heft 2, Januar 2008, S. 16. <http://bak-online.de/lvb/index.html> (Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin)

dards des neuen Berliner Rahmenplans kann man erkennen, dass kompetenzorientierter Musikunterricht – ganz im Sinne der Überlegungen von Anne Niessen – langfristig auf nichts anderes zielt als auf einen selbstständigen und möglichst selbstbestimmten Umgang mit Musik. Danach entsprechen beispielsweise Leistungen im Kompetenzbereich „Musik gestalten“ den Anforderungen des Musikunterrichts der Oberstufe nur dann, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern über weite Strecken selbstbestimmt, d. h. ohne Anleitung des Lehrers und unter Berücksichtigung eigener Gestaltungsideen, erzielt worden sind.

Wir haben uns bisher viel zu wenig klar gemacht, dass Kompetenzentwicklung im Fach Musik (nicht anders als in den Fremdsprachen oder im Fach Mathematik) ein in sich schlüssiges, sorgfältig durchdachtes Konzept curricularen Arbeitens erfordert, wenn aus dem Lernprozess wirklich „musikalisierte“⁶, im Umgang mit Musik mündige Schülerinnen und Schüler hervorgehen sollen.

Um den Anforderungen des Musikunterrichtes der Oberstufe im Kompetenzbereich „Musik gestalten“ gerecht zu werden, müssen Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Sozialformen geübt sein. So bedarf es zumindest im Ansatz entwickelter Fähigkeiten und Fertigkeiten, wenn der Musikunterricht der Oberstufe nicht nur die Freude am Singen neu entfachen, sondern Schülerinnen und Schüler durch das Singen zu kompetentem Umgang mit Musik erziehen soll. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler

- dazu erzogen worden sind, beim „Singen im Unterricht“ ohne zu zaudern aktiv und konzentriert mitzuarbeiten.
- durch behutsame Stimmbildungsübungen darauf aufmerksam gemacht wurden, dass Singen keineswegs zu den Tätigkeiten gehört, die nur anderen, musikalisch begabten Menschen vorbehalten sind.
- „Singen im Unterricht“ nicht als eine hoffnungslos anstrengende und – angesichts der Anwesenheit von Gesangsmuffeln und Brummern in der Klasse - viel zu schwere Aufgabe erlebt, sondern die Erfahrung gemacht haben, dass ein durch instrumentale Begleitung (z. B. Klavier, Playback, E-Bass, Orff-Instrumentarium usw.) gestütztes einstimmiges Singen zu überzeugend gestalteten, motivierenden Ergebnissen führen kann. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass wir Lehrer geeignete Musik auswählen und nicht immer wieder den Fehler begehen, die Schülerinnen und Schüler zu früh ins mehrstimmige Singen hineintreiben zu wollen.
- das „Rundüben“, die schnellstmögliche Methode, ein neues Stück zu erarbeiten, beherrschen, die darin besteht, ohne Unterbrechung in ständig wechselnder Beset-

⁶ Vgl. dazu Christoph Richter, „Aufbauender und sichernder Musikunterricht“ oder *Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts*, in: Diskussion Musikpädagogik, Heft 8, 4. Quartal 2000, S. 33-42.

zung und variantenreicher musikalischer Gestaltung einen Übungsdurchgang nach dem anderen aufeinander folgen zu lassen⁷.

- nicht nur über die abstrakte „Violinschlüsselnotenlesekompetenz“ verfügen, die zu nichts nützt, sondern mit wachsender Sicherheit die im Notentext sich manifestierende klangliche Struktur eines Musikstückes unmittelbar erfassen und praktisch umsetzen (also „vom Blatt singen“) können.
- über ein Repertoire von Liedern verfügen, die sie sicher beherrschen und die der Oberstufenunterricht für vertiefende, den selbstständigen und selbstbestimmten Umgang mit Musik herausfordernde Aufgabenstellungen (z. B. für die Ausgestaltung des musikalischen Vortrags, für die Erarbeitung einer zweiten Melodiestimme oder für die Erfindung eines Begleitarrangements usw.) nutzen kann.

Man kann an dieser Liste von Merkmalen der Kompetenzentwicklung erkennen, dass das Singen ein Dauerbrenner im Musikunterricht sein muss, wenn Schülerinnen und Schüler sich irgendwann zutrauen sollen, Gestaltungsaufgaben auch ohne Hilfe und Anleitung des Lehrers sinnvoll und erfolgreich zu bearbeiten. Doch dürfte angesichts der geringen Pflichtstundenzahl im Fach Musik selbst ein durchdachtes Curriculum mit entsprechendem „Schwerpunkt Singen“ in allen Jahrgangsstufen für die Erfüllung der Standards im Kompetenzbereich „Musik gestalten“ kaum hinreichend sein. Ohne die flankierende Maßnahme der Einrichtung von Musik-AGs, in denen Schülerinnen und Schüler zusätzliche musikpraktische Erfahrungen in Ensembles, Bands oder Chören sammeln können, rückt eine Kompetenzentwicklung im Gegenstandsbereich „Musik gestalten“ in weite Ferne.

Unterscheidung der Kompetenzbereiche im Musikunterricht

Wenn schlechte Kompetenzorientierung im Unterricht zur Verunsicherung der Schülerinnen und Schüler beiträgt, liegt die Ursache nicht selten darin begründet, dass wir in der Anwendung des Modells die Kompetenzbereiche nicht sauber genug voneinander trennen. Wenn wir Musiklehrer – was sich oft nicht vermeiden lässt – in ein und derselben Unterrichtsstunde die Schülerinnen und Schüler mit Anforderungen aus verschiedenen Kompetenzbereichen konfrontieren, muss klar sein, welche dieser Anforderungen im Augenblick Thema des Lernprozesses ist.

Die Unterscheidung zwischen schwarzafrikanischem „Korrelationsrhythmus“ (Schütz) und europäischem Akzentstufentakt beispielsweise gehört in den Kompetenzbereich „Nachdenken über Musik“. Damit die Schülerinnen und Schüler jedoch kompetent über diesen Unterschied nachdenken können, müssen sie über praktische Erfahrungen vor allem im Umgang mit Musik aus Schwarzafrika verfügen. Die Durchführung einer Unterrichtsstunde

⁷ Einer der größten Virtuosen des Rundübens unter den Musikpädagogen ist der Schlagzeuger und Percussionist Ulrich Moritz, der es fertigbringt, 30-40minütige Endlosschleifen des Einübens und Festigens von rhythmisch geprägten Sprech-, Klopf- und Singstücken zu initiieren, ohne dass es langweilig wird. Siehe dazu: Ulrich Moritz/Klaus Staffa, *Trommeln ist Klasse!*, Innsbruck 2008.

aber, in der zunächst (z. B. anhand eines oder mehrerer Texte aus dem ausgezeichnetem Arbeitsbuch von Volker Schütz⁸) der oben genannte Unterschied problematisiert wird, um danach durch die Erarbeitung praktischer Beispiele veranschaulicht zu werden, läuft Gefahr, mit „Nachdenken über Musik“ zu beginnen und im Kompetenzbereich „Musik gestalten“ zu stranden. Denn die Einstudierung neuer, für die Schülerinnen und Schüler unbekannter Rhythmusstücke erfordert – ganz egal wie einfach die Stücke sind – Sorgfalt und Genauigkeit in der musikalischen Gestaltung und bildet dadurch einen eigenen Schwerpunkt. Eine solche Unterrichtsstunde bleibt dann unter Umständen sogar mitten in der Erarbeitung eines Musikstückes stecken, so dass aufmerksame Schülerinnen und Schüler sich fragen, wozu man am Anfang soviel Zeit mit den Texten aus dem Arbeitsbuch verplempert hat. Zweimal wäre also in der Unterrichtsstunde ein Lernprozess zunächst eröffnet und dann unterbrochen worden, bevor er richtig Fahrt aufnehmen konnte.

Für die Schülerinnen und Schüler wird das Lernen einfacher und klarer, wenn sie es nicht mit zwei „Unbekannten“ auf einmal zu tun bekommen. Also sollte das Musikbeispiel, das zur Veranschaulichung des kognitiven Problems hinzugezogen wird, bekannt und in den Unterrichtsstunden vorher geübt worden sein, damit man der Gefahr aus dem Weg geht, dass sich, während es in der Stunde eigentlich um „Nachdenken über Musik“ gehen soll, der Schwerpunkt mehr und mehr auf die Probleme des Einstudierens und Gestaltens von Musik verlagert.

Natürlich ist es möglich, solche Planungsfehler in der nächsten Stunde zu korrigieren und zum ursprünglichen Thema des Lernprozesses zurückzukehren. Doch je häufiger sich ein Durcheinander im Umgang mit den Kompetenzbereichen wiederholt, desto mehr wächst die Gefahr, dass die Lernenden es irgendwann aufgeben, im Unterricht die Orientierung zu behalten. Und auch die Motivation, sich mit den Unterrichtsgegenständen zu beschäftigen, droht dann verloren zu gehen. Leider kapieren wir Lehrer oft erst im Nachhinein, wie genau wir den Zusammenhang zwischen Inhalten und Kompetenzbereichen durchdenken müssen, um in der Durchführung des Unterrichts keinen Schiffbruch zu erleiden und im Sinne einer gelungenen Kompetenzorientierung den Schülerinnen und Schülern effizientes Lernen zu ermöglichen.

Kompetenzentwicklung im Musikunterricht, das schein deutlich geworden zu sein, stellt sich dann ein, wenn sich das Lernen der sowohl im kognitiven als auch im praktischen Umgang mit Musik oft unerfahrenen Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum ungestört entfalten kann. Langfristig ungestörte Lernprozesse aber sind in unseren Schulen eine Seltenheit. Häufig werden sie durch die Unwägbarkeiten des Schulalltags (Stundenausfall, Krankheiten, Nebentätigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht usw.) unterbrochen oder zum Einsturz gebracht. Eine undurchdachte Unterrichtsplanung verstärkt da nur noch das Chaos und gibt dem ohnehin gefährdeten Lernprozess den Rest. Umgekehrt vermag jedoch ein Musikunterricht, der die Kompetenzbereiche

⁸ Volker Schütz, *Musik in Schwarzafrika*, Oldershausen 1992.

sauber trennt, die Inhalte klar strukturiert und das Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Lernens in den Schülerinnen und Schülern wach hält, für mehr Orientierung in dem unwägbaren Gewurschtel des Schulalltags zu sorgen und dadurch auch mehr Dynamik in der Beschäftigung mit musikalischen Unterrichtsgegenständen zu entfalten.

Kompetenzorientierte Lehrmittel im Fach Musik

Der Mangel an Kompetenzorientierung, der uns aus dem Angebot der Schulbuchverlage entgegenschlägt, gehört ebenfalls zu den Problemen, die eine erfolgreiche Umsetzung des Kompetenzmodells im Musikunterricht verhindern. Insbesondere die musikalischen Themenhefte, die oft eine anregende Fülle von Ideen für die Unterrichtsplanung enthalten, orientieren sich meist gar nicht an Kompetenzen, sondern an der Struktur von Inhalten.

Zu den Ausnahmen zählt Herbert Schiffels Arbeitsheft „Rhythmus-Training“ (aus der Reihe „Applaus – Musikmachen im Klassenverband“ – Heft 18), das im Klett-Verlag erschienen ist. Der durch den Musikpsychologen und -pädagogen Edwin E. Gordon angeregte Lehrgang zur Entwicklung metro-rhythmischer Fähigkeiten kommt mit einem Minimum an inhaltlichen Vorgaben aus, bietet eine detailliert durchdachte, mit umfangreichem Material ausgestattete Lernstruktur an und ist im guten Sinne des Wortes kompetenzorientiert dadurch, dass er nicht auf die Ausbildung einer nutzlosen „Rhythmusnachsprechkompetenz“ zielt, sondern als kleiner, aber „regelmäßiger Teil der Musikstunde“⁹ durch aufeinander aufbauende Rhythmusübungen die Entwicklung der Musizierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler begleiten und unterstützen soll.

Die meisten anderen musikalischen Themenhefte bleiben im Gegensatz dazu häufig in der Darstellung der Sachstruktur stecken. Und der Reichtum an inhaltlichen Aspekten, von denen jeder einzelne offenbar nach Ansicht der Autoren für die Bildung unserer Schülerinnen und Schüler unverzichtbar zu sein scheint, führt höchstens zu einer interessanten Aufzählung von Unterrichtsgegenständen, die aber fast nie einen Zusammenhang bilden, der der Idee kompetenzorientierten Lernens entgegenkommt.

So erstreckt sich beispielsweise die von Matthias Rheinländer konzipierte Materialsammlung in dem im Cornelsen-Verlag erschienenen Arbeitsheft „Das Lied“¹⁰ über einen Zeitraum von vier Jahrhunderten und entfaltet dabei das gesamte Spektrum des Genres. Madrigal, Generalbasslied, Lieder im Volkston, der Personalstil im Kunstlied von Schubert, Schumann und Hugo Wolf, das Orchesterlied Gustav Mahlers, das Lied im Kontext Neuer Musik, Schlager und Pop-Song werden thematisiert. Die Darstellung dieses Reichtums an Inhalt erscheint in seiner chronologischen Struktur als Kurzform einer musikalischen Gattungsgeschichte, in der jede Etappe ein absolutes Highlight darstellt, dessen musikalische Eigenschaften exemplarisch an einem Lied zur Vorstellung gebracht werden. Für kompetenzorientiertes Lernen aber ist so etwas tödlich. Die Schülerinnen und Schüler haben

⁹ Herbert Schiffels, *Rhythmus-Training. Ein Übungsprogramm für die ganze Klasse*, Leipzig 2002, S. 5.

¹⁰ Matthias Rheinländer, *Das Lied – Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen*, Berlin 2006.

kaum Zeit, in diesem Meer von interessanten Unterrichtsthemen schwimmen zu lernen. Denn beinahe jedes der von Rheinländer ausgewählten Lieder führt den Hörer in eine andere musikalische Welt, so dass auch das Lernen mit jedem neuen Beispiel neu starten muss. Kompetenzorientierung heißt jedoch, die Gegenstände so auszuwählen und anzuordnen, dass die Lernenden mit jedem neuen Gegenstand sicherer werden und selbstständiger agieren können. Das bedeutet, die Lieder müssen sehr viel enger aufeinander bezogen werden, mithin einen stärkeren Grad der Verwandtschaft und Ähnlichkeit aufweisen, damit, was an dem einen Lied gelernt wurde, im anderen wieder entdeckt werden kann.¹¹

Kompetenzorientierung im Musikunterricht ohne fachdidaktische Grundlagen

„Kompetenzorientierung im Musikunterricht könnte ein solcher Segen sein“¹², trägt aber angesichts des Zwangs zu überstürzter Umsetzung in der Unterrichtspraxis, in der vielfältige Fehler produziert werden, der schlechten Ausstattung des Schulfachs Musik, dem für eine gelungene Umsetzung des Kompetenzmodells die Stunden fehlen, und der mangelhaften Unterstützung durch die zur Verfügung stehenden Lehrmittel, die überwiegend für kompetenzorientiertes Lernen untauglich sind, die Gefahr des Scheiterns in sich.

Und dabei ist das größte Problem, das gute Kompetenzorientierung im Musikunterricht verhindert, noch gar nicht benannt worden. Wir Musiklehrer schlagen uns in der Unterrichtspraxis mit einem Phantom herum, das wir nicht richtig zu fassen bekommen, wenn wir versuchen, ein von Erziehungswissenschaftlern konzipiertes Unterrichtsmodell umzusetzen, das musikdidaktisch noch gar nicht erschlossen ist. „Weder in der Musikpädagogik noch in der Musikpsychologie wurden (...) fachspezifische Kompetenzmodelle erstellt. So entbehrt die Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Musik bislang der Grundlage.“¹³

Die Erforschung musikalischer Kompetenzen in der Musikpädagogik mit der Absicht herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht tatsächlich lernen, befindet sich nach Aussage der Initiatoren des Bremer Forschungsprojektes „Entwicklung von Kompetenzmodellen als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards im Schulfach Musik“ erst im Anfangsstadium¹⁴. Und es ist keineswegs so, dass die Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff unter Musikpädagogen als „Knüller“ angesehen wird. „Die Umformulierung von Bildungszielen in operationalisierbare Kompetenzen“¹⁵, die durch die neuen

¹¹ Die Tatsache übrigens, dass das Buch von Rheinländer ein Verkaufsschlager ist, das kompetenzorientierte Arbeitsheft von Schiffels aber nicht, legt den Verdacht nahe, dass Kompetenzorientierung bei der Unterrichtsplanung von Musiklehrern nach wie vor nur eine sehr geringe Rolle spielt.

¹² Uwe Kany, a. a. O., S 37.

¹³ Anne Niessen/Andreas Lehmann-Wermser/Jens Knigge/ Andreas C. Lehmann, *Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2008, S. 3. <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Jürgen Vogt, *Musikbezogene Bildungskompetenzen – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*, Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 35. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>

Rahmenpläne vollzogen worden ist, wird in der Musikpädagogik eher mit Skepsis zur Kenntnis genommen. Ernüchternd ist in diesem Zusammenhang das Urteil, das Hermann J. Kaiser bereits vor einigen Jahren im Bezug auf die Relevanz des Kompetenzbegriffs für das Fach Musik gefällt hat: „Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt. (...) Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze.“¹⁶

Die Zukunft des kompetenzorientierten Musikunterrichtes ist also keineswegs gesichert, sondern muss mit Blick auf die musikpädagogische Forschung als ungewiss und fragwürdig bezeichnet werden. Doch ein Rückgriff auf die alten Rahmenpläne des Musikunterrichtes erscheint ebenfalls wenig verlockend. Denn ein Unterricht, in dem das Lernen – noch bevor es eine nachhaltige Wirkung zu entfalten beginnt – immer gleich wieder im Hafen eines Lernzieles einlaufen soll, ist für Schülerinnen und Schüler, die die Freiräume guten kompetenzorientierten Musikunterrichtes schätzen gelernt haben, eine Zumutung. Und die unsägliche, schulmeisterliche Rechthaberei und Wichtigtuerei, zu der wir Musiklehrer durch Lernzielformulierungen der alten Rahmenpläne verleitet werden (wie z. B. „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass die Symphonische Dichtung eine wichtige Gattung darstellt“; „Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Musikgeschmack junger Menschen von der Umwelt geprägt ist und von den Medien und der Tonträgerindustrie gesteuert wird“; „Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Musik dazu beitragen kann, von der Werbung ausgehende Gefahren zu verstärken“ usw.), ist uns ein Gräuel.

So bleibt wohl nichts anderes übrig, als den einmal eingeschlagenen Kurs beizubehalten und mit Umsicht und Besonnenheit zumindest so lange weiter zu wurschteln, bis wir auf der Grundlage neuer Ergebnisse der musikpädagogischen Forschung klarer sehen und durch eine kontinuierliche praktische Anwendung des Kompetenzmodells zu tragfähigen „subjektiven Theorien“ gelangt sind. Das allerdings sollte geschehen, bevor der durch inflationären Gebrauch bereits jetzt schon arg strapazierte Kompetenzbegriff im Schulalltag zu einem Unwort geworden ist und die Deklarierung einer neuen erziehungswissenschaftlichen Ideologie nach sich zieht, auf die sich die Bildungspolitik stürzen kann. Für uns Musiklehrer wäre es fatal, wenn wir – kaum mit dem jetzigen Versuch mühsamer Adaption einer fachfremden Theorie in Gang gekommen – gezwungen würden, wieder ganz von vorne anzufangen.

Dr. Jens Renger

Fachseminarleiter und Koordinator für Musik (S)

2. Schulpraktisches Seminar Lichtenberg (S)

¹⁶ Hermann J. Kaiser: *Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs*, in: *Musik & Bildung*, 2001, Nr. 3, S. 5-10; zitiert nach: Jürgen Vogt, a. a. O., S. 37.

Vermittlung des Konjunktivs im Fach Deutsch

Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs deduktiver Verfahren

Anliegen der Prüfungsarbeit

Die Umfunktionierer / unserer Sprache / nennen ihn überflüssig / und veraltet //
 Sie plädieren / für seine Abschaffung / mit dem Hinweis / auf seine Schwierigkeit //
 Doch wie drückt man / (beispielsweise) / Wünsche aus / im Indikativ? //
 Könnten wir uns abfinden / mit einer Sprache / ohne Flügel?

(zitiert nach LUDWIG 1985: 19)¹

Das Gedicht „Verteidigung des Konjunktivs“ von Albert Janetschek bringt den Wert des Konjunktivs und seinen Nutzen für die deutsche Sprache besonders eindrucksvoll auf den Punkt und bildet den Ausgangspunkt meiner schriftlichen Prüfungsarbeit, in deren Zentrum der Konjunktiv und die Frage nach dessen nachhaltigem Erwerb bei der Anwendung deduktiver Verfahren im Sprachunterricht stehen, was durch ausgewählte „prozessorientierte“ Verfahren als einer induktiven² Unterrichtsmethode im Rahmen meiner Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung überprüft wird³.

Inhaltliche Vorstellung der Prüfungsarbeit

Neben einem theoretischen Teil und einer Beschreibung der Unterrichtsvoraussetzungen bildete die Sachanalyse⁴ zur grammatischen Kategorie des Modus, insbesondere des Konjunktivs, den Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen in der Prüfungsarbeit, daraus wurde die didaktische Reduktion abgeleitet und begründet. Das didaktische Hauptinteresse richtet sich bei der Behandlung der Modi in einer 8. Klasse auf die Konjunktivformen, da insbesondere die Konjunktivformen und deren normativer Gebrauch den Schülerinnen und Schülern aus mehreren Gründen Schwierigkeiten bereiten.

¹ LUDWIG, OTTO (1985): Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel? Zum Konjunktiv. In: Praxis Deutsch 71. S. 16-24.

² Das Gegensatzpaar *deduktiv* – *induktiv* zeigt im Hinblick auf den Grammatikunterricht den methodischen Unterschied „zwischen einer *Vermittlung*, die allein von den Kategorien einer (meist einer bestimmten) wissenschaftlichen Grammatik ausgeht und diese, reduziert, an Schülerinnen und Schüler weiterreicht, und einer auf selbständige *Ermittlung* zumindest angelegten Methode, die über Sprachanalysen und unter Verwendung wissenschaftlicher Verfahren zu den Kategorien hinführt“ (EISENBERG, PETER/MENZEL, WOLFGANG (Hg.) (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch. Sonderheft: Grammatik: Praxis und Hintergründe. S. 4-13. hier: S. 5). Das methodische Gegensatzpaar *deduktiv* – *induktiv* tritt in der Unterrichtswirklichkeit des Faches Deutsch in Kombination mit den unterschiedlichen Konzeptionen von Grammatikunterricht auf, was sich in den verschiedenen Sprachbüchern zeigt.

³ Die Prüfungsarbeit wurde am 30. September 2008 im 2. Schulpraktischen Seminar Berlin Lichtenberg (S) im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats eingereicht. Ihr Titel lautet: „Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs deduktiver Verfahren durch ausgewählte ‚prozessorientierte‘ Verfahren. Eine Untersuchung im Rahmen der Vermittlung des Konjunktivs im Fach Deutsch einer 8. Klasse der Eckener-Oberschule (Gymnasium)“.

⁴ Einen Überblick über die grammatische Kategorie Modus bieten: HELBIG, GERHARD/BUSCHA, JOACHIM (⁵2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin/München; DUDEN. DIE GRAMMATIK. Unentbehrlich für richtiges Deutsch (⁷2005). Hg. v. d. Dudenredaktion. Mannheim et al; KÖLLER, WILHELM (³1991): Funktionaler Grammatikunterricht (Sekundarbereich I). Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Hannover. Die Sachanalyse beruht auf diesen Darstellungen.

An die didaktischen Vorüberlegungen schließen sich in der Prüfungsarbeit die didaktisch-methodischen Überlegungen für eine deduktive Grammatikvermittlung des Konjunktivs an, gefolgt von denen, die die Auswahl der „prozessorientierten“ Verfahren begründen. Die Behandlung des Konjunktivs geht in der deduktiven Unterrichtsreihe im Sinne einer deduktiven Grammatikvermittlung von der Regel aus. Hierbei ist das gelenkte bzw. das fragend-entwickelnde, lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch die spezifische Art des kommunikativen Umgangs zwischen der Lehrenden und den Lernenden⁵.

Die Fragestellung der Prüfungsarbeit impliziert eine genaue Erhebung der Schülerleistungen hinsichtlich der erworbenen Grammatikkenntnisse zum Konjunktiv am Ende der deduktiven Unterrichtsreihe. Die traditionelle Leistungsmessung in Form einer schriftlichen Lernerfolgskontrolle, die zur Überprüfung und Bewertung dient, wie die Schülerinnen und Schüler einen neuen Inhalt verarbeitet haben, bildet hier den Ausgangspunkt der Dokumentation einer Untersuchung zum nachhaltigen Lernerfolg bei der Vermittlung des Konjunktivs. Die Lernerfolgskontrolle hatte einen Gesamtdurchschnitt von 2,4 und weist damit im Vergleich zu den Klassenarbeiten und der zweiten Lernerfolgskontrolle im Schuljahr 2007/08 die beste Durchschnittsnote auf, was sich in der Gesamtbeurteilung der Klasse im Fach Deutsch in der Durchschnittsnote 3,6 widerspiegelt. Mit Hilfe der Leistungsmessung kann somit bestätigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit der deduktiven Reihe „Rund um den Konjunktiv“ im Kompetenzbereich Sprachwissen und Sprachbewusstsein Wissen über die Bildung und Verwendung der Modi im Deutschen erlangt haben und Formen und Funktion der Verbflexion unterscheiden können.

Die Fragestellung der Prüfungsarbeit impliziert neben einer genauen Erhebung der Schülerleistungen hinsichtlich der erworbenen Grammatikkenntnisse zum Konjunktiv am Ende der deduktiven Unterrichtsreihe eine Überprüfung verschiedener, an die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler gebundener Schreibprodukte mit Hilfe „prozessorientierter“ Verfahren, die zugleich die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verknüpfen, der Förderung und dem Ausbau eines Sprachbewusstseins dienen und sich nicht auf das Produkt fixieren, sondern vielmehr den Prozess des Schreibens fördern und üben. Die komplexe Tätigkeit des prozessorientierten Schreibens wird im Rahmen dieser Arbeit als operativ verstanden, sie ist in den Handlungszusammenhang der Textproduktion zum Zwecke der Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs integriert. Dies bedeutet nicht nur eine spezifische, dem Untersuchungsgegenstand gerecht werdende Auswahl von Textsorten und Inhalten, sondern auch die Erarbeitung von Aufgaben, die für eine prozessorientierte Überprüfung des Lernerfolgs geeignet sind. Im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht für die deduktive Grammatikvermittlung werden für die Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren organisatorisch und methodisch offenere Unter-

⁵ Exemplarisch wird diese Unterrichtsform im Folgenden an der Stunde zum Konjunktiv II erläutert: Die Bildungsweise des Konjunktivs II wird durch die Lehrende den Schülerinnen und Schülern in paradigmatischen Reihen verdeutlicht, daran anschließend erklärt die Lehrende seine kommunikative Funktion, nichtreales Geschehen auszudrücken (deduktiv-benennender Unterricht). Daraufhin überprüfen die Schülerinnen und Schüler die grammatische Regel, üben und festigen ihr Wissen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit anhand von Lehrbuchtexte durch eigens dafür konzipierte Aufgaben.

richtsformen genutzt, ein Lernarrangement, das in einem hohen Maße die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen und fördern soll und über einen längeren Zeitraum angelegt ist (vgl. NECKER-ZEIHNER 2007: 228)⁶ und für das die Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Arbeit in Kleingruppen (vier Personen) vorgesehen sind. Die Aufgabenstellungen sind den Schülerinnen und Schülern vorgegeben, die inhaltliche Ausgestaltung liegt jedoch in ihrer Hand. Die Unterrichtsöffnung verändert die Kommunikationssituation für die Lehrperson, die den Schülerinnen und Schülern am Anfang einer Arbeitsphase die Arbeitsaufträge, Materialien und Planungen zur Verfügung stellt und dann den Arbeitsprozess beratend und unterstützend begleitet, das heißt nicht mehr Bezugspunkt des Unterrichtsgeschehens ist (vgl. ebd.: 228f.). Die Vorarbeiten (schriftliche Arbeitsanweisungen), die Organisation und die Einhaltung des Zeitrahmens entscheiden über das Gelingen offener Unterrichtsformen. Dies garantieren Arbeitspläne, die die Schülerinnen und Schüler über den Zeitraum, die Themen, Aufgaben und Vorgaben informieren⁷. Aus sprachdidaktischer Sicht bieten die für die Jahrgangsstufe 8 curricular vorgesehenen Schreibhandlungen des Berichtens (vgl. RLP DEUTSCH 2006: 20)⁸, des Wiedergebens von Textinhalten (vgl. ebd.: 21) und des Sich-an-andere-Wendens bzw. an-andere-Appellierens (vgl. ebd.: 22) vielfältige Anwendungs- und Transfermöglichkeiten zur Wiedergabe fremder Rede (indirekte Rede, Paraphrase, Konjunktiv; vgl. ebd.: 20-22). Da die grammatische Struktur der Wiedergabe fremder Rede und die damit einhergehenden speziellen Textfunktionen spezifisch für die Textsorten Bericht und Protokoll sind, eignen sich diese per definitionem für die Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren und für die Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs der Vermittlung des Konjunktivs. Zudem gelingt für diese Textsorten die Entwicklung von Aufgabenformaten, die bedeutungshafte, auf Sinn angelegte Kontexte und Lernzusammenhänge schaffen, die die Schülerinnen und Schüler fordern und aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen. Damit werden Eigeninitiative und Selbststeuerung im Unterricht gefördert.

Um dem Untersuchungsziel der Arbeit gerecht zu werden, den nachhaltigen Lernerfolg einer deduktiven Vermittlung des Konjunktivs durch die Anwendung „prozessorientierter“ Verfahren zu überprüfen, fiel die Wahl auf eine phasenorientierte Analyse und nicht auf eine stundenorientierte. Dies begründet sich aus der Tatsache, dass die Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren mit der Methode des Projektunterrichts verbunden ist. Die Untersuchung erfolgte in drei Phasen:

⁶ NECKER-ZEIHNER, MARIANNE (2007): Formen des offenen Unterrichts verwenden. In: Deutsch. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Hg. v. GISELA BESTE. Berlin. S. 228-248.

⁷ Die Arbeitspläne sind in dieser Unterrichtsreihe nicht auf ein Thema und einen Aufgabentyp beschränkt. Dies bedeutet z.B. für die erste Phase, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen ein Interview planen, durchführen, transkribieren und überarbeiten, zum anderen eine Texttransformation vornehmen, indem sie aus dem Interview einen Bericht zunächst in Einzelarbeit anfertigen und diesen in einer Gruppenarbeit überarbeiten.

⁸ RLP DEUTSCH = RAHMENLEHRPLAN FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule. Realschule. Gesamtschule. Gymnasium. Deutsch (2006). Hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Berlin.

In der 1. Phase führen die Schülerinnen und Schüler ein Interview⁹ durch und fertigen anschließend einen Bericht davon an. Dann werden die Interviews und die Berichte überarbeitet, was als eigenständige Teilhandlung des Schreibprozesses interpretiert wird, sich aus den Teilaktivitäten des Lesens und Berichtens zusammensetzt (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2003: 808)¹⁰ und in Gruppenarbeit mit der Methode der Schreibkonferenz erfolgte. Um die Objektivität und neue Wissensstrukturen zu garantieren und um den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu eigenen und fremden Texten zu ermöglichen, müssen Rahmenbedingungen durch die Lehrperson geschaffen werden. Deshalb bekamen die Schülerinnen und Schüler ein Kriterienraster zur Wahrnehmung und Beurteilung von Textqualitäten, auf dessen Grundlage eine Gesprächskultur über Texte und deren Qualität angeregt und entwickelt werden sollte (vgl. ebd.: 809).

Der Aufgabenschwerpunkt der 2. Phase lag einerseits auf dem Üben der Gesprächsform Podiumsdiskussion, andererseits auf dem Anfertigen von Texten der Textsorten Bericht und Protokoll. Die Podiumsdiskussion, das Protokollieren und das Berichten sind Beispiele für Methoden des gesprächs rhetorischen Unterrichts (vgl. BERTHOLD 2000: 38-45)¹¹. Nach der Podiumsdiskussion fertigten die Schülerinnen und Schüler von dieser ein Protokoll und einen Bericht an. Zunächst sammelten sie in Einzelarbeit die Inhalte und planten ihren Schreibprozess in Form einer Gliederung, bevor sie den Bericht und das Protokoll anfertigten. Die Überarbeitungsphase der Protokolle und Berichte erfolgte in Gruppenarbeit mit der Methode der Schreibkonferenz.

Die Schülerinnen und Schüler erhielten in der 3. Phase Gelegenheit, ihre Texte hinsichtlich ihrer Fehler zu überarbeiten. Alle Schülertexte wurden am Ende der 2. Phase von der Lehrperson hinsichtlich des Inhalts, des Aufbaus und Stils und der Sprachrichtigkeit in den Bereichen Zeichensetzung, Rechtschreibung und Grammatik mit der besonderen Schwerpunktsetzung auf den Modusgebrauch kontrolliert. Bei Modusfehlern wurde die Korrektur durch eine Erklärung des Normverstoßes erweitert. Diese Feststellungen und Ergebnisse der Fehleranalyse flossen in die Anfertigung der Lernplakate zum Konjunktivgebrauch im Deutschen ein.

Resümee der Untersuchungsergebnisse und Gesamreflexion

Nach der Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren zeigt die Auswertung der Schülerarbeiten, dass die deduktive Vermittlung des Konjunktivs nicht zweifelsfrei zu einem nachhaltigen Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern in dieser Lerngruppe führte und dies entgegen den Erwartungen nicht einmal mit Bestimmtheit für die Schülerinnen und Schüler des oberen Leistungsfeldes behauptet werden kann. Daraus kann geschlos-

⁹ Die didaktische Entscheidung für das Interview als Schreibanlass fiel vor dem Hintergrund der Überlegung, dass bei der Texttransformation eines Interviews in einen Bericht die Notwendigkeit fremder Redewiedergabe besteht, die Schülerinnen und Schüler somit gezwungen sind, den Konjunktiv aktiv anzuwenden zu müssen.

¹⁰ MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2003): Methoden der Textproduktionsvermittlung. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Hg. v. URSULA BREDEL et al. 2. Teilband. Paderborn. S. 802-813.

¹¹ BERTHOLD, SIEGWART (2000): Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5.-13. Schuljahr. Essen.

sen werden, dass neben einer Grammatikvermittlung ebenfalls Handlungswissen zur Verfügung gestellt werden muss, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sprachlich angemessen zu handeln und ihre Grammatikkenntnisse textsortenadäquat anzuwenden. Es genügt nicht, wenn die Schülerinnen und Schüler die formalen Bildungen und die funktionalen Verwendungsmöglichkeiten einer grammatischen Kategorie kennen gelernt haben. „Während des Schreibprozesses steht dieses deklarative Wissen kaum zur Verfügung, da es schlecht mit einer aktuell anstehenden prozeduralen Aufgabe verknüpft werden kann.“ (STEINIG/HUNEKE 2007: 164)¹². Um eine Nachhaltigkeit bei der Verwendung des Konjunktivs bei den Schülerinnen und Schülern zu garantieren, sollten die Richtlinien und Lehrpläne für das Ende der Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II nicht nur lediglich das Wissen über die sprachlichen Strukturen voraussetzen, sondern die Möglichkeit zur Sprachreflexion eröffnen.

Die Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren dient zweifelsfrei der Förderung der Selbständigkeit und Sicherheit im richtigen Schreiben. Die Überarbeitungen der Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler in den Schreibkonferenzen blieben in der Regel auf die Einhaltung normorientierter Standards in den Bereichen Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung beschränkt, festzustellen ist aber, dass die Methode der Schreibkonferenzen von den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand forderte, die für diese ungewohnt war und die es im Deutschunterricht zur Überarbeitung von Schülertexten zu ritualisieren gilt, um die Fehlersensibilität und die Urteilkraft der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Struktur, des Inhalts, der Kohäsion und Kohärenz ihrer Texte zu steigern bzw. zu erweitern und nicht auf die Bereiche der sprachlichen Richtigkeit zu beschränken.

Mit der Durchführung der Interviews und der Podiumsdiskussion gelang es, die Schülerinnen und Schüler in ihrem bewussten Beobachten und Reflektieren des mündlichen Sprachgebrauchs im Vergleich zur Schriftsprache zu sensibilisieren und zu unterstützen, obwohl die Interviews und die Podiumsdiskussion nur den funktionalen Anlass für die Schreibhandlungen des Protokolls und der Berichte bildeten, um den nachhaltigen Lernerfolg deduktiver Verfahren bei der Grammatikvermittlung überprüfen zu können.

„Prozessorientierte“ Verfahren gehen von einem erweiterten Lernbegriff aus, berücksichtigen nicht nur die fachlichen (grammatischen) Inhalte, sondern fördern auch die methodischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihre sozialen und persönlichen Kompetenzen. Grammatikunterricht, in dessen Zentrum „prozessorientierte“ Verfahren stehen, ist per definitionem systematisch und vermittelt „Einsichten in den Bau der Sprache“. Die „Ordnung der sprachlichen Vielfalt zu Kategorien“ (MENZEL 1999: 9)¹³ wird so sichtbar. Dieser Grammatikunterricht geht induktiv und zugleich wissenschaftspropädeutisch vor, die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man „zu Kategorien gelangt“ (ebd.: 9). Er ist funktional und zeigt, „welche Rolle die zu ermittelnden Kategorien in der Sprache

¹² STEINIG, WOLFGANG/HUNEKE, HANS-WERNER (2007): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

¹³ MENZEL, WOLFGANG (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber.

selbst spielen; welche semantischen, textuellen und kommunikativen Funktionen sie haben können“ (ebd.: 9). Da die Schülerinnen und Schüler mit den „prozessorientierten“ Verfahren selbst erprobend arbeiten, eignen sich diese zur Überprüfung des nachhaltigen Lernerfolgs deduktiver Verfahren bei der Vermittlung der grammatischen Kategorie Modus und sind somit ein Instrumentarium der Leistungsmessung. In der dritten Phase bekamen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihr Wissen in Form eines Lernplakats zu kategorisieren. Aus lernpsychologischer Sicht besitzen „prozessorientierte“ Verfahren gegenüber einem deduktiven Vorgehen den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig ermitteltes Wissen eher im Gedächtnis behalten und sich durch die gemachten Erfahrungen eigene kognitive Strukturen schaffen.

„Prozessorientierte“ Verfahren können zur Leistungsmessung herangezogen werden, weil sie die Schülerinnen und Schüler nicht nur über Sprache nachdenken lassen, sondern diese müssen mit dem „Material [...] Sprache“ (ebd.: 12) etwas tun. Die Überprüfbarkeit, ob das in der deduktiven Unterrichtsreihe erworbene Sprachwissen nachhaltig ist, ist somit gegeben. Im Vergleich zu den Vorschlägen von EISENBERG/MENZEL (1995) und MENZEL (1999) soll nicht unerwähnt bleiben, dass aufgrund der Fragestellung im Rahmen meiner Prüfungsarbeit bei der Anwendung der „prozessorientierten“ Verfahren eine Anbindung des sprachlichen Phänomens Modus an die eigene Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler stattfand. Ziel war es, das erworbene Wissen im eigenen Sprachgebrauch und Sprachwissen der Schülerinnen und Schüler relevant werden zu lassen. Die durch die deduktive Grammatikvermittlung intendierte Einsicht in die Struktur der Sprache (Formen und Funktionen der grammatischen Kategorie Modus) ist so überprüfbar, denn wenn die Schülerinnen und Schüler das erworbene grammatische Wissen in ihrer eigenen Textproduktion nutzbar machen können, dann ist der Lernerfolg nachhaltig und wir müssen uns dann nicht „mit einer Sprache ohne Flügel“ abfinden.

Dr. Manja Vorbeck-Heyn

Studienassessorin (D/E), Eckener-Oberschule (Gymnasium) Berlin-Schöneberg

Mitteilungen

1. Bewerbungs- und Vereidigungstermine/Einführungsseminare

Der Bewerbungstermin für die schulpraktische Ausbildung

- war der 29. September 2009, für Lehramtsanwärter, die Anfang Februar 2010 ihre Ausbildung beginnen werden
- ist der 30.03.2010 für Lehramtsanwärter, die im September 2010 ihre Ausbildung beginnen möchten.

Die Vereidigung/Ernennung der Lehramtsanwärter findet in den aufnehmenden Schulpraktischen Seminaren am Dienstag, dem 2. Februar 2010, statt. Daran schließt sich ein dreitägiges Einführungsseminar für die Lehramtsanwärter an, das von den Leitern bzw. Stellvertretenden Leitern der Schulpraktischen Seminare durchgeführt wird.

Die Zahl der Ausbildungsplätze zum 1. Februar 2010 beträgt voraussichtlich:

➤ in der Studienratslaufbahn (im allgemeinbildenden Bereich)	319
➤ in der Studienratslaufbahn (im berufsbildenden Bereich)	48
➤ in der Lehrerlaufbahn (L1- und L2-Lehrer)	306
➤ und bei den Sonderpädagogen	56

Damit hat sich die Anzahl der Lehramtsanwärter/innen, die ihre Ausbildung im Februar 2010 beginnen, gegenüber dem letzten Einstellungstermin im August 2009 in allen Bereichen – bis auf den berufsbildenden Bereich – erhöht. Die folgende Übersicht gibt die Anzahl der Ausbildungsplätze an, um die die Zahl in den einzelnen Laufbahnen erhöht bzw. geringer geworden ist:

in der Studienratslaufbahn (allgemeinbildend)	+ 159
im berufsbildenden Bereich	- 3
in der Lehrerlaufbahn	+ 165
bei den Sonderpädagogen	+ 12

2. Liste der Schulpraktischen Seminare, die zum 02. Februar 2010 neue Lehramtsanwärter aufnehmen werden

Lehreranwärter:	Studienreferendare (allgemeinbildend):
1. SPS Lichtenberg	2. SPS Charlottenburg-Wilmersdorf
3. SPS Lichtenberg	2. SPS Friedrichshain-Kreuzberg
2. SPS Marzahn-Hellersdorf*	1. SPS Marzahn-Hellersdorf*
3. SPS Marzahn-Hellersdorf*	2. SPS Mitte

3. SPS Neukölln	1. SPS Neukölln
2. SPS Reinickendorf*	3. SPS Reinickendorf*
4. SPS Reinickendorf	6. SPS Reinickendorf
5. SPS Reinickendorf	1. SPS Spandau
2. SPS Spandau	3. SPS Spandau
3. SPS Steglitz-Zehlendorf	1. SPS Steglitz-Zehlendorf
8. SPS Steglitz-Zehlendorf*	2. SPS Steglitz-Zehlendorf
1. SPS Tempelhof-Schöneberg	3. SPS Tempelhof-Schöneberg
1. SPS Treptow-Köpenick	2. SPS Treptow-Köpenick*
Sonderpädagogen:	
Studienreferendare (berufsbildend):	
4. SPS Friedrichshain-Kreuzberg	3. SPS Steglitz-Zehlendorf
5. SPS Friedrichshain-Kreuzberg	4. SPS Steglitz-Zehlendorf
6. SPS Friedrichshain-Kreuzberg	

*Neue Schulpraktische Seminare

3. Personalia

Im ersten Halbjahr des Schuljahres 2009/2010 sind zum Einstellungstermin Februar 2010 zusätzliche Schulpraktische Seminare sowohl in der Lehrer- als auch in der Studienratslaufbahn eröffnet worden, da sich die Zahl der Lehramtsanwärter/innen, die in Berlin ihren Vorbereitungsdienst beginnen, enorm erhöht hat. Im Bezirk Marzahn-Hellersdorf und in Reinickendorf sind sowohl in der L- als auch in der S-Laufbahn neue Schulpraktische Seminare, im Bezirk Steglitz-Zehlendorf ein weiteres L-Seminar und in Treptow-Köpenick ein weiteres S-Seminar eröffnet worden. Demzufolge musste wieder eine Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen als neue Fachseminarleiter und Fachseminarleiterinnen berufen werden.

Folgende Kolleginnen und Kollegen beginnen ab Februar 2010 ihre Tätigkeit als Fachseminarleiter/innen:

LAUFB		FACH	Name des FSL	VORNAME	Schulname
S	a	BK	Jacquet	Katrin	Humboldt-Gymnasium
S	a	BK	Winter	Jeanette	Archenhold-Oberschule
S	a	BK	Schönfeldt	Grit	Felix-Mendelssohn-Bartholdy-Schule
S	a	Bio	Tessendorf	Ysann	Rudolph-Virchow-Oberschule
S	a	Bio	Dziallas	Daniel	Hermann-Ehlers-Oberschule
S	a	Che	Hubert	Guido	Hans-Carossa-Oberschule
S	a	De	Rosenkranz	Anja	Gymnasium Steglitz
S	a	De	Lach	Ilse-Dagmar	Hermann-Ehlers-Oberschule
S	a	De	Kudascheff	Cornelia	Hermann-Hesse-Oberschule
S	a	De	Koch	Beate	Merian-Oberschule
S	a	De	Schmenner	Roland	Thomas-Mann-Oberschule
S	a	En	Rutenberg	Ute	Poelchau-Oberschule
S	a	En	Schwonburg	Annett	Luise-Henriette-Oberschule
S	a	En	Schulze	Annett	Wilhelm-von-Siemens-Oberschule
S	a	En	Kraus	Sylke	Werner-Seelenbinder-OS
S	a	En	Pott	Stefan	Max-Delbrück-Schule
S	a	Frz	Stöcker	Frederike	Walther-Rathenau-Schule
S	a	Frz	Kruse	Andrea	Bertha-von-Suttner-Oberschule
S	a	Frz	Adamski	Kerstin	Walther-Rathenau-Schule
S	a	Frz	Kerschies	Tatjana	Otto-Nagel-Oberschule
S	a	Ge	Bahrmann	Anna-Leena	Rheingau-Oberschule
S	a	Ge	Lasch	Christine	Manfred-von-Ardenne-Oberschule
S	a	Latein	Lutter	Gerlinde	Tagore-Oberschule
S	a	Mu	Demeyere	Vera	Albrecht-Dürer-Oberschule
S	a	Mu	Köhn	Marita	Dreilinden-Gymnasium
S	a	Phil	Witzleben	Frank	Leonardo-da-Vinci-Oberschule
S	a	Span	Weissert	Christine	Dathe-Oberschule
S	a	Sport	Kiehne	Markus	Ernst-Abbe-Gymnasium
S	a	Sport	Schoknecht	Frank	Gerhart-Hauptmann-Oberschule
S	a	Sport	Pietraßyk-Kendziorra	Sascha	Victor-Klemperer-Kolleg
S	a	Sport	Wedekind	Jens	Friedrich-Engels-Oberschule

LAUFB		FACH	Name des FSL	VORNAME	Schulname
L	a	Bio	Esser	Jens	Greenwich-Oberschule
L	a	D	Asseng	Michaela	George-Orwell-Oberschule
L	a	D	Glienke	Ines	Phönix-Schule
L	a	D	Mihov	Diana	Martin-Lichtenstein-Grundschule
L	a	D	Schaal	Sabine	Elisabeth-Christinen-Grundschule
L	a	EK	Baehde	Andrea	Müggelsee-Grundschule
L	a	En	Guldner-Shelley	Karina	Hector-Petersen-Oberschule
L	a	En	Russo	Christine	Paul-Klee-Grundschule
L	a	En	Kreuziger	Stephanie	Kurt-Löwenstein-Oberschule
L	a	En	Krug	Regina	Bornholmer Grundschule
L	a	En	Vogt	Anke	Hans-Grade-Oberschule
L	a	Ge	Klingenberg	Andreas	Wilhelm-Maybach-Oberschule
L	a	Ge	Lappler	Harald	Johann-Thienemann-Oberschule
L	a	Ge	Numrich	Thomas	Caspar-David-Friedrich-Oberschule
L	So	Lernb	Fabich	Christina	Schule an der Malchower Aue
L	a	Ma	Riesebeck	Andrea	5. Oberschule Pankow
L	a	Ma	Schulz	Monika	Schule in der Köllnischen Heide
L	a	Ma	Schmidt	Martin	Kepler-Schule
L	a	Sp	Lühnsdorf	Björn	Paul-Schneider-Grundschule
L	a	Sp	Kucharski	Marela	Poelchau-Oberschule
L	a	SU	Blaß	Astrid	Grundschule m Heidekampgraben
L	a	SU	Raatz	Hartmut	Lenau-Grundschule

Legende: S a: Studienratslaufbahn, allgemeinbildend
S DH: Studienratslaufbahn, berufsbildend
L a: Lehrerlaufbahn, allgemeinbildend
L So: Lehrerlaufbahn, Sonderpädagogik

Stand: 15. Januar 2010

Die Liste kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig sein, da noch weitere Fachseminarleiter/innen gesucht werden.

4. Einführungen für neue Fachseminarleiter/innen

Für die neuen Fachseminarleiterinnen bietet die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung folgende Einführungskurse an:

23. Februar 2010	<p>Baustein 1: Einführung in die rechtlichen Grundlagen u.a. Lehrerausbildungs- und Prüfungsordnung für Kollegen/innen der Lehrerlaufbahn Herr Dannert, Herr Stephan: Ort: Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin</p>
02. März 2010	<p>Baustein 1: Einführung in die rechtlichen Grundlagen u.a. Lehrerausbildungs- und Prüfungsordnung für Kollegen/innen der Studienratslaufbahn (wie oben)</p>
10. März 2010	<p>Baustein 2: Einführung in die Seminardidaktik a) Für die Kollegen/innen der Lehrerlaufbahn Frau Mirbach: Ort: 3. Schulpraktisches Seminar Charlottenburg-Wilmersdorf Otto-Suhr-Allee 100, 10585 Berlin Zeit: 15.00 bis 18.00 Uhr</p> <p>b) Für Kollegen/innen der Studienratslaufbahn Frau Kneer-Werner: Ort: 2. Schulpraktisches Seminar Neukölln (S) Wildhüterweg 5, 12353 Berlin Zeit: 15.00 bis 18.00 Uhr</p>
17. März 2010	<p>Baustein 3: Beobachten – Beurteilen – Bewerten</p> <p>Referentinnen, Ort und Zeit wie Baustein 2</p>

Für die drei Bausteine erhalten Sie gesonderte Einladungen von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Zusammengestellt von Roswitha Kneer-Werner
Leiterin des 2. Schulpraktischen Seminars Neukölln (S)

Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin

Die Aktivitäten des BAK in Berlin

1. BAK-Berlin zur Umsetzung der Schulstrukturreform in Berlin

Der BAK-Berlin begrüßt grundsätzlich das Vorhaben der Schulstrukturreform in Berlin. Dagegen bemängelt er die fehlende Beteiligung der interessierten Verbände an der Entwicklung und Durchführung der Reform durch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie die Regierungsfractionen.

Bezogen auf die Lehrerbildung spricht sich der BAK Berlin im Zuge der Umsetzung der Schulstrukturreform für die folgenden Maßnahmen aus:

1. Die Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst muss für alle Lehrkräfte – Lehrerinnen und Lehrer sowie Studienrätinnen und Studienräte – in derselben Qualität und Dauer stattfinden. Es ist nicht einzusehen, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer, die auf die neuen Herausforderungen an den Sekundarschulen vorzubereiten sind, sowohl ein kürzeres Studium als auch einen kürzeren Vorbereitungsdienst durchlaufen sollen. Der BAK fordert im Zusammenhang mit der Schulstrukturreform für alle Lehrämter, das lehramtsbezogene BA- und MA-Studium auf insgesamt 10 Semester und den Vorbereitungsdienst auf mindestens 18 Monate festzuschreiben.
2. Die bisher bekannten Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften für die Arbeit an Sekundarschulen deuten daraufhin, dass die Trennung von Aus- und Fortbildung fortgesetzt werden soll, obwohl genau das Gegenteil sinnvoll wäre. Der BAK Berlin spricht sich dafür aus, dass Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen so organisiert werden, dass beide Bereiche zusammenwirken.
3. Anleitende Lehrkräfte sollten in der Schulstrukturreform eine Schlüssel- bzw. Doppelfunktion übernehmen. Neben ihren Aufgaben in der Ausbildung sollten sie verstärkt als Vermittlerinnen und Vermittler einer neuen Unterrichtskultur in den Schulen agieren. Dazu sollten sie von den Einrichtungen der Ausbildung im Sinne der Anforderungen der Schulstrukturreform qualifiziert werden. Der BAK Berlin fordert im Rahmen der Schulstrukturreform anleitende Lehrkräfte in Rolle und Ausstattung zu stärken – nicht zuletzt durch die Ausstattung mit Ermäßigungsstunden.
4. Schularten und Schulen benötigen klare und erkennbare Profile, zu denen vor allem nachvollziehbare Lernwege gehören. Übergänge von Grundschulen zu Gymnasien und Sekundarschulen durch Losverfahren oder Probehalbjahr wirken dem jedoch

entgegen. Der BAK Berlin schlägt daher für jede Sekundarschule und jedes Gymnasium ein profil- und leistungsbezogenes Aufnahmeverfahren vor, das folgende drei Komponenten berücksichtigen muss: a) Noten in festgelegten Fächern (z.B. Kernfächer), b) Noten in mindestens einem schulprofilbezogenen Fach (z.B. Kunst an einem kunstbetontem Gymnasium, c) Auswahlgespräch durch qualifizierte Schulcoaches (Auch hier wäre der Einsatz von anleitenden Lehrkräften denkbar.), die durch die Einrichtungen der Lehrerbildung eine Qualifizierung in individualisierter Lernbetreuung erhalten. Diese Coaches könnten die Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schulzeit bezüglich ihrer Lernwege beraten.

Der BAK Berlin bietet seine Mitwirkung bei der Diskussion und der Umsetzung der Schulstrukturreform an.

2. Ausblick BAK Berlin 2010-2011



Der BAK Berlin beabsichtigt in den Jahren 2010 und 2011 die Arbeit der Seminarleiterinnen und Seminarleiter sowie der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter des Berliner Vorbereitungsdienstes durch ein gefächertes Angebot zu unterstützen.

Dabei soll es erstens – in bewährter Weise – Veranstaltungen zu aktuellen Themen der Lehrerbildung geben. Darüber hinaus sind zweitens Qualifizierungsangebote für neue Seminarleiterinnen und Seminarleiter und Fortbildungsangebote für aktive Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter geplant, die auch von Lehrkräften absolviert werden können, die Tätigkeiten im Vorbereitungsdienst anstreben. Diese beiden Angebotslinien, die sich auch an interessierte Nichtmitglieder richten, sollen in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung konzipiert und durchgeführt werden. Drittens ist der Aufbau eines Beratungsangebots nur für Mitglieder vorgesehen. Hier ist zunächst an ein Supervisionsangebot und eine Rechtsberatung gedacht. Rückfragen und Vorschläge für dieses Vorhaben sind erwünscht (E-Mail an: bak.berlin@gmx.de, Stichwort „Beratung“).

Im Folgenden findet sich eine Übersicht der derzeitigen Angebote:

Veranstaltungsangebote:

Kompetenzorientierung – die doppelte Aufgabe der Ausbildung

Josef Leisen, Leiter des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz

Vortrag und Diskussion

Freitag, den 19. Februar 2010, 13.00 – 16.00 Uhr

Der Veranstaltungsort wird noch bekannt gegeben.

Anmeldungen (oder Nachfragen) unter Angabe von Namen, Tätigkeit und E-Mailadresse bitte **bis 12. Februar 2010 per Mail an:** bak.berlin@gmx.de Stichwort „Aufgabe“.

Schulentwicklung – Gelingensbedingungen für innovative Vorhaben

*Prof. Dr. Dres. H.C. Rolf Dubs, Institut für Wirtschaftspädagogik,
Universität St. Gallen*

Vortrag und Diskussion

Donnerstag, 24. Juni 2010, 14.30 – 17.00 Uhr

Der Veranstaltungsort wird noch bekannt gegeben.

Anmeldungen (oder Nachfragen) unter Angabe von Namen, Tätigkeit und E-Mailadresse bitte **bis 28. Mai 2010 per Mail an:** bak.berlin@gmx.de Stichwort „Schulentwicklung“.

Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsangebote:

Tätigkeitsbegleitende Qualifizierung für neue und interessierte Seminarleiterinnen und Seminarleiter

*Bernd Knittel, Leiter des 1. Schulpraktischen Seminars (S) Charlottenburg-Wilmersdorf
Volker Pietsch, zuletzt Leiter des 3. Schulpraktischen Seminars (S) Pankow*

Beginn: Freitag, den 12. Februar 2010, 12.00 – 15.00 Uhr

Ort: 1. Schulpraktischen Seminars (S) Charlottenburg-Wilmersdorf, Rathaus Charlottenburg, Raum 430, Otto-Suhr-Allee 100, 10585 Berlin

Es werden ab Februar 2010 regelmäßige Termine für die neuen Seminarleiterinnen und Seminarleiter angeboten und verabredet. Die Reihe wird solange fortgeführt, wie Interesse der zu Qualifizierenden festzustellen ist, längstens bis zu den Sommerferien 2010.

Die Themen für die Veranstaltungen der neuen Seminarleiterinnen und Seminarleiter ergeben sich aus den Bedürfnissen der Kolleginnen und Kollegen, die sie aufgrund ihrer ersten Arbeitserfahrungen artikulieren. Angedacht sind z.B. folgende Themenvorschläge: Rolle und Selbstverständnis der Seminarleiterin oder des Seminarleiters als Führungskraft, Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Entwicklung eines Seminarprogramms, Personalführung und -entwicklung, Projektmanagement, Delegation, Zeitmanagement, Qualitätssicherung und -management, Kommunikation und Gesprächsführung, Seminar als Betrieb, Rechtskenntnisse und rechtssicheres Handeln als Grundlage erfolgreicher Führung, Change-Management zur Bewältigung der Herausforderungen durch die weitere Umgestaltung der 2. Phase

Anmeldungen (oder Nachfragen) unter Angabe von Namen, Tätigkeit und E-Mailadresse bitte **bis 05. Februar 2010 per Mail an:** bak.berlin@gmx.de Stichwort „SL-Qualifizierung“.

Tätigkeitsbegleitende Fortbildungsangebote für aktive Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter

Der BAK Berlin plant eine lose Folge von einzelnen, themenbezogenen Fortbildungsangeboten. Dazu ist eine Themenanfrage an die Berliner Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter in Vorbereitung.

Doch können auch schon jetzt **Themenvorschläge** an den BAK Berlin gerichtet werden, und zwar unter Angabe von Namen, Tätigkeit und E-Mailadresse bitte **bis 22. Februar 2010 per Mail an:** bak.berlin@gmx.de Stichwort „FSL-Themenvorschlag“.

BAK Berlin
Jörg Kayser, Landessprecher

Beitrittserklärung

An den
Schatzmeister des BAK
Dietmar Seiffert
Bernhard-Lichtenberg-Weg 9
31139 Hildesheim

Betr.: **Beitrittserklärung**

Ich erkläre meinen Beitritt zum Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.
Ich bitte, mich in die Liste der **Landesgruppe Berlin** aufzunehmen.

Nachname:

Vorname:

Amtsbezeichnung:

Email: @

Straße:

PLZ:

Ort:

Seminar:

Bezirk:

Funktion im Seminar:

Ich ermächtige den Bundesarbeitskreis widerruflich, den von mir zu entrichtenden Mitgliedsbeitrag von 48,00 € zum 01. März eines jeden Jahres mittels Lastschrift einzuziehen. Die Forderung der Wiedergutschrift eines von mir nicht anerkannten Einzugsbetrages bleibt vorbehalten.

Konto Nr.:

bei

Bankleitzahl:

Ort, Datum

X Unterschrift

Der BAK ist vom Finanzamt Bruchsal als gemeinnützige Personenvereinigung anerkannt worden (gem. 1150). Der Jahresbeitrag: 48,00 €