

# **Heterogenität und Differenzierung – Neues Handbuch für die Sekundarstufe I**

---

**VBE**  *Bildungs-Service GmbH*

Herausgeber: VBE Bildungs-Service GmbH  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz

Redaktion: Hjalmar Brandt, Tammo Scherr, Beate Voigtländer

Auflage: März 2011

Bestellungen: VBE Bildungs-Service GmbH

Postfach 42 07, 55032 Mainz, Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
Tel.: 0 61 31 / 61 64 22, Fax: 0 61 31 / 61 64 25  
Internet: [www.VBE-RP.de](http://www.VBE-RP.de)

ISBN: 978-3-931283-78-0

## Inhaltsübersicht

<b>Vorwort</b>	S. 5
<b>I. Ziele – Elemente – Konzeptionen</b>	
<i>Johannes Müller</i> <b>Auf zu neuen Ufern? Perspektiven und Grenzen der Schulstrukturentwicklung in Rheinland-Pfalz</b>	S. 6
<i>Josef Peter Mertes</i> <b>Regionale Schulentwicklungsplanung in Rheinland-Pfalz</b>	S. 11
<b>II. Pädagogische Gestaltungspotenziale</b>	
<i>Manfred Bönsch</i> <b>Was ist guter Unterricht?</b>	S. 17
<i>Thomas Cohnen</i> <b>Umgang mit Heterogenität</b>	S. 27
<i>Manfred Bönsch</i> <b>Differenzierung in der zeitlichen Dimension</b>	S. 33
<b>III. Konzeptionelle Perspektiven</b>	
<i>Tanja Anton</i> <b>Der Praxistag in Schulen mit Bildungsgang „Berufsreife“</b>	S. 41
<i>Ottmar Schwinn</i> <b>Aufstiegsorientierung und Fachkräftesicherung – die Fachoberschule im organisatorischen Verbund mit der Realschule plus</b>	S. 52
<i>Beate Voigtländer</i> <b>Aus zwei mach eins – Wie kann die Zusammenführung von Schulen gelingen?</b>	S. 65
<i>Elke Gödickemeier / Natalie Smilek / Annelie Cremer</i> <b>Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ – Konzeption und Ergebnisse der Ersterprobung im Schuljahr 2009/2010</b>	S. 68
<b>IV. Die Praxis von Heterogenität und Differenzierung</b>	
<i>Heinz Klippert</i> <b>Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag</b>	S. 89
<i>Dr. Karl-Wolf Hoffmann</i> <b>Heterogene Lerngruppen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich unterrichten – Wenn Frontalunterricht an seine Grenzen stößt</b>	S. 100
<i>Ingrid Springer</i> <b>Differenzierende Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I</b>	S. 105
<i>Team der Realschule plus, Ramstein-Miesenbach</i> <b>Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ – Chance und Kritik</b>	S. 113
<i>Kurt Czerwenka</i> <b>Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um?</b>	S. 117
<b>Autorinnen und Autoren/Redaktion</b>	S. 125
<b>Adressen</b>	S. 128

### **Hinweis zur Benutzung:**

- Textstellen mit besonderer Praxisrelevanz sind mit einem **P** gekennzeichnet.
- Textstellen, die in besonderer Weise Beachtung finden sollten, sind mit einem **!** gekennzeichnet.

## **Vorwort**

Veränderte schulpolitische Kontexte führen auch zu neuen pädagogischen Aufgabenstellungen. Bei der rheinland-pfälzischen Schulstrukturreform ist das nicht anders.

Mit der weiteren Einführung integrierter und teilintegrierter Schulsysteme verändern sich die Lerngruppen. Mehr Differenzierung ist gefragt, weil die Schulklassen heterogener werden. Dabei ist es gar nicht vorrangig der schulpolitische Wille, der diese Entwicklung beschleunigt. Letztlich folgt dieser nur den sozialen und wirtschaftlichen Trends, die den gesellschaftlichen Anforderungen an unser Bildungssystem ihren Stempel aufdrücken.

Die Individualisierung der Lebensverhältnisse und Bildungsvorstellungen, Wanderungsbewegungen im Zuge gesteigerter Mobilität und Globalisierung auf allen sozio-ökonomischen Feldern sowie ein demografischer Trend, der vielfältig die Elastizität der staatlichen Sektoren austestet, sind solche Trends. Und wie immer ist die Schule, sind Bildung und Erziehung ganz vorne dabei – weil der Unterricht mitten im Leben steht. Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommen damit neue Herausforderungen zu. Die pädagogischen Rahmenbedingungen verändern sich, und auch die schulischen Horizonte. Neue Chancen werden eröffnet, aber Risiken bleiben. Keine Reform bringt nur Gutes, und immer führen Veränderungen zunächst zu mehr Arbeit.

Der VBE Rheinland-Pfalz steht für pädagogische Kompetenz. Das gilt für schulpolitische Initiativen und Konzepte, das meint vor allem aber auch die gezielte professionelle Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen. Ziel ist es, sie bei den anstehenden Veränderungen im Unterricht praxisorientiert zu unterstützen und alltagstaugliche Schützenhilfe anzubieten. Denn: Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die die Schule gut machen. Ohne ihre Kompetenz und ihr Engagement gelingt keine pädagogische Entwicklung.

Mit diesem neuen Handbuch für die Sekundarstufe I legen wir eine praxisorientierte Publikation vor, die die Umsetzung der pädagogischen Reformen begleiten soll. Dabei wurde nicht nur auf die Darstellung der konzeptionellen Rahmenbedingungen Wert gelegt, sondern die Unterrichtspraxis spielt eine gewichtige Rolle. Wir haben Autorinnen und Autoren gewinnen können, die aus der Praxis für die Praxis schreiben.

Der VBE Bildungs-Service GmbH sei für die positive Begleitung dieses Projektes und dessen Herausgabe recht herzlich gedankt. Von den Leserinnen und Lesern dieses Handbuchs wünschen wir uns eine kritische Würdigung im Spiegel ihrer pädagogischen Arbeit. Für jede Anregung sind wir dankbar.

*Die Redaktion*  
*Hjalmar Brandt*  
*Tammo Scherr*  
*Beate Voigtländer*

## I. Ziele – Elemente – Konzeptionen

### Auf zu neuen Ufern?

#### Perspektiven und Grenzen der Schulstrukturentwicklung in Rheinland-Pfalz

*Johannes Müller*

Ab dem Schuljahr 2009/2010 hat das rheinland-pfälzische Schulwesen eine neue Struktur erhalten. Im Zuge dieser Veränderungen wird die Realschule plus eingeführt. Bestehende Hürden für die Errichtung *Integrierter Gesamtschulen (IGS)* sind gefallen.

Die Schularten *Hauptschule* und *Realschule* wird es spätestens ab dem 01. August 2013 nicht mehr geben, alle *Regionalen Schulen* und *Dualen Oberschulen* wurden bereits zum Schuljahr 2009/2010 in *Realschulen plus* überführt.

Vorläufer Regionale Schule

Der VBE Rheinland-Pfalz hat weiterreichende schulstrukturelle Änderungen in Rheinland-Pfalz immer wieder gefordert. Als „Modellgeber“ der *Regionalen Schule* hat er vielfältige Erfahrungen mit gesellschaftlich konsensfähigen Reformvorschlägen. Vom VBE wurde deshalb die von der Landesregierung letztlich eingeleitete Schulstruktureform nicht nur gefordert, sondern auch im Grundsatz begrüßt – wenngleich sie nicht weit genug geht.

Fit werden für neue pädagogische Horizonte

### Auf zu neuen pädagogischen Horizonten

Um die Schulen bei der Schulstruktureform und ihrer Neuorganisation zu unterstützen – und auch um weitere langwierige ideologische Auseinandersetzungen zu vermeiden –, hat der VBE Rheinland-Pfalz ab dem Sommer 2008 ein Programm für alle betroffenen Schulen aufgelegt nach dem Motto „*Fit werden für neue pädagogische Horizonte!*“. Bereits im Frühjahr 2008 waren vier VBE-Hauptschulbildungstage in allen Landesteilen mit ähnlichem Konzept veranstaltet worden.

Im Rahmen dieses Programms wurden landesweit zwölf Bildungstage durchgeführt. In diesen Veranstaltungen konnten vielfältige Erfahrungen über das schulpolitische Potenzial der Reformen gewonnen werden.

Ein besonderer Bedarf bestand im Bereich der individuellen Differenzierung und der Unterrichtung von alters- und sozialheterogenen Lerngruppen.

Alle Schulen haben die Schulstruktureform offensiv aufgegriffen – wohl wissend um die kritikwürdigen Entwicklungsprobleme. Sie haben damit eine Chance genutzt, ihr pädagogisches Angebot und Programm veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und den dadurch entstandenen pädagogischen Erfordernissen anzupassen.

Ihr Engagement wird letztlich auch dadurch unterstützt, dass der VBE zwei wichtige Forderungen durchsetzen konnte:

- eine maximale Klassengröße von 25 Schülern in der Orientierungsstufe aller Realschulen plus,
- mehr Zeit für die neu geschaffenen Funktionsstellen der Pädagogischen Koordinatorinnen und Koordinatoren als wichtiger Baustein für das Gelingen der Reform.

### Realschule plus – die weiterentwickelte Regionale Schule?

Das pädagogische und schulpolitische Fundament der Realschule plus ist die von der Landesregierung im Jahr 1992 eingeführte Regionale Schule.

Diese seinerzeit neue, teilintegrierte Schulart verband die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule miteinander und entwickelte sie weiter. Struktureller Hintergrund war der Schülerrückgang Ende der 80er-Jahre, das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern und die schwindende Akzeptanz der Hauptschulen. Schulpolitisches Motiv war eine Strukturreform, die ideologische Auseinandersetzungen weitgehend vermied, das Gymnasium nicht antastete und einen moderaten Ausbau Integrierter Gesamtschulen zuließ.

Schulwahlverhalten

Die Regionale Schule wurde im Jahr 1997 als zusätzliche Schulart im Schulgesetz verankert und erlebte im Umfeld steigender Schülerzahlen während der 90er-Jahre einen erfolgreichen Ausbau. Seit dem Schuljahr 2005/2006 gehen die Schülerzahlen jedoch zurück.

Alle wesentlichen pädagogischen Elemente der Realschule plus sind bereits in der Regionalen Schule enthalten, inklusive der unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten in integrativer, teilintegrativer und kooperativer Form. Auch war die Einführung einer Oberstufe für die Regionale Schule – wie jetzt mit der Fachoberschule für die Realschule plus – spätestens seit der Regierungserklärung von 1996 ein klar definiertes Vorhaben. Selbst ein Projekt wie „Keine(r) ohne Abschluss!“ wäre für die Regionale Schule ebenso wie jetzt für die Realschule plus eingeführt worden, weil dadurch ein gravierendes gesellschaftspolitisches, letztlich schulartunabhängiges Problem – nämlich die Reduzierung der dauerhaft hohen Quote von Schulabsolventen ohne Abschluss – behoben werden soll.

Darüber hinaus setzen zusätzliche Funktionsstellen wie die Einrichtung von Pädagogischen Koordinatorinnen und Koordinatoren, eine neue Stundentafel mit erweiterten Möglichkeiten der Profilbildung und die Senkung der Klassengrößen in der Orientierungsstufe auf maximal 25 Schüler/-innen Forderungen um, die im Rahmen der Regionalen Schule seit langer Zeit vom VBE erhoben wurden.

Profilbildung

Die Realschule plus ist also im Grunde die Fortentwicklung der Regionalen Schule. Es gibt letztlich nur einen wesentlichen Unterschied, der eine weiterentwickelte Regionale Schule von der Realschule plus unterscheidet: es ist der Name.

Die Einführung der Realschule plus ist also weniger eine Frage eines anderen pädagogischen Konzepts, sondern vielmehr eine Frage schulpolitischen Marketings. Und dies wurde schulpolitisch von der Landesregierung erfolgreich genutzt, wohl wissend, wie wichtig das Image einer Schulart im Bewusstsein der Bevölkerung (siehe Hauptschule) und wie schwierig die konkurrenzfähige Etablierung einer Schule mit neuem Namen ist (siehe Regionale Schule). Die Erfahrung zeigt, dass der Elternwille nicht der einzige Faktor für das Schulwahlverhalten an der Schwelle zur Sekundarstufe I ist. Ein ebenfalls einflussreicher Faktor ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze, das heißt die *kapazitive Auslastung* der Schulen.

Da der Rückgang der Schülerzahlen zu Einbußen an den Schulen bzw. zu Standortgefährdungen führt, sind die Schulen bemüht, Schüler entsprechend ihrer Kapazität aufzunehmen.

Schülerrückgang

#### Schülerprognose des Statistischen Landesamtes

Schulstufe	2002/03 bis 2015/16	2002/03 bis 2050/51
Primarstufe	-20 %	-36,1 %
Sekundarstufe I	-18 %	-38,1 %
Sekundarstufe II	+9,6 %	-22,8 %

Die anhaltende Nachfrage nach dem Abitur wird deshalb dazu führen, dass jene Schularten weiterhin ausgelastet sein werden, die den Weg zur allgemeinen Hochschulreife anbieten. Dies gilt jetzt auch für die Integrierten Gesamtschulen, da sie in der Regel alle über eine gymnasiale Oberstufe verfügen.

Schulen, die den Weg zum Abitur anbieten, haben gegenüber der Realschule plus dadurch einen erheblichen strukturellen Vorteil.

Was zu *bessern* ist!

#### Trotz alledem – es geht nicht ohne Kritik!

Im Rahmen der jüngsten Schulentwicklung ist manch Gutes, aber auch viel Kritisches zur Einführung der Realschule plus gesagt worden. Hier seien aus Sicht des VBE Rheinland-Pfalz die wesentlichen Punkte bzw. Forderungen zusammengefasst:

- Die Reduktion der Schularten ist richtig – und auch, dass die Schulart Hauptschule in einem neuen System aufgehen soll. Damit werden neue Bildungsperspektiven eröffnet für Schülerinnen und Schüler, die aus unterschiedlichen Gründen als benachteiligt gelten können.
- Die Einführung der Realschule plus reicht nicht weit genug, um die schulstrukturellen Probleme auf Dauer lösen zu können. Eine echte „Zweigigliedrigkeit“ aus Gymnasium und einer Gemeinschaftsschule, die beide auf unterschiedlichen Wegen zur allgemeinen Hochschulreife führen, wäre schulpolitisch nachhaltiger.
- Konsequenter wäre die Abschaffung des Schulabschlusses nach Klassenstufe 9, der „Berufsreife“, besser bekannt als „Hauptschulabschluss“. Dieser Schulabschluss bietet immer weniger Berufschancen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten die 10. Klassenstufe besuchen und sich durch die Wahl ihrer Fächer besser qualifizieren können.
- Jede Realschule plus sollte integrativ, teilintegrativ oder kooperativ arbeiten können und selbst entscheiden, wie sie aufgebaut ist. Sie muss diese Entscheidung auch in Absprache mit den Eltern verändern können.
- Von einer echten gemeinsamen Orientierungsstufe kann keine Rede sein. Die Grundschulabsolventen sind wie bisher „vorsortiert“ – jetzt nach drei Schularten. Das mit der neuen Stundentafel eingeführte Wahlpflichtfach verstärkt diese Trennung!
- Die Klassengröße von maximal 25 Schülern sollte in allen Klassenstufen gelten!
- Die der Realschule plus aufgesattelte Fachoberschule greift zu kurz. Sie führt zum Abschluss der Fachhochschulreife und ist bei der Schulwahlentscheidung der Eltern so lange zweite Wahl, wie das Abitur nicht in Sicht ist.
- Wirklich konsequent wäre es, unter Einbeziehung der berufsbildenden Schulen eine Oberstufe zu schaffen, die im Sinne der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zur allgemeinen Hochschulreife führt. Damit gäbe es

für die Eltern eine echte Alternative zum gymnasialen Bildungsweg. Entsprechende Möglichkeiten müssten weiter ausgebaut werden.

- Viele Schulträger werden auf die Einführung einer Integrierten Gesamtschule (IGS) setzen, zumal die IGS jetzt in der Regel über eine gymnasiale Oberstufe verfügt – und damit über die Option „Abitur“. Die IGS wird damit der ernsthafteste Konkurrent für die Realschule plus; sie ist dieser bereits jetzt in der Akzeptanz der Eltern überlegen. Dies kann dazu führen, dass die Realschule plus in absehbarer Zeit eine ähnliche Entwicklung erleidet wie heute die Hauptschule. Eine Schulstrukturreform macht nur mit konkurrenzfähigen Schularten Sinn.

**... und so stellt sich der VBE Rheinland-Pfalz die Elemente einer leistungsfähigen und differenzierten Sekundar- und Gemeinschaftsschule vor ...**

- Sek.-I-Abschluss für alle Schüler nach erfolgreichem Besuch der 10. Klassenstufe;
- kein „Durchreichen“ leistungsschwacher Schüler, stattdessen gezielte Förderung;
- keine Schülerin und kein Schüler ohne Abschluss;
- breit ausgefächertes und differenziertes Bildungsangebot, um den unterschiedlichen Interessen und Begabungen gerechter zu werden;
- Bereitstellung individueller Bildungswege durch ein umfangreiches Angebot von Profilmächern mit praxis- bzw. lebensnahem Unterricht wie
  - sprachliches Profil,
  - naturwissenschaftliches Profil,
  - IT-Profil,
  - technisches Profil,
  - musisch-sportliches Profil,
  - ökologisches Profil,
  - u. a. m.
- Ausbau des Ganztagsangebots für alle Schülerinnen und Schüler, bedingt durch das erweiterte Bildungsangebot ab Klasse 7 in den Profilmächern;
- Optimierung der Übergangs- und Anschlusschancen für berufliche und allgemeinbildende Bildungswege im Bereich der Sekundarstufe II einschließlich der Zugänge zur allgemeinen Hochschulreife (Abitur);
- Konversion der Schularten außerhalb des gymnasialen Bildungsganges.

Elemente einer leistungsfähigen  
Sekundarstufe

Diese Sekundar- und Gemeinschaftsschule erfüllt in einer zweigliedrigen Schulstruktur folgende Kriterien:

- Sie verpflichtet sich dem Postulat der individuellen Förderung, die das Schulgesetz jedem Schüler zusichert.
- Sie wird den unterschiedlichen Lernanlagen aller Schülerinnen und Schüler gerechter als die bisherigen Systeme.
- Sie verbessert die Bildungschancen durch erweiterte Bildungsangebote und mehr Bildungszeit: Ab dem 7. Schuljahr gibt es die Pflicht zur Teilnahme an der Ganztagschule.
- Sie ist insgesamt integrativ organisiert und verhindert die sozialen Abstufungen und Stigmatisierungen von Schülerinnen und Schülern und deren Schulen bzw. Schularten.
- Die Schule vergibt den Sek.-I-Abschluss nach dem erfolgreichen Besuch der Klasse 10.
- Sie erleichtert die Übergänge zu sich anschließenden beruflichen und schulischen Bildungswegen bis hin zur allgemeinen Hochschulreife.

### Gleichstellung der Lehrkräfte

#### **Die Realschule plus und die soziale Ungleichheit der Lehrkräfte**

In der *Realschule plus* werden Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichen Lehrämtern tätig sein – Hauptschullehrkräfte und Realschullehrkräfte.

In den ersten *Realschulen plus* zum Schuljahr 2009/2010 arbeiten ca. 3.700 Lehrkräfte, darunter ca. 2.000 Hauptschullehrkräfte und ca. 1.700 Realschullehrkräfte.

Die Kolleginnen und Kollegen unterrichten – wie heute schon an Regionalen Schulen, Dualen Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen – die gleichen Schülerinnen und Schüler. Sie leisten die gleiche Arbeit, werden aber unterschiedlich bezahlt.

Der Ausbau integrierter Lernformen und Organisationsstrukturen an den Schulen steht im Kontrast zu den traditionellen Strukturen des Dienstrechts im Lehrerberuf. Die Hierarchie unter den Lehrergruppen ist heute ein Strukturmodell von gestern. Der pädagogische Auftrag aller Lehrkräfte ist in einem modernen Schulsystem prinzipiell gleich. Lehrer/-innen sind heute Experten für die Planung, Organisation und Begleitung individueller Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen – ohne Unterschied der Schulart.

Die traditionelle Lehrerhierarchie ist ein großes Stück sozialer Ungleichheit in unserer auf soziale Gerechtigkeit bedachten Gesellschaft. Sie berücksichtigt nicht die gesellschaftlichen Veränderungen und diskriminiert im Rahmen der Schulstrukturentwicklung gerade die Hauptschullehrkräfte. Sie hat deshalb im Schulsystem von heute – und erst recht von morgen – nichts mehr zu suchen.

### VBE-Forderungen

Der VBE Rheinland-Pfalz fordert deshalb:

- Wer Reformen anstößt, um mehr Gerechtigkeit unter den Schülerinnen und Schülern zu schaffen, muss auch für mehr Gerechtigkeit unter den Lehrkräften sorgen!
- Mit der bevorstehenden Schulentwicklung muss endlich auch eine Gleichstellung der Lehrkräfte einhergehen!
- Gerade auch Hauptschullehrkräfte müssen endlich die verdiente Anerkennung finden!
- Die Landesregierung muss endlich gleiches Geld für gleiche Arbeit zahlen!

**Eine Schule, deren Beschäftigte sozial gespalten sind, kann auf Dauer nicht sozial integrierend wirken!**

## Regionale Schulentwicklungsplanung in Rheinland-Pfalz

Josef Peter Mertes

Mit der Schulstrukturreform hat die Schulentwicklungsplanung einen neuen Stellenwert erhalten. Ein tragfähiges Angebot in der Region ist für eine individuelle Förderung und ein aufstiegsorientiertes längeres gemeinsames Lernen erforderlich. Vor diesem Hintergrund muss die Schullandschaft neu geplant werden. Die Schulentwicklungsplanung ist das Instrument für diese Veränderungen. Welche Ziele sind der Schulaufsicht in diesem Prozess wichtig?

- Wir wollen ein leistungsfähiges Schulangebot sichern und sehen dies als eine gemeinsame Aufgabe der Schulbehörden des Landes und der Kommunen an.
- Wir wollen die Schulen durch die uns vom Landesgesetzgeber vorgegebene Reform den pädagogischen und strukturellen Erfordernissen der Zukunft anpassen.
- Wir wollen, dass dabei Schulen entstehen, die unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung auch längerfristig Bestand haben.
- Wir wollen, dass alle Schularten, die im Schulgesetz vorgesehen sind, für die Schülerinnen und Schüler in erreichbarer Nähe vorhanden sind und somit gewählt werden können, anders ausgedrückt: Wir wollen ein differenziertes und ausgewogenes schulisches Angebot in der jeweiligen Region.
- Zuletzt wollen wir durch die Schulentwicklungsplanung und unsere Entscheidungen als Schulbehörde auch einen möglichst effizienten Ressourceneinsatz sicherstellen, wobei dies sowohl für die Nutzung vorhandener Bauten, die Errichtung neuer Schulgebäude, die laufenden Kosten der Schulträger als auch den Lehrereinsatz gilt – genau in dieser Reihenfolge.

Schulentwicklungsplanung als Instrument der Veränderungen

Unabdinglich ist dabei eine regional abgestimmte, die Gebietsgrenzen von Kreisen und Städten übergreifende Planung. Eine Konkurrenzsituation von Schulträgern ist der Sache nicht förderlich. Schulentwicklungsplanung ist ein dialogischer Prozess, nicht nur zwischen Schulbehörde und Schulträgern sondern mit allen an der Schule beteiligten Personen und Gremien. Daher ist eine frühzeitige Einbindung und ernsthafte Diskussion wichtig. Letztlich sind von den Verwaltungen und kommunalen Gremien Entscheidungen zu treffen, denen ganz konkrete Anträge des Schulträgers folgen.

Regionale Abstimmung

### Warum wurden die „Hinweise für die Schulentwicklungsplanung in Rheinland-Pfalz“ entwickelt?

In Rheinland-Pfalz gibt es gesetzliche Hinweise zur Schulentwicklungsplanung seit der Verabschiedung der 9. SchulG-Novelle am 10.01.1996. In § 79 des SchulG wurde eingefügt: „Bei der Feststellung des schulischen Bedürfnisses nach Absatz 1 (zur Errichtung einer Schule) sind auch regionale Schulentwicklungspläne zu berücksichtigen. Diese können von den Landkreisen und kreisfreien Städten für ihr Gebiet oder von benachbarten Landkreisen und Städten gemeinsam aufgestellt werden; die Landkreise hören die Schulträger an“. Mitte der 90er-Jahre wurde vom Ministerium für Bildung und Kultur zudem der „Orientierungsrahmen für regionale Schulentwicklungspläne der Landkreise und kreisfreien Städte“ das sogenannte „Stenner-Papier“ herausgegeben.

Schulentwicklungspläne

In der Folge wurden Schulentwicklungspläne teils von den Verwaltungen selbst, teils mithilfe von Beratungsbüros entwickelt. Dennoch hatten viele Kommunen bis zum Beginn der neuen Debatte um die Weiterentwicklung unseres Schulwesens in Rheinland-Pfalz keine aktuellen Schulentwicklungspläne. Die Veränderung der Schullandschaft, etwa durch die Einführung der Regionalen Schule, konnte durch entsprechende Schreiben des Bildungsministeriums umgesetzt werden, das sich die Errichtung von Integrierten Gesamtschulen als auch Regionalen Schulen vorbehalten hatte. Bis 2007/2008 waren dies 98 Regionale Schulen sowie 19 Integrierte Gesamtschulen.

Nunmehr sind von der in der Umsetzung begriffenen Schulreform des Landes alle Schulen der Sekundarstufe I betroffen; Hauptschulen, Regionale Schulen, Duale Oberschulen und Realschulen unmittelbar und die Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen zumindest mittelbar. Hauptschulen, Realschulen, Regionale Schulen und Duale Oberschulen sind zusammen rund 360 Schulen, auf die einschneidende Veränderungen zugekommen sind und zukommen und die sich in der regionalen Schullandschaft neu positionieren müssen.

Daher haben nun alle Schulträger im Land Schulentwicklungspläne erarbeitet; die meisten mit der Hilfe professioneller Schulplaner. Die vorgelegten Konzepte und vor Ort entwickelten Lösungen warfen jedoch oftmals eine Vielzahl von unterschiedlichen Fragestellungen auf. Daher erstellte die Schulaufsicht differenzierte „Hinweise zur Schulentwicklungsplanung“ und stellte sie den Schulträgern, aber auch allen anderen an der Schulentwicklung interessierten Gruppen, Gremien und Personen zur Verfügung.

Hinweise für die Schulentwicklungsplanung

#### **Aufbau der „Hinweise für die Schulentwicklungsplanung in Rheinland-Pfalz“**

Nach einer einleitenden Erläuterung der aktuellen Schuldebatte in Rheinland-Pfalz und deren gesetzlichen Grundlagen werden die Ziele der Schulentwicklungsplanung in den Hinweisen näher erläutert.

Diese sind

- ein ausgewogenes schulisches Bildungsangebot,
- alle Bildungsgänge und Abschlüsse in vom Wohnort der Schülerinnen und Schüler erreichbarer Nähe,
- Berücksichtigung demografischer Entwicklungen,
- Anpassung der schulischen Angebote an die veränderte Nachfrage,
- Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen,
- Beachtung der vorhandenen Bedingungen vor Ort,
- Erarbeitung finanziell vertretbarer Entwicklungsperspektiven,
- Mittel- und langfristig stabile „demografiefeste“ Schulstrukturen.

Bei der Weiterentwicklung eines Schulstandortes geht es nicht primär um Standortsicherung. Die qualitative Arbeit ist von entscheidender Bedeutung. Dies bedeutet zum Beispiel bei der Errichtung einer Integrierten Gesamtschule, dass es gelingen muss, einen entsprechenden Anteil von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern an die neue Schule zu binden. Nur so ist es möglich, die Vorgaben der IGS-Verordnung im Hinblick auf eine ausgewogene Leistungsverteilung zu erfüllen. Das Gleiche gilt für die Realschulen plus, an denen es eine heterogenere Schülerschaft geben wird. Diese Heterogenität spiegelt sich in den Raumprogrammen durch eine erhöhte Anzahl

von allgemeinen Unterrichtsräumen wider, die benötigt werden, um dem Gedanken der Differenzierung und dem Gebot der individuellen Förderung gerecht zu werden. So werden beispielsweise für eine dreizügige Realschule plus 21 Klassenräume benötigt gegenüber 18 bei einer dreizügigen Realschule.

Die Schulentwicklungsplanung muss die Wahlmöglichkeit zwischen integrativen und kooperativen Schulen berücksichtigen. Hinsichtlich der Errichtung der Realschulen plus muss daher darauf geachtet werden, dass sowohl Realschulen plus in integrativer als auch in kooperativer Form in angemessener Anzahl und in erreichbarer Entfernung für die Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Gerade in ländlichen Regionen ist dies eine planerische Herausforderung. Eine Möglichkeit ist die horizontale Dislozierung, die alle Jahrgangsklassen an einem Standort versammelt. Häufig vorgeschlagene vertikale Dislozierungen bei der Klassen eines Jahrgangs an verschiedenen Standorten untergebracht werden sollen, trägt die Schulaufsicht aus einer Vielzahl von pädagogischen Überlegungen nicht mit. Insbesondere die Möglichkeiten einer Differenzierung sind bei einer vertikalen Dislozierung kaum mehr gegeben. Die gilt für die Realschulen plus, aber auch für die Integrierten Gesamtschulen, deren pädagogisches Konzept von einer engen Zusammenarbeit der Lehrkräfte einer bestimmten Klassenstufe geprägt ist.

integrativ/kooperativ

Schulentwicklungspläne dienen der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung vor Ort, und sie sind nach § 91 SchulG auch von der Schulaufsicht bei deren Entscheidungen zu berücksichtigen. Genehmigt werden die Schulentwicklungspläne von der ADD nicht. Die ADD berät die Pläne mit den Schulträgern und gibt zu den angedachten Entscheidungen ihren pädagogischen Rat. Das wurde in allen Kreisen und kreisfreien Städten in Rheinland-Pfalz gemacht, manche Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten haben so weit mehr als 100 Beratungstermine wahrgenommen. Die ADD handelt jedoch dann, wenn es gilt konkrete Beschlüsse der kommunalen Gremien für die Errichtung und die Aufhebung von Schulen umzusetzen.

Meinungsbildung vor Ort

Schulentwicklungspläne müssen auch die Interessen der Nachbarstädte und -landkreise beachten. Wenn man lange Schulwege vermeiden will, so ist es auf dem Land dringend erforderlich, kreisübergreifend zu planen. Die großen Städte und die sie umschließenden Landkreise bräuchten eigentlich einen gemeinsamen Plan, denn in der Regel wohnen eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schulen in der Stadt besuchen, in den Gemeinden des Landkreises. Als Schulbehörde werden wir auf jeden Fall Wechselwirkungen beachten und möchten die Planer nochmals dringend bitten, den Aspekt der Gebietsgrenzen überschreitenden Planung stärker zu berücksichtigen. Wir regen an – und schreiben es nicht vor – Schulentwicklungspläne nach fünf Jahren fortzuschreiben. Auch die „Hinweise für die Schulentwicklungsplanung“ werden von uns fortgeschrieben. Wir werden einen Hinweis hinsichtlich der Errichtung der Fachoberschulen an Realschulen plus einfügen und damit wie bei den übrigen Schularten die Anforderungen, das Antragsverfahren und die Fristen erläutern.

Wechselwirkungen zwischen den Schulträgern

Für die Errichtung und den Ausbau als auch für die Schließung und Einschränkung von Schulen muss ein schulisches Bedürfnis nachgewiesen werden. Dabei ist auch eine detaillierte Darstellung der Schülerströme wichtig.

### Interessenausgleich

#### Unterschiedliche Sichtweisen zusammenführen

Für die Schulaufsicht stehen die pädagogischen und organisatorischen Aspekte im Vordergrund der Überlegungen. Die ADD ist jedoch nicht nur als Schulbehörde tätig. Sie nimmt auch die Kommunalaufsicht über alle kreisfreien und großen kreisangehörigen Städte sowie die Landkreise wahr. Das ist ein großer Vorteil, denn so können zwangsläufig entstehende Konflikte zwischen dem pädagogisch Wünschenswerten und dem finanziell Machbaren von vornherein gesehen und möglichst ausgeglichen werden. Dabei kann es auch vorkommen, dass Argumente für ein flächendeckendes ausgewogenes Bildungsangebot und möglichst kurze Schulwege höher gewichtet werden als die Finanzschwäche der Kommune. Oft muss ein Ausgleich zwischen den Interessen der Schulsitzgemeinden – soweit sie nicht selbst Träger der Schulen sind – und den Vorstellungen der Landkreise als Schulträger und den Planungsvorstellungen der Schulaufsicht erfolgen. Konkret geht es zum Beispiel darum, in welchem Umfang sich Verbandsgemeinden oder auch kreisangehörige Städte an den Kosten einer Integrierten Gesamtschule beteiligen, an den Investitionskosten und an den laufenden Kosten. Das SchulG kennt hinsichtlich der Realschulen plus zwei unterschiedliche mögliche Trägerschaften: Einerseits kann der Landkreis die Schulträgerschaft haben und andererseits können auch die Verbandsgemeinden oder eine große kreisangehörige Stadt Schulträger sein.

Für die Schulbehörde sind die Regelungen klar: Wer Schulträger ist, der ist auch für die Finanzen verantwortlich. In den Landkreisen ist das mitunter jedoch schwierig. Bei Antragstellung auf Errichtung einer IGS wird oft die Frage der Mitfinanzierung durch die Schulsitz-Verbandsgemeinde gestellt. Es gibt daher eine Vielzahl von Regelungen im Land, zumeist als Zweckvereinbarungen zwischen Landkreisen und Verbandsgemeinden. Es gibt auch Zweckverbände, die errichtet wurden, um eine Integrierte Gesamtschule zu tragen.

Bei den Diskussionen in den Verwaltungen und Gremien muss stets beachtet werden, dass „die Schule“ ein höchst sensibles Gebilde ist, an der die unterschiedlichsten Gruppen mitwirken. Deshalb sollen möglichst alle Gruppen mit eingebunden werden. Auch die Schülerinnen und Schüler wissen sehr wohl, was ein guter Unterricht ist und können ihre Interessen formulieren. Im Unterricht können die Themen „Schulentwicklung“, „Schulformen“, „schulgesetzliche Vorgaben“ und „Entscheidungen der kommunalen Gebietskörperschaften“ durchaus angesprochen werden. Dann aber so, dass die verschiedenen Alternativen besprochen werden. Bei den weiterführenden Schulen sind die Schülerinnen und Schüler zudem im Schulausschuss vertreten, der nach § 38 SchulG vor Erweiterung, Einschränkung oder Aufhebung der Schule zu hören ist. Mit dem Schulelternbeirat ist nach § 40 SchulG das Benehmen herzustellen. Sind die Veränderungen von regionaler Bedeutung, ist nach § 43 SchulG darüber hinaus mit dem zuständigen Regionalelternbeirat ebenfalls das Benehmen herzustellen. In der Praxis ist das bei nahezu allen anstehenden Entscheidungen der Fall.

### Beteiligungen

Bei schulorganisatorischen Maßnahmen sind nicht nur schulgesetzliche Bestimmungen, z. B. hinsichtlich der Beteiligung von Schulausschuss und Elternbeiräten zu beachten, sondern auch das LPersVG. Dieses sieht bei der Aufhebung von Dienststellen die Zustimmung vor. Die bei der ADD für die einzelnen Schularten gebildeten Personalräte beteiligen die Örtlichen Personalräte in den Schulen. Die Frist für die Zustimmung der Personalräte beträgt

36 Werktage. Wird die Zustimmung nicht erteilt, legt die ADD nach dem LPersVG die Maßnahme dem Ministerium vor, das sich dann an die Hauptpersonalräte wendet.

Für die Schulentwicklungsplanung sollte von Anfang an klar sein, wer die handelnden Akteure bei Planung, Antragstellung und Entscheidung über die Errichtung oder Aufhebung von Schulen sind und welche Formen der Beteiligung mit welcher Bindungswirkung es gibt.

Dies sei abschließend mit einigen Stichworten verdeutlicht:

- Das Land Rheinland-Pfalz errichtet Schulen nach dem schulischen Bedürfnis.
- Das Antragsrecht liegt bei den im Gesetz vorgesehenen Schulträgern.
- Den Landkreisen und kreisfreien Städten kommt hinsichtlich der Schulentwicklungsplanung eine zentrale Aufgabe zu.
- Die Aufgabe der Schulentwicklungsplanung erfüllen die Landkreise in eigener Verantwortung.
- Ein guter Schulentwicklungsplan berücksichtigt eine die Gebietsgrenzen übergreifende Sichtweise und die Planungen der umliegenden Gebietskörperschaften.
- Es gibt ein geregeltes Beteiligungsverfahren für die kommunalen Vertretungen, für die schulischen Gremien und die Personalräte.
- Die in einzelnen Fällen, zum Beispiel bei der Errichtung von Integrierten Gesamtschulen, Ganztagschulen und G8-Gymnasien vorgesehenen Erhebungen des Elternwillens sind eine Hilfe zur Feststellung des schulischen Bedürfnisses.

*Hinweis: Der Text entstand auf Grundlage eines Vortrages auf einer Tagung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur an der Fridtjof-Nansen-Akademie im März 2009 in Ingelheim.*



## II. Pädagogische Gestaltungspotenziale

### Was ist guter Unterricht?

Oder besser: Wie kann man Lernen erfolgreich initiieren?

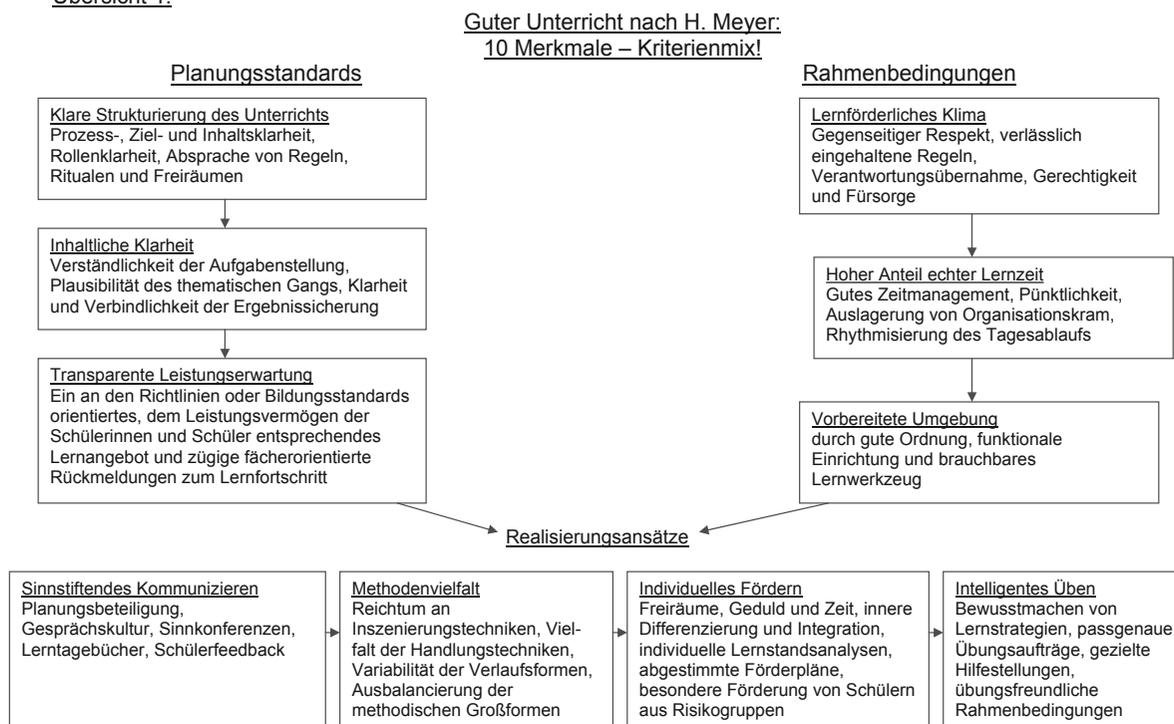
Manfred Bönsch

#### Ausgang

Das Thema „Was ist guter Unterricht?“ hat seit einiger Zeit Konjunktur. Und wenn es um die Qualität von Schule und Unterricht geht, ist es auch die entscheidende Frage. Ist sie im Grunde ausgereizt oder gibt es noch Klärungs- und Ergänzungsbedarf? Ausgangspunkt können – wie häufig – die hilfreichen Ausführungen von Meyer sein (Meyer, 2004), die inzwischen auch schon wieder sieben Jahre alt sind. Meyer hat bekanntlich **zehn Merkmale guten Unterrichts** beschrieben. Er spricht ehrlicherweise von einem Kriterienmix. Wenn man diese nach ihrem Herkommen und ihrer Funktion gruppiert, kann man erkennen, dass drei von ihnen vor allem **Planungsstandards** betreffen (klare Strukturierung des Unterrichts, inhaltliche Klarheit, transparente Leistungserwartungen), drei **förderliche Rahmenbedingungen** identifizieren (lernförderliches Klima, hoher Anteil echter Lernzeit, vorbereitete Umgebung) und vier dann **Realisierungsansätze** beschreiben (sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern). Die folgende Übersicht (Übersicht 1) stellt sie zur Erinnerung noch einmal dar. Und es wird auch deutlich, dass (natürlich) Überschneidungen vorliegen. Eine klare Strukturierung des Unterrichts beinhaltet bereits inhaltliche Klarheit und im Grunde auch transparente Leistungserwartungen. Unterricht – wenn er klar strukturiert ist – macht frühzeitig die Leistungserwartungen deutlich. Intelligentes Üben – wenn es dann stattfindet – ist von vornherein auf den einzelnen Lerner und seine Möglichkeiten wie Schwierigkeiten abgestellt und damit per se individuelles Fördern. Man könnte also die Kriterien reduzieren oder bei diesen Überlegungen den Lerner und sein Lernen „ent-

Die zehn Kriterien Meyers

#### Übersicht 1:



decken“. Obwohl natürlich immer implizit mitgedacht, taucht der Lerner in dem Kriterienmix nicht explizit auf. Insofern ist das Denken Meyers konventionell auf den Moloch „Unterricht“ gerichtet und will ihn lernfreundlicher machen. Ganz ähnlich ist das von vielen Lehrer(inne)n enthusiastisch aufgenommene didaktisch-methodische Denken Klipperts (Klippert, 2008), das über vielfache Aktivitäten Lehren und Lernen anregen will. Die Kritik, dass das „Geklippere“ ein riesiges und gut vermarktetes Animationsprogramm für vielfältigen Aktionismus sei, ist nicht ganz unbegründet. Es taucht übrigens bei Meyer nur am Rande auf. Man kann sich nicht denken, dass das Zufall ist.

Um den hier zu entwickelnden Gedankengang wieder aufzunehmen, seien folgende Axiome formuliert:



Axiome didaktischen Denkens



### Axiome didaktischen Denkens

- Unterricht ist eine Veranstaltung, die bei Lernenden **Lernen** bewirken soll. Er hat also immer eine Dienstfunktion, ist nie Selbstzweck (etwa: Darstellung von Lerninhalten, gar Selbstdarstellung von Lehrenden!).
- Jeder Unterrichtende hat nie Verfügung über das Lernen von Individuen. **Lernen können Lernende nur selbst.** Im günstigen Fall sind Anregung, Beispiel, Vorbild, stellvertretende Steuerung und Strukturierung wirksame Hilfen.
- Es ist eine große Illusion, wenn Lehrende meinen, mit einem von ihnen initiierten und realisierten Unterrichtsprozess würden 25 Lernprozesse **synchron** mitlaufen. Der Unterrichtsprozess ist grundsätzlich etwas anderes als der Lernprozess von Lernenden.
- Das didaktische Denken braucht daher einen **Paradigmenwechsel**: nicht die Veranstaltung Unterricht – in der Regel konzipiert für eine Lerngruppe (Klasse) – steht im Vordergrund. Vielmehr ist das Lernen der archimedische Punkt, von dem das didaktische Denken ausgehen muss. Zugespitzt gesagt: **das Denken über Unterricht ist ein Bedenken der Rahmenbedingungen des Lernens, nicht mehr und nicht weniger!**
- Das **Subjekt „Lerner“** braucht für sein Lernen Sinn, Motivation, Kompetenz und Beziehungen. Letztere sind deshalb so wichtig, weil sie ihm helfen, Mensch zu werden in dem Sinne, dass sich ihm die Welt und die menschlichen Objektivationen erschließen, wenn er hilfreichen Mitmenschen (Lehrer(inne)n, Mitschüler(inne)n) begegnet.



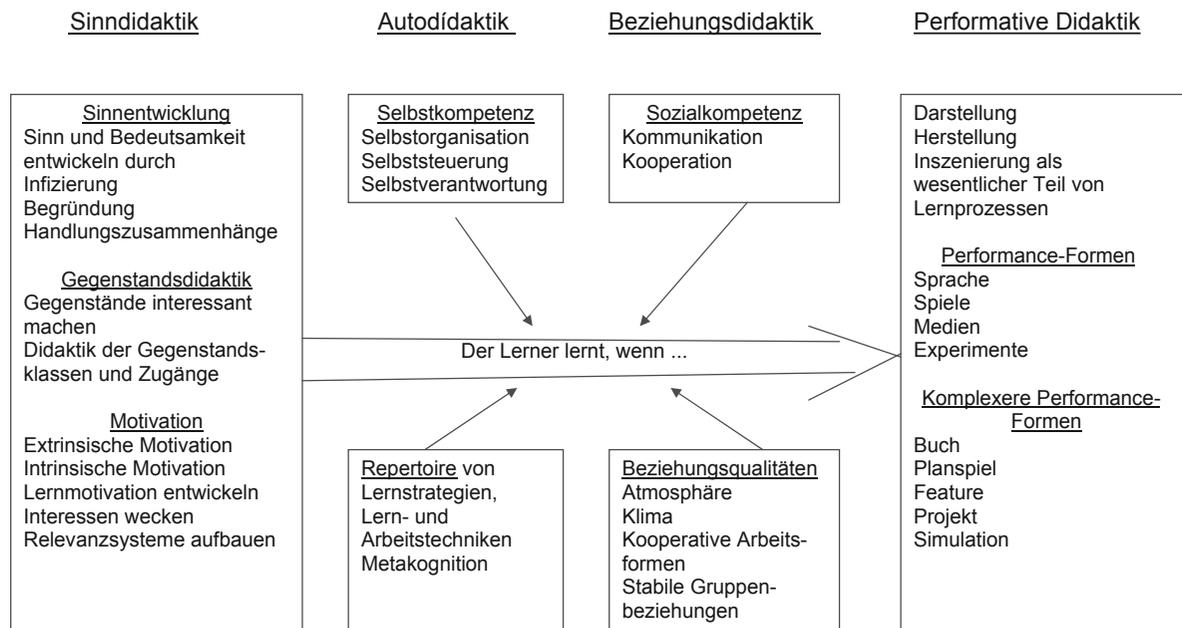
### Die Neuausrichtung eines hilfreichen Kriteriensatzes

Wenn man also die Frage wechselt – von der Frage „Was ist guter Unterricht?“ zu der Frage „Wie kann man Lernen erfolgreich initiieren?“ –, ist man beim Lerner. Und dann baut sich ein etwas anderer Kriteriensatz auf. Mit den vier Begriffen Sinndidaktik, Autodidaktik, Beziehungsdidaktik und performative Didaktik können die Anschlag- und Unterstützungspotenziale beschrieben werden, die das individuelle Lernen in guten sozialen Beziehungen befördern können.

Zunächst kann wieder eine Übersicht den Perspektivenwechsel aufzeigen (Übersicht 2). Zugleich wird der Unterschied zu den zehn Kriterien guten Unterrichts nach Meyer deutlich. Diese bleiben natürlich wichtig, aber das, was sich mit ihnen ergeben soll – das Lernen –, ist auf eine andere Weise zu markieren. Es entsteht gewissermaßen eine Doppelbödigkeit didaktischen Denkens: Wenn die Planungsstandards, Rahmenbedingungen und Realisierungsansätze das ermöglichen, was im Folgenden erläutert werden soll, werden die Zusammenhänge von Unterricht und Lernen deutlich.

## Übersicht 2:

### Wie kann Lernen erfolgreich gelingen?



### 1. Sinndidaktik

Ein großes Manko der vielen tausend Unterrichtsstunden ist der subjektive Eindruck bei Schülern(inne)n, dass die Beschäftigung mit vielen der Unterrichtsinhalte als sinnlos erscheint. Da es keinen Ausweg gibt, wird häufig für möglichst gute Zensuren, für Abschlüsse gelernt. Wenn es schlimmer kommt, gilt das Motto „Das werdet ihr später schon noch brauchen!“ Die Tauschwertpädagogik ist nach wie vor dominant: Was muss ich machen, um die und die Punkte zu bekommen. An sich aber ginge es darum, dass Lernen Sinn macht. Die Entwicklung von Sinn, Bedeutung, Relevanz ist ein sehr dringendes Desiderat. Die Schule hat hier massive Defizite.

Sinndidaktik



### Die Entwicklung von Sinn, Bedeutung, Relevanz

Grundsätzlich gesehen wäre sinngesetzt, wenn ich subjektiv etwas für wichtig halte, weil es für mich persönlich lebensnotwendig und bereichernd ist. Wenn ich Hunger habe, wird es lebenswichtig, etwas zu essen zu finden. Wenn ich Informationen benötige – zur Orientierung in vielen Dingen des Alltags –, wird das Lesen wichtig. Der gesellschaftliche Schonraum „Kindheit/Jugend hat dazu geführt, dass die Grundversorgung zum Überleben meistens gesichert ist und eine Quasi-Künstlichkeit der Lebensverhältnisse entsteht, die von der Bewältigung existentieller Bedürfnisse befreit. Die Schule ist so gesehen auch ein künstlicher Raum, der auf das Leben nicht Bezug nimmt. Weil ihr Besuch Pflicht ist, ist Sinnentwicklung nicht stark entwickelt.

### Didaktische Kategorien

Sinn ist gegeben, wenn ich mich mit etwas befassen muss/will, was mich und andere betrifft oder allgemeiner gesagt ein gesellschaftliches Problem ist. Arbeitslosigkeit wird zum bedeutsamen Problem, wenn es täglich zu Hause erfahren wird oder wenn man bei Bewerbungen um eine Ausbildungsstelle merkt, dass man kaum Chancen hat. Umweltschäden zum persönlichen Problem zu machen, ist schon schwerer. Die spannende Frage ist also, wie

Bedeutsamkeit von Lerninhalten entsteht, damit es Sinn macht, sich mit ihnen zu befassen. Drei Varianten sind im Grunde gegeben:

P

Sinnvermittlung

1. Sinn entsteht, wenn mir etwas wichtig gemacht wird (kommunikative Sinnvermittlung).

Das Engagement und die Interessen eines Lehrers / einer Lehrerin für Inhalte/Fächer können Infizierungen verursachen. Wenn eine Person mit ihrem Wissen, ihrer Begeisterung, ihrer Erklärungskompetenz für etwas steht, werden „Schlüsselerlebnisse“ möglich. Wenn einer Gruppe in gemeinsamer Erörterung Antworten auf Probleme wichtig werden, werden die entsprechenden Inhalte relevant.

2. Sinn entsteht durch Begründung und Erläuterung (kognitive Sinnvermittlung). Wer sich scheut, „mit dem Herzen“ Latein zu lehren, hat die Chance der kognitiv bestimmten Sinnvermittlung. Gemeint ist die Praxis, Unterrichtsinhalte, -einheiten, -planungen inhaltlich zu begründen und damit Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu schaffen. Auch wenn ein Thema für einen Lerner persönlich nicht bedeutsam sein mag, kann er sich eventuell aber doch auf Unterrichtsangelegenheiten einlassen, weil die Begründung ganz plausibel ist, Sinn erkennen lässt. Natürlich ist hier nicht gedacht an eine Begründung wie „das steht in den Kerncurricula fürs 9. Schuljahr“!

3. Sinn entsteht in Handlungszusammenhängen (handlungsorientierte Sinnvermittlung).

Handlungsorientierter Unterricht, also das Lernen in Projekten, das Lernen in simulierten oder realen Wirklichkeiten, hat im Kern das Anliegen, aus der partiellen Vermittlung von Lerninhalten im unbarmherzigen 45-Minuten-Rhythmus auszubrechen und das Lernen in Zusammenhängen zu initiieren. Die Herstellung eines Produkts (gesundes Frühstück), die Durchführung eines Musikabends im Altenheim, das Üben von Pflegetätigkeiten in einem Übungsraum, das Praktikum auf dem Bauernhof schaffen Situationen, in denen Wissen und Fertigkeiten wichtig werden, wenn man nicht schnell scheitern will.

Wenn etwas Sinn macht, Bedeutsamkeit hat, ist man didaktisch-methodisch gesehen über den „Rubikon“, jenseits dessen Aktivitäten, Mühen, Arbeit nicht mehr nur Abwehr hervorrufen.

Gegenstandsdidaktik

## 2. Gegenstandsdidaktik

Ein in der didaktischen Diskussion etwas verloren gegangener Gedanke ist der, der dem Begriff Gegenstandsdidaktik folgt. Er sei kurz rekonstruiert. Beim Lernen lässt sich ein Lernender auf etwas ihm gegenüber Stehenden ein: ein Ding, eine Idee, eine Eigenschaft, ein Vorgang, ein Verhalten, ein Werk, eine Theorie u. a. m. Wiater hat von den fünf Welten gesprochen (das Zuhandene: Naturwissenschaften; das Gemachte: Technologie, Medizin, Kunst; das Vorhandene: Historie; die Zahl und die Information) (Wiater, 1993). Eine Komplikation entsteht dadurch, dass sich die vermeintliche Eindeutigkeit der Sachen in eine Pluralität von Perspektiven, Inszenierungen und Thematisierungen auflöst (Terhart, 1997). Und so wird die Auseinandersetzung von und mit Gegenständen spannend. Wie kann ich jemanden in eine Auseinandersetzung mit Lern-Gegenständen verwickeln? Wenn ich den einfachen Stromkreis kenne, kann ich eine Wechselschaltung selbst erfinden. Den Ersten Weltkrieg kann ich chronologisch abhandeln, ich kann aber auch von Aussagen, Dokumenten (als Folge des Krieges) ausge-

hen, die irritierende, unverständliche Aussagen machen und fragen, wie kommt es denn dazu? Das Grundanliegen wird hoffentlich klar: Welche didaktischen Potenzen liegen in den Lerngegenständen bzw. wie kann ich eine Didaktik der Zugänge, der Auseinandersetzung entwickeln, damit die Inhalte aus sich heraus interessant werden. Wo liegen unter diesem Aspekt Potenzen der Vektorenrechnung, der Wahlverwandtschaften Goethes usw.? Nicht die Aktivitäten um seiner selbst willen sind zum Schluss wichtig, sondern die Modi, die ich brauche, um einen Lern-Gegenstand wirklich zu erfassen.

Eine Bestandsaufnahme der Gegenstandsklassen von Unterrichtsinhalten kann man grob in der Weise vornehmen, wie es in der Übersicht 3 versucht wird. Seltener ist sicher der direkte Umgang mit Realitäten, obwohl es mancherlei Ansätze gibt, besonders in der Didaktik der außerschulischen Lernorte. In eher abstrakt-systematischer Darstellung ist das meiste gefasst (Wissen über ..., Symbolsysteme). Die Produkte und Sammlungen menschlicher Schöpfungen finden sich in vielfältiger Form. In jedem Fall kann man mit der Übersicht ungefähr die spezifische Verfasstheit von Unterrichtsinhalten identifizieren. Zusätzlich aber ist sofort zu fragen, welche Modi der Auseinandersetzung potenziell gegestandsadäquat zur Verfügung stehen. Die Wechselschaltung wird interessant, wenn ich sie selbst bauen kann. Das Hebelgesetz kann ich an der Wippe klären, aber auch mit einer Tafelzeichnung. Aber wie kommt man an eine Kurzgeschichte von Wolfgang Borchardt heran, wie an die Grundzüge der Vektorenrechnung, wie an eine Oper von Verdi? Mit dem Begriff der Gegenstandsdidaktik und den Modi der Auseinandersetzung ist das Anliegen wenigstens ungefähr zu beschreiben.

Gegenstandsklassen

P

Übersicht 3:

Gegenstandsklassen und Modi der Auseinandersetzung

Gegenstandsklassen	Realitäten	Wissen über Realitäten, gesammelt mit	Symbolsysteme	Produkte/ Sammlungen
	Der Wald Die Wiese Die Autofabrik Der Handwerksbetrieb Der Verkehr Die Feuerwehr Das Reisebüro u. a. m.	Texten Büchern Bildern Dokumentationen Filmen Videos Computersoftware u. a. m.	Schriftsprache Fachsprache (z. B. Mathematik) Fremdsprache Die Sprache des Handys Die Sprache des Computers u. a. m.	Museen Galerien Romane Gedichte Sinfonien Opern Kunstwerke u. a. m.
<u>Modi der Auseinandersetzung</u> Erforschen Erfahren Recherchieren Verstehen Speichern Rezipieren Interpretieren Gestalten Verwenden Handeln mit				

Die Ausführungen bis hierher zielen auf die Wiedergewinnung einer Didaktik, die nicht nur auf Aktivierungspotenziale abhebt, sondern den Sinn von Lernbemühungen betont und das Spannungsverhältnis, in das Lernende in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verwickelt werden sollen, von den Gegenständen her und den möglichen Modi der Auseinandersetzung betrachtet.

#### 4. Autodidaktik

Mit dem vielleicht etwas modisch verwendeten Begriff der Autodidaktik wird ein Desiderat angesprochen, das immer noch der konsequenteren Realisierung harret. Trotz einer über 30-jährigen Diskussion über offenen Unterricht ist das Thema „Selbstorganisiertes Lernen“ nach wie vor entwicklungsbedürftig. Bezugnehmend auf die vorstehend formulierten Axiome didaktischen Denkens geht es immer noch darum, die Dominanz der Vermittlungsdidaktik zu brechen und konsequenter zu einer Didaktik selbstorganisierten Lernens hinzukommen. An sich liegen die Begründungen, das Konzept der Selbstkompetenzentwicklung und die Subkonzepte offenen Unterrichts gut ausgearbeitet vor (Übersicht 4). Das Problem liegt wohl in der Konsequenz der Realisierung, vor allem im Unterricht der Sekundarstufe, weniger in dem der Primarstufe. Wenn das Anliegen konsequent verfolgt werden soll, müssen sich die Fach- und Zeitstrukturen einer Schule massiv ändern. In einer Unterrichtsorganisation, die vom Fach(Lehrer)prinzip und den scheinbar unaufgebbaren 45-Minuten-Sequenzen bestimmt ist, kann selbstorganisiertes Lernen nur mäßig vorankommen. Der veränderte Umgang mit Zeit (90-Minuten-Sequenzen), der Grundgedanke der Aufteilung von Unterrichtszeit in Vermittlungs- und Studienzeit, die weitere Entwicklung von Lernumgebung und Lernangeboten (von Lernecken, Stationen, Bibliothek, Mediothek, Fachräumen bis zu sog. Selbstbildungszentren) und das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts (Kompetenzraster als Orientierung für Lerner) sind die Bestimmungsstücke, die dieses Anliegen konsequenter voranbringen können.



Sicher gibt es heute gerade an Gesamtschulen viele gute Ansätze. Die Weiterentwicklung liegt wohl bei Lösungsansätzen zu folgenden Punkten:

- Kann Unterrichtszeit als gemeinsame Planungszeit genutzt werden?
- Kann über Kompetenzraster die Transparenz der Lernanforderungen geleistet werden?
- Kann Selbstkompetenz planmäßig entwickelt werden?
- Kann die Schule sich als Lernumgebung/Lernangebot stärker entwickeln?

#### Übersicht 4:

Selbstkompetenz		
Selbstorganisation	Selbststeuerung	Selbstverantwortung
<ul style="list-style-type: none"> <li>– den Tag organisieren</li> <li>– sich selbst Ziele setzen</li> <li>– Zeitmanagement praktizieren</li> <li>– Aufgaben einschätzen</li> <li>– Hilfsmittel – Systeme bereitstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Selbstdisziplin entwickeln</li> <li>– Umgang mit sich selbst lernen</li> <li>– Planungsfähigkeit gewinnen</li> <li>– Verabredungen mit anderen eingehen können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Etappen überprüfen (Metaebene)</li> <li>– Sinn haben bzw. entwickeln</li> <li>– Bedürfnisse – Ziele – Übereinstimmung gewinnen</li> <li>– statt Lage- Handlungsorientierung zur Grundlage machen</li> <li>– sich gerecht werden</li> </ul>
Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Techniken der Informationsbeschaffung</li> <li>Techniken der geistigen Auseinandersetzung</li> <li>Darstellungstechniken</li> <li>Experimentier- und Erkundungstechniken</li> <li>Training von Fertigkeiten</li> <li>Handwerklich-technische Fertigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernen durch Zuhören</li> <li>Lernen durch Lesen</li> <li>Lernen im Gespräch</li> <li>Lernen in der Gruppe</li> <li>Lernen durch Vermittlung an andere mit Hilfsgedächtnissen arbeiten</li> <li>Lernen durch Schreiben</li> <li>Projektlernen</li> </ul>	

## Übersicht 5:

Modell	Lerngelegenheiten	Grad der Selbstverantwortung
Wochenplanarbeit	Der Wochenplan (vorher Tagesplan) gibt Aufgaben in einem Fach oder mehreren Fächern vor: Pflichtaufgaben, Wahlaufgaben; Selbst- und Fremdkontrolle sind gesichert.	Die Schüler/-innen können Reihenfolge, Zeitumfang, Bearbeitungsmodi und Kooperationsmodi selbst bestimmen.
Freie Arbeit	Es wird Raum für inhaltlich selbstbestimmtes Lernen gegeben: Übungen, Materialangebote, Lernspiele, kleine Projekte.	Die Schüler/-innen können in einem gegebenen Zeitrahmen auch Anliegen, Inhalte, Anspruch selbst bestimmen.
Wahldifferenzierter Unterricht	Nach einer Einführung in ein Thema ist aus Arbeitsangeboten zu wählen. Diese sind einzeln oder in Gruppen zu bearbeiten; anschließend wird berichtet.	Die Schüler/-innen können informiert Teilthemen wählen und bearbeiten; sie müssen ihre Ergebnisse vorstellen und verantworten.
Stationenlernen	Mehrere Lernstationen (Aufgaben, Materialien, Geräte) bieten Lernaufträge an.	Die Schüler/-innen können die Stationen in freier oder gebundener Reihenfolge nach ihrer Arbeitsweise und eigenem Arbeitstempo „abarbeiten“.
Lernwerkstätten / Selbstbildungszentren	Eine Lernwerkstatt bietet mannigfache Lerngelegenheiten an (Druckerzeugnisse, Computer, Medien, Geräte, Lernspiele u. a. m.); sie steht ständig offen als Lernkabinett/Selbstbildungszentrum.	Die Schüler/-innen können in dafür bestimmten Zeiten völlig frei wählen, sich einer Thematik, die vorbereitet ist, zuwenden (Büfettmodell), sie können Lernwege wählen (z. B. Computerprogramm).

### 5. Beziehungsdidaktik

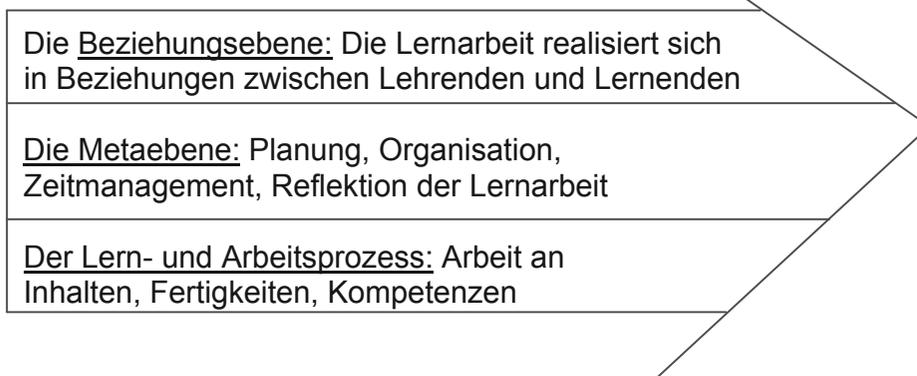
Wenn man sieht, dass kooperatives Lernen nach wie vor als Thema in schulinternen Fortbildungen auftaucht, kann man das wohl als Indiz dafür nehmen, dass auch das Thema „Beziehungsdidaktik“ weiterhin aktuell ist. Es spielt übrigens bei Meyer nicht die ganz große Rolle. Zweifellos aber ist die Kultivierung der Beziehungen (soziales Lernen) ein Grundanliegen jeden Unterrichts. Und es scheint eher schwieriger als leichter zu werden. Auch hier liegt das Thema an sich gut ausgearbeitet vor. Über die sog. Sozialformen (Partner-, Gruppen-, Klassenunterricht), auch über Projektarbeit braucht nicht mehr geschrieben zu werden, obwohl gerade bei der letzteren Fehlformen nicht so selten sind.

Beziehungsdidaktik

**Sozialkompetenz** ist neben Selbstkompetenz der entscheidende Punkt. Sie zielt auf Kommunikations- und Kooperationskompetenz. Die konkreten anzustrebenden Verhaltensweisen sind bekannt: sich mitteilen können, zuhören können, miteinander sprechen können, Differenzen bearbeiten können, Konflikte aushalten und auflösen können, sich wechselseitig ermutigen können, miteinander arbeiten, spielen und feiern können. In Bezug auf Kooperation sind zu nennen: sich verabreden können, Arbeiten gemeinsam oder arbeitsteilig ausführen können, sich helfen können, Ergebnisse veröffentlichen und reflektieren können. Was die konkrete Lernarbeit im Alltag angeht, spreche ich gern von dem sog. **Drei-Ebenen-Modell**, das in Klassen wie in Lerngruppen den Alltag bestimmen können müsste und die einzelnen Kompetenzen auf die Lernarbeit hin fokussiert:

P

## Übersicht 6:



Das Grundanliegen von Unterricht ist zunächst immer die Arbeit an Lerninhalten, Fertigkeiten und Kompetenzen in kognitiver, sozialer und pragmatischer Sicht. Die ewig zu knappe Zeit lässt es häufig dabei auch bleiben (Ebene 1). In jedem Fall aber sind Widerständigkeiten, Demotivation, Zeitverluste aufgrund widriger Umstände schnell im Spiel. Die sog. Metaebene (Ebene 2) wird wichtig. Die Verständigung über Planung, Organisation, Zeitmanagement und Reflexion der Lernarbeit werden zum dringlichen Anliegen. Die Annahme dabei ist, dass die Verbalisierung all dessen, was stärkt und hilft, Klarheit schafft und das Einhalten von Regeln ermöglicht, Lernen verbessert. Die Metaebene ist quasi das Scharnier zwischen der Lernarbeit i. e. S. und der ständig – ob man sie wahrnimmt oder nicht – vorhandenen Beziehungsebene (Ebene 3). Ruth Cohn war bekanntlich der Auffassung, dass hier der entscheidende Ansatz für Kommunikation und Kooperation liegt. Erfreuliche und positive Beziehungen und die Minimierung von Störungen (Nebengespräche, Verletzung von Absprachen, Unaufmerksamkeiten, Unfreundlichkeiten, gar Beleidigungen) sind wohl tatsächlich der „Hebel“, um produktives Lernen zu ermöglichen. Diesem Anliegen ordnen sich alle Maßnahmen in dieser Richtung ein: der Morgenkreis, die Gruppenarbeit, das gemeinsame Frühstück, Angebote kommunikativer und geselliger Art.

Von daher ist die Beziehungsebene sehr zentral und muss in der Veranstaltung „Unterricht“ kultiviert werden. Dies wird konzeptionell nicht strittig sein, hat aber schnell Tücken im Unterrichtsalltag. Wenn ich mit einer Wochenstunde in meinem Fach in einer Klasse bin, habe ich keine großen Chancen, das Drei-Ebenen-Modell zu praktizieren. Es kann schnell bei Beziehungsklärungen bleiben, und die Stunde ist um. Daher drängt sich auch hier wieder das Problem der Zeitstrukturen auf, die eine Schule bestimmen.

### 6. Performative Didaktik

Bei der Akzentuierung von ggf. vernachlässigten Aspekten der Realisierung produktiver Lernarbeit sei noch ein weiterer Punkt betont. Die Vorstellung vom „Nürnberger Trichter“ beinhaltet, dass das „Hineingeschüttete“ sich wohlbehalten im Topf, Fass oder Behälter erhält. Die begrenzten Speicherkapazitäten bzw. die Löcher im Fass führen aber ständig zu der Erfahrung, dass vieles sehr schnell wieder verloren ist. Wenn man sich einen 8-Unterrichtsstunden-Tag im 45-Minuten-Takt bei wechselnden Fächern und Lehrern vorstellt, ist nicht sehr verwunderlich, dass man nach der 8. Stunde nicht mehr weiß, was in der ersten Stunde Lerninhalt war. Bekannt ist der lernpsycholo-

Performative Didaktik

gische Befund, dass ich erst dann wirklich etwas beherrsche, wenn ich es entäußern, zeigen, darstellen, erklären kann. Dies führt strikt zu der Frage, in welcher Weise die **Vervollständigung des Lernprozesses** gelingen kann.



Folgender Gedanke sei kurz entwickelt: Mit dem etwas modischen Begriff der **Performance** tritt die Idee in die didaktische Diskussion, den Gebrauch der Sprache, die Verwendung von Ausdrücken, den Vollzug einer Handlung, die etwas zeigen, ausdrücken, darstellen will, kurz eine Ausdruckshandlung als Vehikel für die Beherrschung von Gelerntem zu nehmen. Texte werden in Szene gesetzt, Gedrucktes wird in Sprech- und Darstellungsakten inszeniert, Gedanken, Theorien werden dargestellt. Schon Hiller hatte den Gedanken formuliert, dass Unterricht ohnehin eine Art Schaubühne sei, auf der dauernd etwas zur Darstellung käme (Hiller, 1973). Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass Lernen erst am Ende ist, wenn man das Gelernte wiedergeben, darstellen und anderen vermitteln kann – und dies nicht nur in den herkömmlichen Leistungskontrollen. Man denke an den Ansatz „Lernen durch Lehren“, an den Schüler als Lerntutor, an Helfersysteme u. Ä.

Wenn also die Chance bestünde, hier ein wesentliches Element erfolgreichen Lernens zu kultivieren, wäre man bei dem Ansatz einer Performativen Didaktik (Klie, 2009) und dann stellt sich die Frage nach geeigneten Performance-Formen. Eine Übersicht kann wieder hilfreich sein (Übersicht 7):

Übersicht 7:

Performance-Formen

1. Ebene: Einfache Performance-Formen					
Kleinere Ansprüche	Sprache	Spiele	Mediale Präsentationen	Kreative Schöpfungen	Experimentelle Präsentationen
	Freie Rede Referat Text Diskussion Debatte Dialog Statement	Rollenspiel Theaterstück Sketch Interview Standbild	Mind-Mapping Overhead-Folien Tafelbild Wandzeitung Collage Dia-Reihe Wort-Bild-Reihe Fotos Video Power-Point-Präsentation	Gedicht Kurzgeschichte Musikstück Gemälde Werkstück Bewegungsfolgen Ausstellungen	Naturwissenschaftliches Experiment Computersimulation
2. Ebene: Komplexere Performance-Formen					
Mittlerer Anspruch	Buch	Plenspiel	Feature	Der Musikabend im Altenheim	Pflanzenzuchtversuche im Gewächshaus
Hoher Anspruch	Die Simulation		Das Projekt	Lernen durch Lehren	

Es gibt einfache Performance-Formen mit den Gruppen Sprachformen, Spielformen, mediale Präsentationen, kreative Schöpfungen und experimentelle Präsentationen. Die Ansprüche erscheinen zunächst geringer zu sein. Auf der zweiten Ebene sind Beispiele mit mittleren und hohen Ansprüchen aufgeführt (Bönsch, 2005). Aber das mag unterschiedlich gesehen werden. Wenn man die in ihnen liegenden Chancen nachhaltigen Lernens akzeptieren kann,



sind mannigfache Möglichkeiten gegeben, die über die Führung von Arbeitsmappen und Portfolios weit hinausgehen. Freilich muss man mit dem Einwand rechnen, dass all diese Formen relativ viel Zeit und Kraft benötigen.

#### **Kurze Bilanz**

Der Ansatz der Überlegungen war, zu prüfen, ob das Thema „Was ist guter Unterricht?“ längst ausgereizt ist. Die hilfreiche Publikation von Meyer ließe das vermuten. Aber erstens gibt es immer wieder noch auszuarbeitende Einzelaspekte wie z. B. die Mitplanung von Schülern (Schmidt-Wulffen, 2008) oder weniger beachtete Phänomene wie z. B. Überraschungen im Unterricht (Mühlhausen, 2008, 2. Aufl.). Und zweitens harrt die Ausrichtung didaktischen Denkens auf die Ermöglichung erfolgreicher Lernprozesse noch der Ausarbeitung. Das war das Anliegen der vorstehenden Ausführungen. Dabei war vor allem in Erinnerung zu rufen, dass der „archimedische Punkt“ der Auseinandersetzung von Lernenden mit Lern-Gegenständen einer neuen Aufmerksamkeit bedarf (Sinn- und Gegenstandsdidaktik). Aber auch die Ansatzpunkte einer Auto-, Beziehungs- und Performativen Didaktik bedürfen nach wie vor größerer Aufmerksamkeit.

#### **Literatur**

- M. Bönsch: Praxishandbuch Gute Schule, Baltmannsweiler, 2000  
M. Bönsch: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen, Baltmannsweiler, 2010, 2. Aufl.  
M. Bönsch: Allgemeine Didaktik, Stuttgart, 2006  
M. Bönsch (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Braunschweig, 2006  
M. Bönsch: Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen, Baltmannsweiler, 2006, 2. Aufl.  
M. Bönsch: Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler, 2009, 4. Aufl.  
G. Hiller: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf, 1973  
B. Janssen: Kreative Unterrichtsmethoden, Braunschweig, 2008, 3. Aufl.  
Th. Klie/S. Leonhard (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik, Stuttgart, 2009  
H. Klippert: Edition Heinz Klippert Sekundarstufe, Weinheim, 2008  
H. Klippert: Edition Heinz Klippert Grundschule, Weinheim, 2008  
H. Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin, 2004  
R. Miller: Beziehungsdidaktik, Weinheim und Basel, 1999, 3. Aufl.  
U. Mühlhausen/W. Wegner: Erfolgreicher Unterrichten?!, Baltmannsweiler, 2006  
U. Mühlhausen (Hrsg.): Unterrichten lernen mit Gespür, Baltmannsweiler, 2006, 2. Aufl.  
U. Mühlhausen: Abenteuer Unterricht, Baltmannsweiler, 2008, 2. Aufl.  
U. Mühlhausen: Schüleraktivierung im Unterricht.  
Band 1: Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe, Baltmannsweiler, 2008  
Band 2: Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Grundschule, Baltmannsweiler, 2008  
W. Schmidt-Wulffen: Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern, Baltmannsweiler, 2008  
E. Terhart: Lehr-Lern-Methoden, Weinheim-München, 1997  
W. Wiater: Unterrichten und Lernen in der Schule, Donauwörth, 1993

## Umgang mit Heterogenität

### Lerntheoretische Grundlagen – didaktische Konsequenzen – praktische Umsetzung

Thomas Cohnen

Mit ausgesprochen heterogenen Lerngruppen arbeiten zu müssen, ist wahrlich keine neue Herausforderung für Lehrkräfte. Dass Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsklasse sich im Geschlecht, in einem gewissen Grad auch im Alter, in jedem Fall aber im Entwicklungsstand und darüber hinaus in der sozialen und kulturellen Herkunft, in den Interessen und nicht zuletzt im Leistungsvermögen unterscheiden, gehört zu den täglichen Erfahrungen und damit zu den Rahmenbedingungen der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten. Gleichwohl ist das hohe Maß an Verschiedenartigkeit, das die Schülerinnen und Schüler aufgrund von Begabungs- und Entwicklungsdifferenzen, von Migration, individuellen Aufwuchsbedingungen oder Behinderungen aufweisen, von den Lehrkräften lange Zeit nur zu gerne ignoriert worden. Zu groß war wohl das Vertrauen in die selektierende Kraft eines Schulsystems, das durch die sehr frühe (nach einhelliger Meinung internationaler Bildungsforscher viel zu frühe) Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene weiterführende Schularten vorgab, die Heterogenität der Schülerschaft zumindest soweit reduzieren zu können, dass eine schulartspezifische Unterrichtung der dann gebildeten Lerngruppen möglich wird. Nun gibt es allerdings eine ganze Reihe lerntheoretischer und -psychologischer Erkenntnisse aus dem Umfeld des Konstruktivismus, die Zweifel an diesem Vertrauen in die Homogenisierbarkeit von Lerngruppen als berechtigt erscheinen lassen und damit einige relevante Konsequenzen für die didaktische Planung von Lehr-Lern-Prozessen wie auch für ihre konkrete Umsetzung im Unterricht mit sich bringen. All diesen Aspekten soll im Folgenden eine eingehendere Betrachtung gewidmet werden.

#### Lerntheoretische Grundlagen

Der Begriff „Konstruktivismus“ fasst ursprünglich unterschiedliche Ansätze erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Positionen zusammen, die sich alle mit den subjektiven Leistungen im menschlichen Erkenntnisprozess befassen und sich für die Didaktik als ausgesprochen fruchtbar erwiesen haben. So divergent die Aussagen der verschiedenen konstruktivistischen Strömungen im Einzelnen auch sein mögen, so teilen sie doch eine Reihe von Grundannahmen:

1. Menschliche Erkenntnis vollzieht nicht als bloße Abbildung der Realität im Bewusstsein des Erkennenden, sondern ist vielmehr Resultat eines neuronalen und mentalen Konstruktionsprozesses. Wir erkennen die Welt also nicht so, wie sie außerhalb unseres Kopfes existieren mag, sondern immer nur so, wie unser Bewusstsein sie uns erkennen lässt.

Was mit diesen Aussagen gemeint ist, lässt sich leicht mit den allgemein bekannten Kippbildern oder polysemen Abbildungen illustrieren.

Manche Leser werden in der nebenstehenden Zeichnung eine junge Frau erkennen, manche eine alte, einige vielleicht auch beides. Tatsächlich verhält es sich offensichtlich so, dass die Abbildung an sich keine bestimmte Bedeutung hat. Welches ihre Bedeutung ist, bestimmt unser Bewusstsein, das ihr diese in einem konstruktiven Akt zuweist.



2. Im Rahmen dieses Konstruktionsprozesses schafft sich jeder Mensch seine Version der Realität. Jeder von uns lebt also in seiner eigenen, nach subjektiven Prinzi-

Kernaussagen des  
Konstruktivismus:

- Erkenntnis als mentaler  
Konstruktionsprozess

- Subjektivität des  
Prozesses

• *gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*



• *der Lernende als Autodidakt*

• *Subjektivität des Lernens*

• *Lernen in Verständigungsgemeinschaften*

neue Lehrer- und Schülerkontrolle:  
• *Gestalten einer differenzierten Lernumgebung / eigenverantwortliches Lernen*



*Begleitung des individuellen Lernprozesses / Selbst-reflexion des eigenen Lernprozesses*

pien gestalteten Erfahrungswirklichkeit. In diese Prinzipien fließen persönliche Erfahrungen, Wünsche, aber auch Ängste ebenso ein wie kulturelle Prägungen.

3. Dass wir alle in unserer eigenen Erfahrungswirklichkeit leben, bedeutet andererseits, dass wir uns über diese verständigen müssen, wenn wir in der Welt miteinander handlungsfähig sein wollen. Letztlich sind die Weltbilder, die wir uns konstruieren, Produkte gesellschaftlicher Interaktionsprozesse.

### Didaktische Konsequenzen

Aus diesen Grundannahmen des Konstruktivismus folgen einige wesentliche Konsequenzen für das pädagogische und didaktische Handeln:

1. Lernen vollzieht sich nicht als Wissensübertragung, sondern als eigenständiger Aufbau von Wissen im Bewusstsein des Lernenden gemäß der bei ihm wirksamen Konstruktionsprinzipien. Jeder Mensch ist in diesem Verständnis stets Autodidakt, also Selbst-Lerner im ursprünglichen Sinne dieses Wortes. Die Vorstellung, durch institutionelle Maßnahmen der äußeren Differenzierung homogene, d. h. nach einigermaßen ähnlichen Prinzipien lernende Lerngruppen bilden zu können, die sich dann auch auf die gleiche Art und Weise unterrichten ließen, erweist sich von dieser Warte aus betrachtet als nicht mehr haltbar.
2. Der eigen- und selbstständige Aufbau von Wissen im Bewusstsein des Schülers bringt es mit sich, dass unterschiedliche Schüler nach dem Lernprozess über verschiedenes Wissen verfügen. Generell müssen Lehrende davon ausgehen, dass jeder Lernende aus dem ihm gemachten Lernangebot sein individuelles Lernresultat gestaltet. Dies gilt es auch bei der Überprüfung des Lernerfolgs zu berücksichtigen.
3. Lernen vollzieht sich notwendigerweise in Verständigungsgemeinschaften und innerhalb dieser besonders effizient.

Nimmt man diese Konsequenzen ernst, dann erfordern sie – wenn nicht eine Neubestimmung – so doch zumindest eine deutliche Neuakzentuierung der Lehrer- wie auch der Lernerrolle:

1. Wenn es zutrifft, dass Schülerinnen und Schüler immer nur selbstständig und dabei immer nur gemäß eigener Prinzipien sich Wissen aufbauen, dann besteht eine wesentliche Aufgabe des Lehrenden in der Schaffung einer Lernumgebung, die einen solchen eigenständigen Wissensaufbau auch ermöglicht. Das Lernarrangement muss in den Lernzielen, bereitgestellten Materialien, Aufgabenstellungen, Sozialformen und angebotenen Lernhilfen vielfältig genug sein, um eine hinreichend große Anzahl Lernender mit ihren individuellen Ausgangslagen, Interessen und Lernweisen ansprechen zu können.

Andererseits muss den Lernenden klar sein, dass die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg in erster Linie bei ihnen liegt. Dies setzt die Bereitschaft zu ganz anderen Formen des Lernens voraus, als viele es aus ihrem bisherigen Schulalltag gewohnt sein mögen – weil sie ein wesentlich höheres Maß an Eigenständigkeit und Selbstorganisation erfordern.

2. Natürlich sind Lernende nicht von vornherein in der Lage, diese Verantwortung für das eigene Lernen vollumfänglich zu übernehmen. Eigenverantwortlich und selbstorganisiert lernen zu können, will auch zunächst einmal gelernt sein. Nicht weniger als das Dozieren fachlicher Inhalte gehört es also zur Aufgabe des Lehrenden, seine Schülerinnen und Schüler zu diesem eigenständigen Lernen zu befähigen. Dies beinhaltet die Vermittlung von geeigneten Lernstrategien ebenso wie die kontinuierliche beratende Begleitung des individuellen Lernprozesses auf der Grundlage präziser diagnostischer Beobachtungen.

Da dies bei den gegebenen Lerngruppengrößen von der einzelnen Lehrkraft nicht permanent für alle Schülerinnen und Schüler geleistet werden kann, sind die Lernenden selbst in wesentlich höherem Maße als Kontrolleure des eigenen Lernens gefragt. Selbstevaluation und Selbstreflexion des eigenen Lernens sind wesentliche Aspekte des Lernprozesses und die Fähigkeit dazu daher grundlegende Kompetenzen von Lernenden.

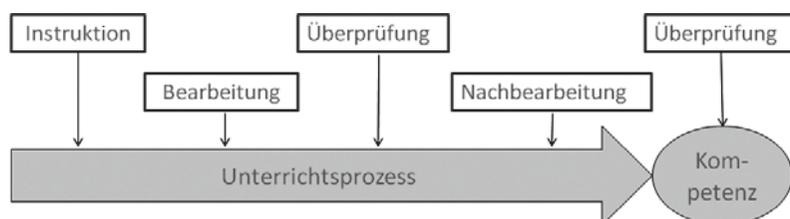
3. Wenn es stimmt, dass sich Lernen vornehmlich in Verständigungsgemeinschaften vollzieht, also in der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit der Vielzahl an Betrachtungs- und Denkweisen, die sich in einer heterogenen Lerngruppe finden, dann gehört es mehr als bisher zu den wesentlichen Aufgaben des Lehrenden, solche Kommunikationsprozesse zu ermöglichen und moderierend zu gestalten.

Gestalten und Moderieren von Kommunikationsprozessen / konstruktive Begleitung an kooperativen Lernformen

Andererseits erfordert das individualisierende Lernen von den Lernenden auch eine bestimmte Bereitschaft, sich auf kooperative Lernformen und die durch sie gestalteten Interaktionen einzulassen. Die Rolle des verlässlichen Lernpartners, der sich selbstgesteuert an verbindliche Regeln hält, ist dabei sicher nicht immer leicht zu vermitteln.

### Praktische Umsetzung

Es erfordert nun kein völlig neues Konzept von Unterricht, um den veränderten Bedingungen des individualisierenden Lernens gerecht werden zu können. Auch beim individualisierenden Unterricht handelt es sich um einen zielgerichteten Prozess, der all jene Komponenten und Phasen aufweist, die aus dem nicht-individualisierenden Unterricht bekannt sind, dabei aber differenziert ausgestaltet werden können:



Komponenten und Phasen des Unterrichts

- Unterricht ist ein zweckorientierter Prozess. Der Zweck des Unterrichts ist es, bestimmte Lernziele zu erreichen. Die Zielkomponente des Unterrichts stellt bereits eine erste Differenzierungsebene dar. Denn nicht allen Schülern müssen im Rahmen z. B. einer bestimmten Unterrichtseinheit die gleichen Lernziele gesetzt werden. Je nach Lernausgangslage oder Lerntempo können diese individuell variieren.

Natürlich sollen langfristig gesehen alle Schüler bestimmte *Kompetenzen* erwerben. Für die Fächer Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften sind dies jene Kompetenzen, wie sie in den entsprechenden Bildungsstandards beschrieben und als verbindliche Ziele für das Ende der Sekundarstufe I vorgegeben werden. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, dass Schülerinnen und Schüler kurzfristig gesehen verschiedene Lernziele verfolgen und zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Standards arbeiten. Wenn einem Lernenden eine Vorläuferkompetenz fehlt, die zum Erwerb einer anderen, komplexeren Kompetenz notwendig ist, muss man ihm die Zeit einräumen, diese Vorläuferkompetenz zu erwerben, ohne des-

Ebenen der Differenzierung:

- Kompetenzen

• Gegenstände und Themen

• Materialien  
• Aufgaben  
• Methoden und Sozialformen

Diagnose und individuelle Förderung

halb andere Schülerinnen und Schüler, die über die entsprechende Kompetenz bereits verfügen, in ihrem Lerntempo zu drosseln.

- Die Bildungsstandards, auf die sich die KMK geeinigt hat, geben für die genannten Fächer verbindliche Ziele in Form von Kompetenzbeschreibungen vor, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit erreicht haben sollen. Sie machen kaum Vorgaben über die Inhalte, Gegenstände und Themen, über deren Behandlung diese Kompetenzen entwickelt werden sollen. Damit eröffnet sich eine weitere Differenzierungsebene. Gleiche Kompetenzen können nämlich durchaus über eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen und Inhalten erworben werden. Das Angebot verschiedener Inhalte ermöglicht es, die unterschiedlichen Interessen der Lernenden zu berücksichtigen und dennoch die gemeinsame langfristige Zielebene im Auge zu behalten.
- Die Exposition eines neuen Themas oder Lernkontextes erfolgt im Rahmen einer *Instruktion*. Diese kann, muss aber nicht notwendigerweise in Form eines Lehrervortrags oder eines kleinschrittigen Unterrichtsgesprächs geleistet werden. Und sie muss schon gar nicht einseitig theorieorientiert, sondern kann auch handlungs- oder anschauungsorientiert ausgestaltet sein. Im Idealfall stellt der Lehrende schon in der Instruktionsphase eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge zu einem Problemfeld bereit und berücksichtigt dabei die verschiedenen Lerntypen, die in einer Lerngruppe vorkommen.
- Die *Bearbeitungsphase* bietet eine Fülle von Möglichkeiten der Differenzierung bezüglich der angebotenen Materialien, der den Lernprozess steuernden Aufgaben sowie der Methoden und Sozialformen: Die Materialien können – gleichzeitig und zum selektiven Gebrauch durch die Schüler – kontinuierliche wie nicht-kontinuierliche Texte umfassen, Bilder, Filmausschnitte, Hörproben und vieles andere mehr. Texte können zudem so didaktisiert sein, dass sie unterschiedliche Schwierigkeitsgrade umfassen. Und auch die Aufgabenstellungen können auf verschiedenen Anforderungsniveaus angeboten werden. Schließlich können die gleichen Aufgaben von unterschiedlichen Lernenden in verschiedenen Sozialformen erarbeitet werden.
- Von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg im Rahmen von differenzierten Lernarrangements ist die kontinuierliche Lernprozess-Beratung des Lernenden durch die Lehrkraft. Dies setzt eine enge Folge vielfältiger *Zwischenüberprüfungen* und -evaluationen des Lernfortschritts voraus. Nur auf der Grundlage solcher diagnostischer Erhebungen ist es möglich, für den einzelnen Lernenden zu bestimmen, ob er sich in seinem Lernen noch auf dem richtigen Weg befindet, welche Voraussetzungen für die angestrebte Kompetenzentwicklung ihm noch fehlen und welche Maßnahmen es bedarf, damit er seinen Lernprozess in Nachbearbeitungsphasen individuell vervollständigen kann.

Die diagnostische Kompetenz, die aufseiten der Lehrkräfte für eine solche beratende Lernbegleitung erforderlich ist, fehlt in vielen Fällen noch. Dies hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass erst in jüngster Zeit und vorerst auch nur für einige Bereiche valide und dennoch praktikable diagnostische Instrumente auf der Grundlage elaborierter Kompetenzmodelle entwickelt worden sind. Leider muss man aber auch konstatieren, dass die Instrumente, die bereits vorhanden sind (wie etwa die VERA-Tests), sich noch nicht der Akzeptanz erfreuen, die sie verdient hätten.

In jedem Fall sollte es das Ziel der Lehrkraft sein, den Lernenden im Laufe der Zeit selbst in die Lage zu versetzen, sein Lernen kritisch zu reflektieren und die ihn weiterführenden Schlussfolgerungen zu ziehen.



- Wenn der Unterricht in all seinen Phasen differenziert ausgestaltet ist, dann wird es schwer, vernünftig zu begründen, warum die eine Unterrichtseinheit abschließende Lernerfolgskontrolle von differenzierenden Maßnahmen ausgeschlossen bleiben soll. Tatsächlich scheint es nur konsequent, auch Leistungsbeurteilungen differenziert vorzunehmen. Im Bereich der sonstigen Leistungen ist eine solche differenzierte Leistungsbeurteilung längst und auch in allen Schularten gang und gäbe. Es gibt aber eine ganze Reihe guter Gründe, die dabei angewendeten Prinzipien auch auf die schriftlichen Leistungen – Klassenarbeiten und schriftliche Überprüfungen – zu übertragen. Hier sind die Vorbehalte noch recht groß, und stets werden Gerechtigkeitserwägungen ins Feld geführt, um differenzierten Beurteilungen der schriftlichen Leistungen eine Absage zu erteilen. Es würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen, die subjektiven Theorien über die Möglichkeit objektiver und damit gerechter Leistungsbeurteilungen, die dabei implizit zur Sprache kommen, zu dekonstruieren. Es sei hier nur so viel gesagt, dass es pädagogisch erforderlich und sinnvoll ist, Klassenarbeiten und schriftliche Überprüfungen differenziert anzulegen. Dies ist in zweierlei Hinsicht möglich:

(1) mittels differenzierter Formen der *Leistungserhebung*, indem man z. B. unterschiedliche Gegenstände zur Bearbeitung anbietet, seinen Umfang variiert und/oder Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeiten stellt;

(2) mittels differenzierter Formen der *Leistungsbewertung*, indem man z. B. die verschiedenen Aspekte, die laut übergreifender Schulordnung bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen sind – nämlich die Sach-, die Gruppen- und die Individualnorm –, individuell gewichtet.

In jedem Fall wird eine einseitig an der Sachnorm orientierte Bewertung, die infolgedessen wichtige individuelle Belange unberücksichtigt lässt, einem differenzierten Ansatz nicht gerecht.

Diese Beschreibung der Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht mag den Eindruck vermitteln, dass die Vorbereitung differenzierten Unterrichts ein deutlich höheres Maß an Zeitaufwand erfordert und dass angesichts der fraglos hohen Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer die Implementierung individualisierender Lehr- und Lernformen daher kaum zu realisieren sein wird. Hierzu einige abschließende Bemerkungen.

Der Zeitaufwand für die Gestaltung differenzierter Lernangebote ist ohne Zweifel höher als der für die Planung und Vorbereitung nicht-differenzierten Unterrichts, allerdings nicht in dem Maße, wie es verbreitet geglaubt wird. Wenn auf jeder der beschriebenen Differenzierungsebenen nur in zweifacher Hinsicht differenziert wird, ergeben sich schnell eine Vielzahl von individuellen Angeboten (nämlich  $2^n$ , wobei  $n$  die Anzahl der Ebenen ist). Ein Beispiel aus Deutsch: Der Standard „Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben“ kann anhand verschiedener literarischer Texte (etwa verschiedener Genres) erarbeitet werden (die sich zudem noch in ihrer Schwierigkeit unterscheiden können). Zu jedem der Texte können gleichlautende Aufgaben auf zwei Anforderungsniveaus gestellt werden; damit ergeben sich insgesamt bereits vier verschiedene Lernenssembles. Wenn man Schülern nun auch noch die Möglichkeit gibt, die Aufgaben entweder einzeln oder in Gruppen zu bearbeiten, erhält man acht unterschiedliche Arrangements, mit denen man leicht eine Lerngruppe üblicher Größe differenziert bedienen kann, zumal, wenn man zu den Aufgaben auch noch gestufte Lernhilfen anbietet, die noch einmal von den Schülerinnen und Schülern ganz individuell nach Bedarf zurate gezogen werden können.

differenzierte Leistungsbeurteilung

P

P

Umgang mit Heterogenität  
im Kontext von Unterrichts-  
und Schulentwicklung

Nichtsdestotrotz wird die (selbst partielle) Umstellung des Unterrichts auf differenzierte Lernarrangements nur gelingen, wenn die Kolleginnen und Kollegen innerhalb einer Fachgruppe stärker miteinander kooperieren, als dies bislang verbreitet üblich ist (Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel). Wenn innerhalb einer Fachkonferenz über schulinterne Arbeitspläne transparent und verbindlich das Fachcurriculum über die Jahrgangsstufen hinweg festgeschrieben ist, sollte es möglich sein, arbeitsteilig differenzierte Unterrichtseinheiten zu erarbeiten, die die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler möglich machen sollten. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an der Weiterentwicklung des „schlafenden Riesen“ Fachkonferenz (H. G. Rolf) zur professionellen Lerngemeinschaft konstruktiv zu beteiligen, scheint die wichtigste (wenn auch nicht einzige) Gelingensbedingung für die Planung und Umsetzung differenzierten Unterrichts zu sein. Die Weiterentwicklung von Unterricht in die Richtung zu mehr Individualisierung ist eine langfristige Aufgabe, die von allen – Lehrern, Schülern und Eltern – einiges Umdenken verlangt und nicht von heute auf morgen umzusetzen sein wird. Aber bekanntlich beginnt jede lange Reise mit einem ersten Schritt.

## Differenzierung in der zeitlichen Dimension

### Differenzierungskonzepte in der Sekundarstufe I in aufsteigender Linie

Manfred Bönsch

#### Die Ausgangslage

Aktuelle Tendenzen in der Weiterentwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland sind in zweierlei Hinsicht zu erkennen: Einmal verstärkt sich der Trend zu der sog. Zweisäuligkeit: Haupt- und Realschule werden immer mehr als eine Säule entwickelt (in additiver, teilintegrativer oder integrativer Form), wobei umfassendere Lösungen mit der Zusammenfassung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen wie z. B. in Berlin oder die Stadteilschule mit der Hinzunahme beruflicher Schulen wie z. B. in Hamburg zu erkennen sind. Zum anderen erfahren die Schuljahre 5/6 eine neue Beachtung, entweder zur Grundschule gehörig (Berlin, Brandenburg) oder neu konzipiert als Orientierungsstufe in den o. g. additiven oder integrativen Systemen. Anmerken muss man, dass bei diesen Entwicklungen die Zukunft der Förderpädagogik nicht mitbedacht wird (eigenständiges Schulangebot mit einem differenzierten System bzw. Förderschulzentren oder zunehmende Integration in die anderen allgemeinbildenden Schulen). Insofern ist die Rede von der Zweisäuligkeit immer fehlerhaft.

In jedem Fall aber ist zu erkennen, dass Schulen bzw. Schulstufen mit dem Phänomen zunehmender **Heterogenität** von Lerngruppen (Klassen) konfrontiert sein werden und das Problem angemessener Differenzierungskonzepte immer dringlicher guten Lösungen zugeführt werden muss. Dies betraf übrigens immer schon die Grundschule und ist zunehmend auch ein Problem der Gymnasien.

#### Heterogenität als positives Gruppierungsmerkmal

Grundlegende Bedingung für eine pädagogisch-didaktische Bearbeitung des skizzierten Problems ist die **Bejahung von Heterogenität** (Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, Verschiedenartigkeit von Menschen und ihren Potenzialen) in Lerngruppen. Die Tradition in Deutschland, Schüler/-innen möglichst schnell in vermeintlich homogene Klassen (Jahrgangsklassen) und Schulen (viergliedriges Schulsystem) aufzuteilen, hat Mentalitäten bei Lehrern und auch Eltern geschaffen, die Vorbehalte gegenüber Heterogenität beinhalten. Eine zu große Vielfalt von Verhaltens- und Leistungsdispositionen und die damit verbundene Unübersichtlichkeit befördern Ängste und Abwehr. Wer also auf integrierende (Teil-)Systeme setzt, muss hier vor allem Überzeugungsarbeit leisten, um die Akzeptanzmargen zu erhöhen. Eine Pädagogik der Integration und Bejahung von Heterogenität ist Grundlage aller Folgeüberlegungen.

Der Begründungszusammenhang dafür ist folgender: Angesichts zunehmend unterschiedlicher Aufwuchsbedingungen ist Heterogenität ein Grundmerkmal aller Schülergruppierungen in Schulen! In der folgenden Übersicht 1 markiert der linke Halbkreis die Faktoren, die Heterogenität bestimmen. Die Entwicklungs-, Begabungs- und Leistungsunterschiede machen sich vom ersten Schuljahr an schnell bemerkbar vor dem Hintergrund recht differenter Aufwuchsbedingungen. Altersheterogenität wie geschlechtsspezifische Probleme (Jungenproblematik!) kommen hinzu. Interessant ist dann, dass pädagogische Überlegungen immer wieder auf eine Verstärkung von Heterogenität drängen. Das Prinzip altersgemischter Gruppen bestimmt in reformpädagogischer Tradition (Montessori, Jenaplan) immer mehr Schulen und

Heterogenität



wird in den Konzeptionen und Realisationen eines veränderten Schulanfangs zum konstituierenden Merkmal. Die Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule versteht sich von vornherein als Anwalt heterogener Schülergruppierungen. Die Integration von Schüler(-inne)n mit Migrationshintergrund und die in Deutschland seit Anfang 2009 geltende Konvention für die Rechte von Behinderten sind Ansätze, die das Phänomen Heterogenität massiv verstärken. Man könnte also vordergründig sagen, dass Heterogenität ein längst etabliertes Faktum ist. Die immer wieder aufflammenden Grabenkämpfe in Bezug auf das Thema „Schulstrukturen“ lassen aber Skepsis bestehen.

Deshalb sei kurz an sehr grundsätzliche Begründungen erinnert, die das Thema eigentlich unbefangen zu denken anregen:

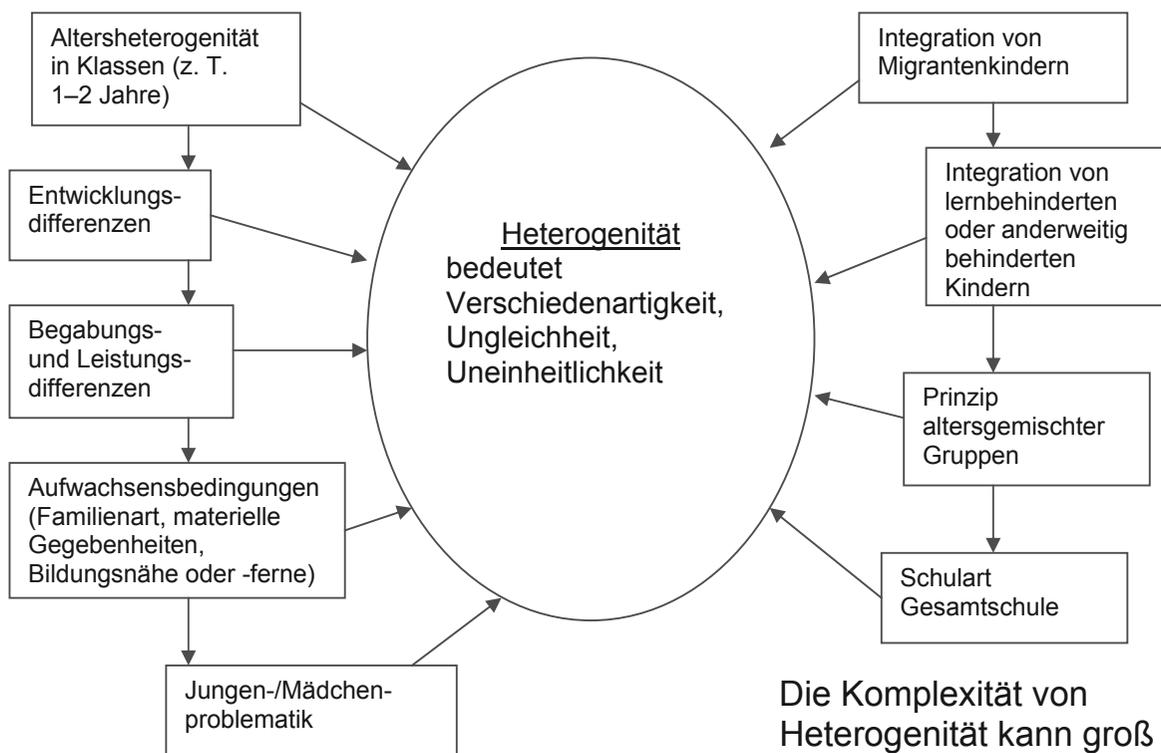


- Unter **humanitär-anthropologischer** Sichtweise gilt die Maxime, nach der jeder Mensch, jedes Menschenkind einen unverwechselbaren und einzigartigen Eigenwert hat. Die Würde des Menschen ist unantastbar. Es gibt keine Möglichkeit, z. B. unterschiedliche Leistungen zum Anlass unterschiedlicher Einschätzungen von Menschen zu nehmen. Separierende Gruppierungen durch Aufteilung in Schularten sind schnell mit diskriminierenden und Chancen vermindernenden Effekten verbunden, die sich nicht rechtfertigen lassen.
- Unter **soziologisch-politischer** Sichtweise gilt, dass in einer Demokratie die Schule Abbild gesellschaftlicher Gegebenheiten ist,

## Übersicht 1

Sie ist in Gruppen/  
Klassen  
grundsätzlich gegeben:

Sie wird pädagogisch  
immer wieder verstärkt:



Die Komplexität von  
Heterogenität kann groß  
sein, mitunter zu groß(!?)

also die Gemeinschaft vieler unterschiedlicher Menschen der Biotop ist, der Normalität repräsentiert und gleichzeitig die große Chance bietet, Demokratie, Toleranz, Vorurteilsfreiheit leben zu lernen. Die Schule ist zudem der einzige Ort, an dem Kinder und Jugendliche für längere Zeit zusammenkommen. Sie hat demzufolge die hervorragende Aufgabe, den Fortbestand einer demokratischen und sozialen Gesellschaft und ihrer zentralen Werte und Normen durch Integration zu sichern.

- Unter **pädagogischer** Sichtweise ergibt sich die große Chance, Vielfalt und Unterschiedlichkeit bei Gemeinsamkeit als Gewinn gemeinsamen Lehrens und Lernens zu nutzen. Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen. Diesen immer wieder zu begegnen, ist Chance und nicht Behinderung! Menschlichkeit – der zentrale Wert allen pädagogischen Handelns – verwirklicht sich am ehesten in Heterogenität und nicht so sehr in ausgelesenen und verarmten Gruppierungen.
- Unter **lernpsychologischer** Sichtweise kann ein Bildungsgefälle im Sinne unterschiedlicher Voraussetzungen, Dispositionen und Potenzen das Miteinander- und Voneinanderlernen nur befruchten. Das gegenseitige Helfen und Erklären, das wechselseitige Übernehmen von Koordinierungs- und Kooperationsanliegen, die Weitergabe geltender Werte, Regeln, Rituale und Verabredungen sind entscheidende Qualitäten des Miteinanders von unterschiedlichen Menschen.
- Unter **didaktisch-methodischer** Sichtweise gibt es einerseits viel gemeinsam zu lernen und wird andererseits das Lernen vielfältiger, bunter, anregender, wenn man erleben kann, wie der eine oder andere Lernaufgaben, Anforderungen, Aufgaben angeht. Jeder ist ein eigenständiger Lerner (Lerntyp), der sich die Welt und die menschlichen Objektivationen auf seine Weise aneignet. Die eigenen Beschränkungen erfahren Auflockerungen und Anreicherungen durch die Perspektiven und das Wissen und Können anderer Menschen. Das zeigt sich vor allem in den Lernbereichen, die alle angehen (Werte und Normen, Religion, Bewegung, Sport, musisch-kulturelle Bildung, Sprachen und Grundsachverhalte in allen anderen Fächern).
- Unter **strategisch-struktureller Sichtweise** ist es viel klüger, Heterogenität möglichst lange zu erhalten, um Bildungsbiografien und Bildungschancen in ihren zeitlich bestimmten Entwicklungen offenzuhalten. Heterogenität ist der Humus für die Entwicklung von Individuen. Verarmte Biotope (z. B. Hauptschule) bieten zu wenig Anregung. Studien zeigen, dass das möglichst lange Offenhalten von individuellen Entwicklungen (Vermeiden von Abstellgleisen) noch längst nicht voll ausgeschöpfte Ressourcen aktivieren kann. Skandinavische Abiturquoten (70 % eines Jahrgangs) können auf diesen Sachverhalt einprägsam aufmerksam machen.

In der Summe heißt dies sehr pragmatisch, dass die Heterogenitätsbiotope der Grundschule so lange wie möglich in die Sekundarstufe I hinein zu erhalten sind! Wenn dies akzeptiert werden kann, kann man unbefangen die Frage erörtern, wie lange dies sinnvoll ist und in welchem Ausmaß wann Differenzierungen Zug um Zug sinnvoll werden, um das Postulat vom optimalen Fördern und Fordern für jeden Lerner zur Anwendung zu bringen, ohne den integrativen Aspekt frühzeitig aufgeben zu müssen.

Differenzierung

**Differenzierung – das notwendige Äquivalent**

Unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen wird man nur gerecht werden, wenn Differenzierungsmaßnahmen das gemeinsame Lernen ergänzen. Hier liegt gegenwärtig die große Herausforderung! Unterricht, nach den Prinzipien der Linearität und des Geleitzuggedankens organisiert, ist nicht hinreichend. Er rechtfertigt sich partiell in Vermittlungssequenzen. Die andere Hälfte (oder mehr als das) vorhandener Lernzeit bedarf differenzierender Lernstrukturen. Dafür gibt es längst gut ausgearbeitet vorliegende Konzepte, auf die hier nur verwiesen werden kann.

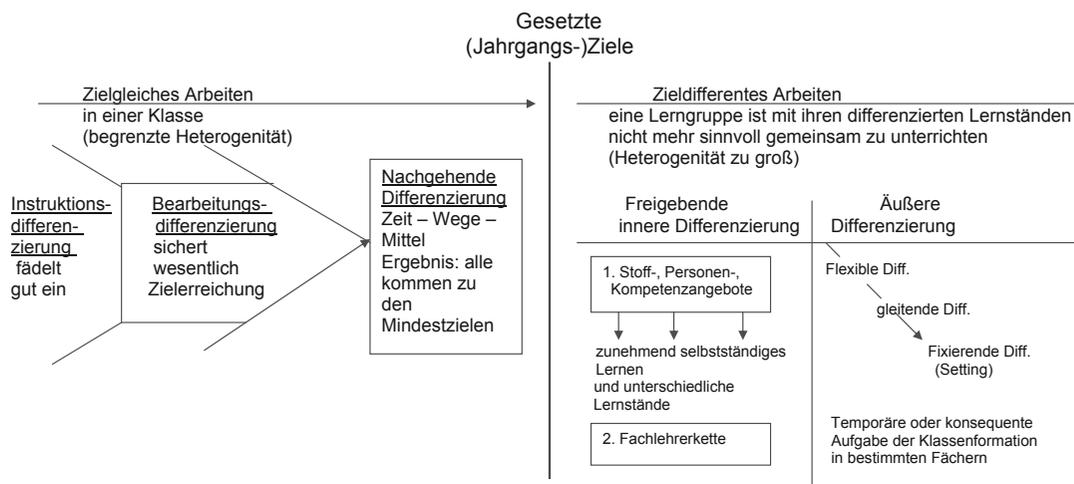
Wenn man dem Titel des Textes folgt, ist vor allem die Frage interessant, wie lange und in welcher Weise das Lernen in heterogenen Gruppen möglich und sinnvoll erscheint und ab wann partielle oder gar komplette Neugruppierungen (äußere Differenzierung) notwendig werden. Eine erste Grundorientierung kann mit der Übersicht 2 gegeben werden.

Zielgleiches Lernen

Die aktuellen Entwicklungen in der Sekundarstufe I waren schon kurz skizziert worden. Wenn man dem Postulat, Heterogenität möglichst lange zu erhalten, folgt, ergibt sich in der zeitlichen Perspektive als erstes die Überlegung, wie lange **zielgleiches** Lernen möglich und sinnvoll ist. Die Schuljahre 5 und 6 könnten unter der Intention stehen, dies zum bestimmenden Prinzip zu machen. Es wären dann all die Differenzierungsstrategien intensiv zu nutzen, die mit den Begriffen der Instruktionsdifferenzierung, Bearbeitungsdifferenzierung und der nachgehenden Differenzierung benannt werden können (linke Hälfte der Übersicht). Wenn man besonders die Möglichkeiten der nachgehenden Differenzierung, verbunden mit dem Subkonzept der Wochenplanarbeit kultivieren könnte – zusammen mit der Veränderung der Zeitstrukturen –, wäre wohl einiges zu erreichen. Sicherlich wird spätestens ab Schuljahr 7 das Prinzip des **zieldifferenten** Arbeitens aktuell. Natürlich könnte man Argumente beibringen, die dieses schon in der Grundschule notwendig machen. Umgekehrt könnte man aber auch auf Schulen verweisen, die altersheterogene Gruppen bis zum Ende der Sekundarstufe I haben. Die Argumentationslinie hier will einen mittleren Weg aufzeigen. Zieldifferente Lernkonzepte haben die zwei Stränge der **äußeren Differenzierung** und der sog. **freigebenden inneren Differenzierung**. Bei der letzteren sind die Subkonzepte des kompetenzorientierten Unterrichts und der Fachlehrerkette noch in der Entwicklung (rechte Hälfte der Übersicht).

Übersicht 2

Differenzierungsstrategie in zeitlicher Perspektive in der Sekundarstufe I



Solange aber die Differenzierungsansätze des zielgleichen Lernens nicht extensiv verfolgt werden, wären streng genommen Überlegungen zu zieldifferentem Lernen zurückzustellen zugunsten des Plädoyers für heterogene Lerngruppen.

Zwei modellartig zu beschreibende Konfigurationen können dafür Hilfe und Sicherheit geben (Übersicht 3):

Innere Differenzierung

Die Grundideen der beiden Modelle sind so zu beschreiben:

Modell 1:

- Alle Schüler/-innen einer Klasse arbeiten gemeinsam an einem Thema.
- Die Erarbeitung erfolgt in jedem Fall gemeinsam, sie könnte aber im Prinzip auch schon Differenzierungsansätze enthalten.
- Die Bearbeitungsphase erlaubt unterschiedliche Aktivitäten, Wege, Aufgaben, die den in der Klasse vorhandenen Lerntypen entgegenkommen. Integriert ist eine Intensivinstruktion für Lerner, die sich schwertun.
- Ziel bleibt, über die Differenzierung der Bearbeitungswege mit allen zu den gesetzten Lernzielen zu kommen (Leistungskontrollen sind für alle gleich). Ggf. aber kann um der Sicherung von Mindestlernerfolgen willen in den Leistungskontrollen der Anspruch differenziert werden.

P

Modell 2:

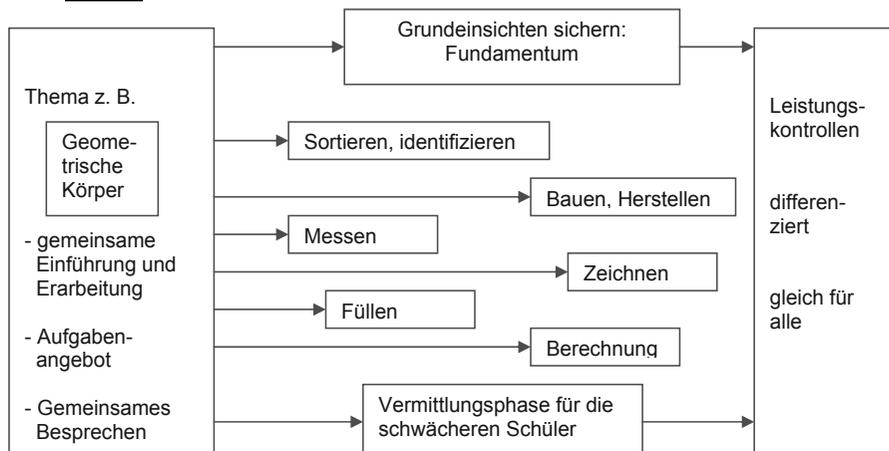
- Die Klasse arbeitet zusammen und doch an unterschiedlichen Themen/ Lernbereichen in einem Fach.
- Die Gemeinsamkeit wird durch Planungsphasen zu Beginn jeder Woche hergestellt.
- Es ergibt sich dabei, dass einzelne Schüler oder Gruppen an verschiedenen Themen/Lernbereichen im Fach ihre Arbeit fortsetzen müssen. Es werden dafür zeitlich begrenzt geltende Pläne aufgestellt.
- Bei dieser Arbeitsweise wird es notwendig, die Buchführung über die jeweiligen Lernstände der Schüler/-innen individualisiert anzulegen. So entsteht eine Arbeitsorganisation, die Unterschiedlichkeit erlaubt, Übersichtlichkeit erhält, Gemeinsamkeit und Differenziertheit vereint!

P

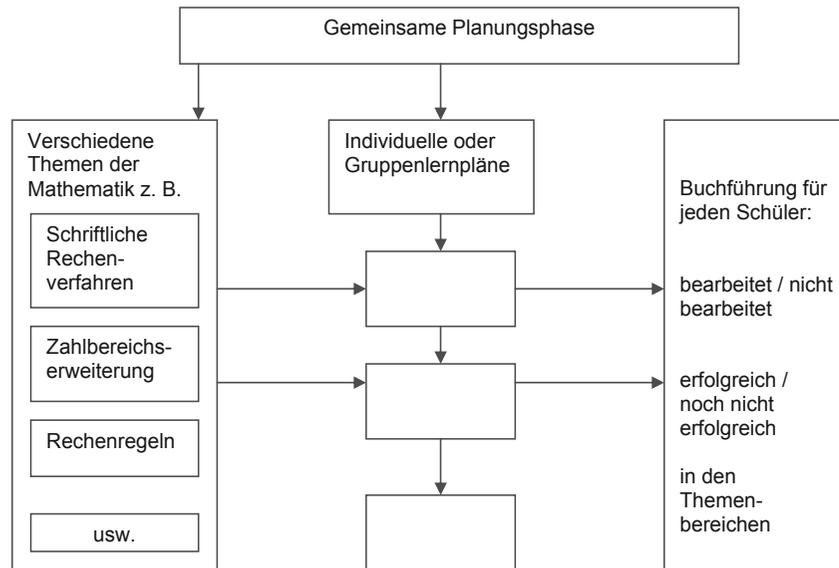
Übersicht 3:

## 2. Das kleinrahmige Modell – 2 Varianten

### 1. Modell: Alle Schüler/-innen einer Klasse arbeiten gemeinsam an einem Thema



## 2. Modell: Die Schüler/-innen arbeiten an unterschiedlichen Themen / Bereichen im Fach



Wenn man jetzt die Frage nach einer zeitlich in aufsteigender Linie gestalteten Differenzierungsstrategie wieder aufnimmt, könnte man sagen, dass sich in der Grundschule Formen der äußeren Differenzierung verbieten. Das Repertoire an Möglichkeiten der inneren Differenzierung ist groß genug, um dem Prinzip gemeinsamen Lernens Priorität zu geben. Wenn der Ansatz altersheterogenen Lernens verfolgt wird, ist Heterogenität ohnehin das primäre Organisationsprinzip, das als Äquivalent ständig Maßnahmen der inneren Differenzierung impliziert.

Die Frage ist, wie lange es in der dann beginnenden Sekundarstufe I aufrechterhalten werden kann. Nach allem, was wir über die Entwicklung individueller Lern- und Leistungsbiografien wissen, wäre es sicher vorteilhaft, mindestens in den Schuljahren 5 und 6 dieses Grundgerüst der Lernorganisation aufrechtzuerhalten: Gemeinsamkeit geht vor äußerer Differenzierung und verlangt intelligente Formen der inneren Differenzierung! Die dargestellten Grundkonstellationen sind der Ausgang der Überlegungen. In den Schuljahren 7–10 wird man den Differenzierungsset einer Schule erweitern müssen, um die Dialektik gemeinsamen Lernens und optimalen individuellen Förderns und Forderns auszubalancieren. Das hängt zunächst von der Philosophie, die eine Schule hat, ihrem Einfallreichtum, aber natürlich auch von den je konkreten Arbeitsbedingungen ab. Der Stand der Diskussion und die im Prinzip zur Verfügung stehenden Konzepte erlauben engerrahmige und großrahmige Realisierungen. Die folgende Übersicht (Übersicht 4) gibt dafür die Orientierungen. Ein Kollegium kann prüfen, wie konsequent es das Differenzierungsnetz spannt.

Bei einem konsequent integrativen Ansatz, vielleicht verstärkt durch altersheterogene Gruppierungen (zwei oder gar drei Jahrgänge bilden eine Lerngruppe), sind vor allem die Möglichkeiten der inneren Differenzierung interessant, die an das gleichmäßige Fortschreiten in der entsprechenden Lerngruppe gebunden bleiben. Die Erfahrung, dass die Lernkapazitäten und -tempi unterschiedlich sind und im Lauf der Zeit zu immer unterschiedliche-

ren Lernständen führen, verlangt nach Überlegungen, weitergehende Varianten der inneren Differenzierung zu praktizieren (mittlerer Kasten). Drei Ansätze bieten sich an:

Übersicht 4

Umgang mit Heterogenität / Binnendifferenzierung

<p><u>Unterrichtsprozessgebundene Differenzierung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Der wichtigste Bereich: <u>Nachgehende Differenzierung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vervollständigung von Lernprozessen durch differentes Üben und Wiederholen (Zeitraum dafür!) <ul style="list-style-type: none"> <li>– neuerliche Instruktion</li> </ul> </li> </ul> </li> <li><u>Bearbeitungsdifferenzierung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Konzepte wahl-differenzierter, stationenorientierten Unterrichts <ul style="list-style-type: none"> <li>– exemplarisches und <ul style="list-style-type: none"> <li>– orientierendes Lernen</li> </ul> </li> <li>– variable Aufgabensets</li> </ul> </li> </ul> </li> <li><u>Evtl. auch Instruktion-differenzierung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– handlungsorientiert</li> <li>– anschaulich</li> <li>– abstrakt – kognitiv</li> </ul> </li> </ol>	<p><u>Weitergehende Innere Differenzierung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><u>Module / Computerlernprogramme</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– materialisierte Lernangebote</li> <li>– differenziertes Bearbeiten</li> </ul> </li> <li><u>Fachlehrerkette</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wegfall jahrgangsgelungenen Lernens in bestimmten Fächern</li> <li>– freigebende Differenzierung</li> </ul> </li> <li><u>Kompetenzorientierter Unterricht</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kompetenzraster als Orientierung</li> <li>– Selbstreferentialität</li> <li>– Checklisten und Materialien</li> </ul> </li> </ol>	<p><u>Eventuell doch: Äußere Differenzierung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><u>Bewegliche Differenzierung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pro Unterrichtseinheit</li> <li>– Instruktion – Diagnostik – differente Angebote</li> </ul> </li> <li><u>Gleitende Differenzierung</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Klassenverband bleibt als Basis</li> <li>– temporäre Differenzierung</li> <li>– das Gleiten als Chance</li> </ul> </li> <li><u>Fachleistungsdifferenzierung (setting)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mehrere Leistungslevels in Engl. – Mathe – Deutsch</li> <li>– Aufstiegs- / Abstiegs-mobilität</li> </ul> </li> </ol>
--	---	--

- In dem Maße, wie mit Print- oder Computerprogrammen Lernangebote angeboten werden können, kann an diesen entlang ohne Beschränkungen fortgeschritten bzw. länger verharret werden (**Materialisierung** der Lernanforderungen und -inhalte).
- Denkbar wäre, dass Lehrpersonen für Viertel- oder Halbjahresprogramme bereitstehen und an diesen „entlang“ das Lernen fortschreitet (**Personalisierung** der Lernanforderungen und -inhalte durch eine Fachlehrerkette).
- Der neuere Ansatz kompetenzorientierten Unterrichts macht die Lernbereiche und die in ihnen liegenden Anforderungen bekannt, gibt die entsprechenden Lernhilfen und macht so den Weg frei für selbstbestimmtes Lernen (**Kompetenzorientierung**).

Aufgegeben aber bleiben auch immer Überlegungen, doch Formen der äußeren Differenzierung einzurichten. Auch hier kann man eine aufsteigende Linie darstellen (rechter Kasten):



Äußere Differenzierung

- Das Konzept der sog. **beweglichen Differenzierung** schafft Lerngruppierungen innerhalb einer Unterrichtseinheit. Nach der Erstinstruktion werden aufgrund diagnostischer Feststellungen diese temporär eingerichtet in der Annahme, dass die Lernziele auf diese Weise erreicht werden können.
- Das Konzept der sog. **gleitenden Differenzierung** geht vom Bestehenbleiben der Klasse aus, bildet aber für eine bestimmte Zahl der zur Verfügung stehenden Stunden Lerngruppen mit unterschiedlichen Ansprüchen. Das Gleiten (Wechseln) bleibt als Grundmöglichkeit erhalten.

3. Das Konzept der sog. **Fachleistungsdifferenzierung** (setting) ist bekannt und verbreitet. Es richtet auf Dauer Lerngruppen unterschiedlichen Anspruchs (G- (Grund-) und E- (Erweiterungs-)Kurse oder A-, B-, C-Kurse oder gar eine Viererdifferenzierung (FEGA-System: Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Auffang-/Aufholkurs)). Die Vorteile und Probleme liegen bei diesen Ansätzen unterschiedlich und sind bekannt.

#### **Schluss**

Eine moderne Schule wird bei Bejahung von Heterogenität ihr System der Differenzierung entwickeln. Zu prüfen ist jeweils, in welcher Weise die Spannung zwischen Gemeinsamkeit und Differenzierung produktiv gestaltet werden kann. Das didaktisch-methodische Denken bietet genügend Varianten an.

#### **Literatur**

Bönsch, M.: Praxishandbuch Gute Schule, Baltmannsweiler, 2010, 2. Aufl.  
Bönsch, M.: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen, Baltmannsweiler, 2005  
Bönsch, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Braunschweig, 2006  
Bönsch, M.: Variable Lernwege, St. Augustin, 2008, 4. Aufl.  
Bönsch, M.: Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler, 2009, 4. Aufl.

### III. Konzeptionelle Perspektiven

#### Der Praxistag in Schulen mit Bildungsgang „Berufsreife“ – Eine Bereicherung in der schulischen Berufsorientierung –

Tanja Anton

„Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Berufsreife sind während eines Jahres einen Tag pro Woche in die Arbeitsabläufe eines Betriebes oder einer Verwaltung integriert.“ Die Intensivierung der Berufsorientierung ist Mittelpunkt dieses Angebotes, das viele rheinland-pfälzische Schulen anbieten.

Gliederung:

1. Notwendigkeit einer verstärkten Berufsorientierung
2. Berufsorientierung in der Realschule plus
3. Zielsetzung des Praxistages
4. Konzeption
5. Kompetenzen
6. Pilotprojekt
7. Unterstützungsangebote
8. Organisation
9. Leistungsfeststellung im Rahmen des Praxistages
10. Die weitere Entwicklung

#### 1. Notwendigkeit einer verstärkten Berufsorientierung

Das Thema der richtigen Berufswahl hat die Menschen schon in sehr frühen Zeiten bewegt. Dies kann mit einem Zitat von Cicero aus dem ersten vorchristlichen Jahrhundert belegt werden: „Zu einer Zeit, da unsere Einsicht noch schwach ist, entscheidet sich jeder für den Beruf. So kommt es, dass die meisten bereits an eine bestimmte Berufs- und Lebensbahn gefesselt sind, ehe sie noch zu beurteilen vermögen, was für sie das Beste sein würde.“



Rechtzeitige Berufsorientierung

Der französische Physiker und Philosoph Blaise Pascal benannte das Problem im 17. Jahrhundert wie folgt: „Das Wichtigste im Leben ist die Wahl des Berufes. Der Zufall entscheidet darüber.“

Umso erstaunlicher ist es, dass diese Problematik von der Pädagogik bis auf einige wenige Ausnahmen – ich möchte hier Pestalozzi, Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner nennen – ziemlich lange nur als exotisches Randthema der Bildung betrachtet wurde. Es ist noch gar nicht so lange her, dass in Schulen heftig darüber diskutiert wurde, ob eine wie auch immer geartete berufliche Orientierung überhaupt Sache der schulischen Bildung sein dürfe.

In der Zwischenzeit sehen auch diejenigen das Thema anders, die in der schulischen Bildung insbesondere einen „Wert an sich“ gemäß dem humboldtschen Bildungsideal gesehen haben. Ich denke, wir sollten uns heute einig sein, dass die Wahl eines Berufes und die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung weder von unsachgemäßen Vorstellungen noch vom Zufall abhängen dürfen.

### Teilhabe am Arbeitsleben

Ein Land wie Deutschland, nicht reich an Rohstoffen, sondern nur „reich“ an Menschen, kann es sich nicht leisten, Berufskarrieren scheitern zu lassen, nur weil nicht sorgfältig genug die Eignung überprüft und beraten oder nicht genügend qualifiziert wurde. Werden keine Fachkräfte qualifiziert, schwächt dies unmittelbar die Wettbewerbsfähigkeit unserer Firmen. Auf der Seite der Individuen darf es nicht sein, dass junge Menschen mangels entsprechender Qualifikation von der Teilhabe am Arbeitsleben ausgeschlossen werden.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung werden immer weniger Menschen dafür sorgen, den Lebensstandard der Gesellschaft zu sichern. Deshalb kann unsere Gesellschaft auf das Potenzial eines Teils der Gesellschaft verzichten.

Das gilt insbesondere auch für Teile der Gesellschaft, die als potenzielle Leistungsträger nicht immer im Blick der Politik und Öffentlichkeit sind. In der Schule sind dies die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, diejenigen, die eine Teilleistungsstörung oder ein Handicap haben.

Die Schule hat die Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler mit den Fähigkeiten auszustatten, welche es ihnen ermöglichen, sich in der privaten und beruflichen Welt zu orientieren und ihre Zukunft selbst gestalten zu können. Dazu gehören heute nicht nur reproduzierbares Fachwissen, sondern vor allem auch Kompetenzen, die zeigen, dass dieses Wissen angewandt werden kann. Diese orientieren sich an den Realitäten, die sich in einem bestimmten Alter in bestimmten Situationen, z. B. einer Berufs- und Ausbildungsplatzwahl, bieten.

### Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft

Unverzichtbar ist dabei das Miteinander von Schule und Betrieb, von Schule und Wirtschaft. Hier sind wir in Rheinland-Pfalz auf einem guten Weg. Dies wird eindrucksvoll durch die am 6. Oktober 2010 unterzeichnete, bundesweit einmalige Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz gezeigt. Partner dieser Vereinbarung sind die Bundesagentur für Arbeit, die Regionaldirektion Rheinland-Pfalz/Saarland, die Handwerkskammern, die Industrie- und Handelskammern, die Landesvereinigung der Unternehmerverbände, das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen und das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.

Ziel der Vereinbarung ist, zu einem flächendeckenden System der Berufs- und Studienorientierung zu kommen, das verbindliche Maßnahmen enthält und auf das sich alle Beteiligten verlassen können.

Ein großer Teil unserer Schulen hat bereits ein über mehrere Schuljahre angelegtes, systematisches Konzept für die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler entwickelt und zum Bestandteil ihres schulischen Qualitätsprogramms gemacht. Die Erstellung eines solchen Programms ist nun verbindlich für alle Schularten, es wird veröffentlicht und ist somit für alle Partner transparent.

Arbeitsagentur, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern und Landesvereinigung der Unternehmerverbände stellen den Schulen einen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin zur Verfügung, ihrerseits sind die Schulen verpflichtet, im Gegenzug auch ihre Ansprechpartner zu benennen.

Als besonderer Bestandteil der Vereinbarung ist gerade heute hervorzuheben, dass Schulen mit dem Bildungsgang „Berufsreife“ sukzessive den Praxistag verpflichtend einführen werden. Sie können dabei auf die von der Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung gestellten Mittel und die Unterstützung der Wirtschaft zurückgreifen.

Gerade das Projekt „Praxistag“ sollte in besonderer Weise in der Lage sein, die bestehende Kluft zwischen schulischer Bildung und betrieblichen Anforderungen zu überbrücken: Die Schülerinnen u. Schüler sollten vom Kontakt mit der Arbeitswelt persönlich profitieren können. Schule kann sich ebenfalls an diesen Anforderungen ausrichten und damit für ihren Bildungsauftrag profitieren.

Projekt „Praxistag“

## 2. Berufsorientierung in der Realschule plus

Der Praxisbezug der schulischen Bildung wird auch von der neuen Realschule plus in besonderer Weise betont. Berufsorientierung, ökonomische Bildung und informatische Bildung werden dort zum fächerverbindenden Unterrichtsprinzip. Der neue Wahlpflichtbereich beginnt bereits im 6. Schuljahr mit einem Orientierungsangebot, welches allen Schülerinnen u. Schülern einen ersten exemplarischen Einblick in die Arbeitsweisen und Inhalte der neuen Fächer Hauswirtschaft und Soziales (HuS), Technik und Naturwissenschaften (TuN) und Wirtschaft und Verwaltung (WuV) gestattet.

Die erworbenen Kompetenzen werden in einem Portfolio festgehalten und dienen als Grundlage für eine individuelle Beratung und Neigungsfindung der Schülerinnen und Schüler nach der Klassenstufe 6. Mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler, welche als zweite Fremdsprache Französisch wählen, müssen die übrigen Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klassenstufe eines dieser Fächer belegen und erfahren somit ein vertieftes Fachwissen in einer kompetenzorientierten Lernumgebung. Die Lernbereiche in den neuen Fächern korrespondieren einerseits mit den Schwerpunkten der Fachoberschule und sollen andererseits eine gute, nachhaltige Vorbereitung für den Übergang in die duale Ausbildung bieten.



individuelle Beratung und  
Neigungsfindung

Insbesondere aus der Begegnung mit der betrieblichen Praxis im Praxistag resultiert für die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang „Berufsreife“ eine deutlich positivere Einstellung zum schulischen Lernen.

## 3. Zielsetzung des Praxistages

Schülerinnen und Schüler sollen so früh und so weit wie möglich praktische Erfahrung über einen längeren Zeitraum hinweg in Betrieben sammeln können. Motivation und Anstrengungsbereitschaft für das Erreichen der Berufsreife werden so gestärkt.



Das Konzept der Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang „Berufsreife“ erfährt durch den Praxistag eine besondere Akzentuierung. Es besteht die Hoffnung, damit neben einer fachlich und persönlich besser begründeten Berufswahlentscheidung auch die schon vorher angesprochene verbesserte Motivation für schulisches Lernen als Grundlage für eine Höherqualifizierung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bildungsgang zu erreichen.

Ein weiteres Ziel der Maßnahme ist ihre regionale Vernetzung mit der authentischen Arbeitswelt in den Betrieben und Unternehmen sowie mit den Bildungseinrichtungen, Kammern und Verbänden vor Ort.



Konkret sind als Ziele des Praxistages zu nennen:

- Sammeln von intensiver (Vor-)Erfahrung in Berufsleben, Arbeitswelt, Berufsfeld und Beruf,
- praxisgebundene berufliche Orientierung,
- eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen,
- Motivationsschub für das Lernen insgesamt,
- eigenständige Mitarbeit und selbstverantwortliches Arbeiten in den Betrieben,
- originär und erlebbar vermittelte Erfahrungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt,
- aktive Integration der Schülerinnen und Schüler in den Arbeitsprozess,
- Erwerb von fachlichen Kompetenzen,
- Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen,
- Entwickeln eigener Potenziale, Erkennen persönlicher Neigungen und Stärken,
- Verbesserung der Ausbildungsreife,
- gezielte und begründete Berufswahl,
- häufigere Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis,
- letztlich eine geringere Abbruchquote während der Ausbildung.

#### 4. Die Konzeption

Die Verknüpfung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen sollte so angelegt sein, dass ein Übertritt in die Berufs- und Arbeitswelt möglichst reibungslos erfolgt und den Jugendlichen neue Wege beim Einstieg ins Berufsleben eröffnet werden.

Kompetenzchecks,  
Berufsorientierungscamps,  
Bewerbertraining

Der Praxistag ist in der Regel für die zweite Hälfte des 8. Schuljahres und die erste Hälfte des 9. Schuljahres vorgesehen. Vorbereitet wird der Praxistag im Wahlpflichtbereich (beispielsweise durch ein schuleigenes Wahlpflichtfach „Praxistag“) und einer vorbereitenden nachmittäglichen AG. Weitere Vorbereitungsmaßnahmen wie zum Beispiel Kompetenzchecks, Berufsorientierungscamps, Bewerbertraining können mit außerschulischen Partnern vereinbart und über die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden. Gleiches gilt für die schulische Auswertung und Nachbereitung des Praxistages. Den Schulen stehen derzeit für jede teilnehmende Klasse je 2.300 EUR für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung, dazu kommen noch pro Klasse 500 EUR für Sachkosten.

Der „Praxistag“ beginnt mit einem ein- bis zweiwöchigen Blockpraktikum, damit notwendige Grundkenntnisse über die Arbeitsabläufe in dem gewählten Betrieb gewonnen werden. Erst dann geht der Praxistag in seine Regelform über: Die Schülerinnen und Schüler leisten ihr Praktikum wöchentlich in demselben Betrieb ab. Die Akquirierung der Praktikumsplätze findet statt durch die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler selbst und ihre Eltern.

Unterstützt werden sie durch den JobFux, eventuell auch die Schulsozialarbeit, die Berufsberater und ggf. auch durch außerschulische Partner.

Jede Schülerin und jeder Schüler wird in der Regel einmal monatlich von der betreuenden Lehrkraft (oft der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin) besucht, die dafür vom Unterricht freigestellt ist. Wünschenswert bei der Betreuung der Praktikanten ist die Einbeziehung des schulischen JobFuxes und/oder des/der Schulsozialarbeiter(in)s, aber auch der Eltern- und Kammervertretung.

Für die teilnehmenden Firmen sollte als Grundvoraussetzung gelten, dass sie auch tatsächlich ausbilden. Im Übrigen gilt für die Durchführung des Praxistages die Verwaltungsvorschrift „Erkundungen und Schulpraktika an allgemeinbildenden Schulen“ (siehe Amtsblatt Nr. 17/2000).

Die notwendige Nachbesprechung des Praxistages und Ergebnisdokumentation in einer Arbeitsmappe, einem Praxistagebuch, einem Berufswahlkompass oder Portfolio wird durch die betreuenden Lehrkräfte angeleitet.

Solche Erfahrungen in die berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahmen für noch nicht ausbildungsreife Jugendliche einzubeziehen, fördert und erhöht deren Chancen auf einen Einstieg in eine reguläre Berufsausbildung. Um mit der Einrichtung des Praxistages erfolgreich zu sein, muss dieser und damit die Berufsorientierung als Aufgabe der gesamten Schule wahrgenommen werden. Berufsorientierung als alleinige Aufgabe eines Faches kann dem nicht gerecht werden. Die Verankerung im schulischen Qualitätsprogramm unterstreicht seine Bedeutung für die gesamte Schulgemeinschaft.

##### 5. Die Kompetenzen

Durch die Teilnahme am Praxistag erfahren die Jugendlichen in vielerlei Hinsicht eine Kompetenzsteigerung:

Die **fachlichen (Grund-)Kompetenzen** in Mathematik, Naturwissenschaft, Sprachen oder im IB-Bereich erfahren eine höhere Wertung, da die Jugendlichen sie in der Praxis anwenden. So werden diese gesteigert.

Im Folgenden sind einige fachliche Kompetenzen aufgelistet. (Es kommt bei den Kompetenzen auch auf den gewählten Praktikumsberuf an.)

- Die Schülerinnen und Schüler wenden Prozent- und Zinsrechnung in realen Aufgaben an.
- Sie nutzen ihr Wissen zur Flächenberechnung zum Errechnen von Materialbedarf.
- Sie schreiben Berichte über ihre Praktikumstätigkeiten.
- Sie wenden Textverarbeitungsprogramme zum Schreiben von Geschäftsbriefen an.
- Sie verbessern ihre Kommunikationsfähigkeit im Umgang mit Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen sowie Kunden.
- Sie dokumentieren ihre Tätigkeiten im Praktikum.
- Sie präsentieren ihren Praxistag durch Plakate oder computergestützte Präsentationen.
- Sie wenden ihre (Fremd-)Sprachenkenntnisse in Verkaufsgesprächen an.
- Sie eignen sich einen berufsspezifischen Wortschatz an.
- Sie ziehen aus den Erfahrungen im Wirtschaftsgeschehen Schlüsse für ihr eigenes Verhalten als Konsument.

Betreuung der Praktikanten



P

- Sie beurteilen die Folgen der Globalisierung für den regionalen Markt.
- Sie mischen verschiedene chemische Substanzen.
- Sie wenden physikalische Gesetze zur Arbeitserleichterung an.
- Sie gehen mit computergestützten Zeichenprogrammen um.
- Sie bereiten Speisen unter dem Aspekt der gesunden Ernährung zu.
- Sie ordnen Kosmetika dem entsprechenden Hauttyp zu.

**(Berufs-)fachliche Kompetenzen:**

- Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Abläufe in einem Betrieb.
- Sie vergleichen berufsspezifische Abläufe.
- Sie beachten die Vorschriften zur Unfallverhütung.
- Sie nutzen betriebliche Informationen und Erfahrungen im eigenen Berufswahlprozess.

**Soziale Kompetenzen:**

Die Schülerin und/oder der Schüler ...

- arbeitet kommunikativ und erfolgreich mit anderen zusammen,
- zeigt freundliches und höfliches Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen sowie Kunden, auch in schwierigen Situationen,
- zeigt Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen, Haltungen und Ansichten im Umgang mit anderen,
- setzt gefällte Entscheidungen des Betriebes um,
- toleriert andere Meinungen und Ansichten,
- geht offen und vertrauensvoll mit anderen Menschen am Arbeitsplatz um.

**Persönliche Kompetenzen:**

Die Schülerin und/oder der Schüler ...

- erscheint pünktlich am Arbeitsplatz,
- erfüllt auftragene Aufgaben gewissenhaft und zügig,
- verhält sich kollegial und kundenfreundlich,
- zeigt Neugier und Interesse an der Arbeit,
- arbeitet engagiert,
- fragt betriebliche Prozesse nach,
- stellt ihre/seine Ausdauer durch kontinuierliche Arbeit unter Beweis,
- baut ihr/sein Selbstvertrauen aus, in dem er/sie zunehmend Belastungen aushält,
- erledigt ihre/seine Aufgaben sorgfältig und gewissenhaft,
- arbeitet ordentlich und diszipliniert,
- geht pünktlich an ihre/seine Arbeit,
- führt eine Arbeit oder einen Arbeitsprozess konzentriert zu Ende,
- steht für die eigene Arbeit und ggf. ihre Fehler ein,
- übernimmt (kleinere) Aufgaben in realen Situationen in eigener Verantwortung,
- geht planvoll an Aufgaben heran,
- entwickelt Lern- und Lösungsstrategien,
- entwickelt zunehmend Verantwortung für die eigene Berufsfindung,
- begutachtet ihre/seine eigene Arbeit kritisch,
- sieht Fehler ein und versucht diese künftig zu vermeiden,
- hinterfragt die eigenen Leistungen,
- erkennt ihre/seine Schwächen und arbeitet an deren Beseitigung,
- reflektiert die eigenen beruflichen Interessen,
- nutzt Kritik zur Verbesserung ihres/seines Arbeitens,
- bringt eigene Ideen in den Betrieb und die Betriebsabläufe ein,
- stellt sich spontan auf Veränderungen ein.

## 6. Das Pilotprojekt

Vier Hauptschulen aus Koblenz und sieben aus Trier haben im Schuljahr 2007/2008 mit rund 350 Schülerinnen und Schülern am Projekt „Praxistag“ als Pilotschulen teilgenommen.



Die Koblenzer und Trierer Hauptschulen sind die schwierigen Aufgaben der Akquirierung der Praktikumsplätze und Durchführung des Praxistages offensiv angegangen und haben durch ihr hohes Engagement viele positive Rückmeldungen: „Sowohl für den Praktikanten als auch für den Betrieb ist das Praktikum sehr aufschlussreich. Der Praktikant hat über ein halbes Jahr lang die Möglichkeit, den Ausbildungsberuf näher kennenzulernen, um dann eine gefestigte Entscheidung zu treffen. Auch der Betrieb hat so die Chance, einen Bewerber über einen längeren Zeitraum kennen und einschätzen

zu lernen. Für beide Seiten fällt eine Entscheidung für ein Ausbildungsverhältnis so leichter und die Zahl der abgebrochenen Ausbildungen reduziert sich. Ich erhoffe mir von dem Projekt als Ergebnis, dass für alle Betriebe die Ausfallquote geringer wird und qualifiziertes Personal daraus erwächst.“ (W. K., Inhaber eines Hotels und Koch)

hohes Engagement

Auch aus den Schulen selbst gab es ein positives Fazit: „Ich habe einen tollen Praktikumsplatz und möchte in diesem Betrieb eine Ausbildung machen. Dazu muss ich mich in Mathematik auf eine „2“ verbessern!“ (Schülerin, Koblenz) „Wir haben jedoch sofort die Chance erkannt und ergriffen, die der Praxistag für unsere Schülerinnen und Schüler bietet. Ergänzend zu unseren bisherigen Bemühungen und Projekten zur Berufsorientierung haben die Jugendlichen nun die Gelegenheit, ihre vorhandenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, Durchhaltevermögen zu zeigen und über einen längeren Zeitraum praktische Erfahrungen im Berufsleben zu sammeln.“ (Lehrerin, Overberg-HS, Koblenz)



positive Rückmeldungen

Am Ende des Schuljahres 06/07 haben in Koblenz 23 Abgänger der Hauptschulen einen Ausbildungsplatz erhalten, am Ende des Schuljahres 07/08 nach Durchführung des Praxistags waren es 37 Schülerinnen und Schüler.



## 7. Die Unterstützungsangebote

Das Ministerium begleitet den Praxistag gemeinsam mit der Arbeitsagentur in einem Lenkungsausschuss, in dem in regelmäßigen Abständen über die aktuellsten Entwicklungen beraten wird.

mehr Infos

P

Das Pädagogische Landesinstitut (PL) organisiert Treffen der Praxistagschulen und berät sie in der Auswahl von außerschulischen Partnern und bietet einen regelmäßigen Austausch für beteiligte Kollegen an.

Vielfältige Informationen, u. a. Vorschläge für die nicht ganz einfache Umsetzung des Praxistags an den neuen Realschulen plus in integrativer Form finden sich auf der Homepage für den Praxistag (<http://praxistag.bildung-rp.de>). Sie finden dort ebenfalls Antworten auf Fragen aus der Praxis, z. B. zur Notengebung, zur Organisation der Vor- und Nachbereitung bis hin zu Fragen wie „Wie erhalte ich eine finanzielle Unterstützung für den Praxistag?“ Dort sind auch die Ansprechpartner aus dem Ministerium, dem Pädagogischen Landesinstitut sowie der Zentralen Anlaufstelle Praxistag genannt.

Die Handwerkskammern sowie z. B. die Industrie- und Handelskammern unterstützen die Einführung des Praxistages, indem sie mit folgendem Schreiben bei ihren Betrieben warben:

„Ab dem Schuljahr 2007/08 soll ein wöchentlicher Praxistag in Handwerksbetrieben der Region Schülern helfen, sich bereits während der Schulzeit ein reales Bild von einem möglichen Ausbildungsberuf und den dazu notwendigen Anforderungen zu machen. Im Modellversuch von Bildungsministerium, HWK Koblenz und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) Koblenz werden zunächst Schüler der 9. Klassen von vier Koblenzer Hauptschulen den Praxistag ausprobieren. Ziel ist es, sowohl den Schülern als auch den Schulen ein direktes Feedback aus der Praxis über einen längeren Zeitraum zu geben.

Wir bitten Sie, sich an der Aktion zu beteiligen. Sie werden evtl. von den Lehrern der vier Hauptschulen direkt angesprochen. Gerne dürfen Sie sich aber auch mit den Schulen in Verbindung setzen und einen Platz anbieten. Welche Betriebe angesprochen werden, hängt von den Berufswünschen der Schüler ab. Diese sollen durch entsprechende Vorbereitungsmaßnahmen, die auch in Zusammenarbeit mit uns durchgeführt werden, insbesondere auf handwerkliche Ausbildungsberufe hin orientiert werden.

Der Praktikumstag gibt Ihnen die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum einen potenziellen Lehrling zu beobachten. Im Laufe des Schuljahres ist ein Wechsel des Praktikanten ohne Weiteres möglich, wenn er oder sie nicht Ihren Vorstellungen entsprechen sollte. Ansprechpartner für Sie ist die Ausbildungsberatung der Handwerkskammer Koblenz.“

Mithilfe der Handwerkskammern

In Trier wurden die beteiligten Schulen in der Pilotphase durch den Verein Jugend und Arbeit e. V., Verbundsystem Arbeitsmarktintegration Benachteiligter, intensiv unterstützt. Auch die Mithilfe der Kammern war sehr wertvoll. Hervorzuheben ist auch die unbürokratische Verfahrensweise mancher Verkehrsträger bei der Regulierung der anfallenden Kosten für die Fahrten der Schülerinnen und Schüler zu ihren Praktikumsstellen. Der Verkehrsverbund Koblenz hat dafür eine eigene „Praktikumsfahrkarte“ geschaffen. In Trier finanzierten die Schülerinnen und Schüler ihre Fahrkarten vor und reichten sie dann zur Abrechnung beim Schulverwaltungsamt ein.

### Veranstaltungen zum Praxistag

Am Ende jeden Schuljahres finden Veranstaltungen für die Schulen statt, die zum kommenden Schuljahr neu mit dem Praxistag starten:

Nach der Begrüßung durch Vertreter des MBWJK und die Vorstellung der Ansprechpersonen in den Serviceinstituten wird den Schulen die Konzeption des Praxistages sowie das Bewilligungsverfahren vorgestellt. Es gibt Hinweise zum Ablauf und den Kriterien sowie Tipps und Hilfen zum Stellen eines Projektantrages und dem Schließen von Verträgen. Das speziell für den Praxistag entworfene Praxistag-Portal wird vorgestellt. Außerdem findet ein angeleiteter Austausch zu offenen Fragen statt. Am Ende der Veranstaltung erhält jede teilnehmende Schule ein Kursbuch Berufsorientierung, das gemeinsam vom PL und dem MBWJK entwickelt wurde.



Am 07. Dezember 2009 fand in Waldfishbach eine überregionale Fachtagung zum Praxistag statt. Für die fast 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer war es sehr aufschlussreich, sich über positive wie negative Erfahrungen auszutauschen, miteinander Gelingensbedingungen zu erörtern, in Workshops spezielle Fragestellungen zu diskutieren und sich vom „Praxislerntag“ in Hamburg Anregungen für die Arbeit in der eigenen Schule zu holen. Themen dieses Tages waren z. B. die Berufsorientierungswoche als vorbereitendes und begleitendes Element zum Praxistag, Modelle für die Durchführung des Praxistages für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Modelle für die Durchführung des Praxistages an integrierten Modellen, Kompetenzfeststellung in simulations- und handlungsorientierten Verfahren – die Verknüpfung von Lernwerkstatt und Praxistag sowie die Beispiele für die Durchführung von Berufsorientierungscamps.



### 8. Organisation

Die folgende Übersicht zeigt einen organisatorischen Ablaufplan für die Einrichtung des Praxistages (am Beispiel der Organisation in 8/2 bis 9/1):

12 Monate vor Start				
Gespräch Kollegium, Konferenz, SEB, Beschluss	Benennung der verantwortlichen Lehrkraft zur Koordination aller Maßnahmen	Kontakt mit Schulträger, HWK, IHK, Verkehrsträger, PZ, ADD	Vorbereitende Maßnahmen der BO	Regelung Fahrkosten und -karten, Elterninfo, -abend Presse
		Bildung eines Runden Tisches	Kompetenzfeststellungsverfahren, Vorstellungsgespräche, Bewerbungen	Bei Teilnahme mehrerer Schulen an einem Standort: regelmäßige Treffen, Festlegen der jeweiligen Praxistage
6 Monate vor Start – im neuen Schuljahr				
Anschreiben Firmen durch HWK, IHK, Landwirtschaftskammer, Schule	Stellensuche: Schüler, Lehrer, Eltern, Jobfux	Klare Absprachen über Portfolio und Benotung	Organisation: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Stundenplan</li> <li>o Besuche</li> <li>o Zeiten für Besprechung des PT</li> <li>o Nachmittags - AG zum Aufarbeiten von Lücken</li> </ul>	
	Evtl. 2. Elterninformation	Bei Teilnahme mehrerer Schulen an einem Standort möglichst vereinheitlichende Absprachen		
Klasse 8/2 bis 9/1		Klasse 9/2	Nach der Entlassung	
Durchführung des Praxistages: zum Start kurzes Blockpraktikum, danach Praxis	Begleitende Maßnahmen: Heft-, Portfolio-führung, Zeiten für Besprechung PT, nachmittags AG o.ä. zum Aufarbeiten der Lücken	Nachbereitende Maßnahmen: weitere Ausbildungsplatzsuche, Aufarbeitung von Schwächen	Kontakt mit Entlassschülern über wenigstens 1 Jahr vereinbaren:  Evaluation	
Wechsel, wenn nötig				



### 9. Leistungsfeststellung im Rahmen des Praxistages

Grundsätzlich gilt:

Leistungsfeststellung in Form von Noten erfolgt nur durch Lehrkräfte, welche auch eine verbale Beurteilung auf einem Beiblatt zum Zeugnis enthalten kann. Ein „Zertifikat zum Praktikum“ des Praxistag-Betriebes kann die Leistung dokumentieren.

Ein Zertifikat durch den Betrieb darf keinen unmittelbaren Einfluss auf die Zeugnisnote eines Faches haben.

Die Kriterien zur Leistungsfeststellung müssen frühzeitig den Schüler(-inne)n und Eltern mitgeteilt werden. (Elternbrief und -abend, Inhalt der Praktikumsmappe).

Zur Wahlpflichtfachnote erscheint auf dem Zeugnis in den Bemerkungen folgender Zusatz: „Die Note des WPF-Praxistages setzt sich vorwiegend aus den im Rahmen des Praxistages erbrachten Leistungen zusammen.“

#### Kriterien:

- Engagement bei der Suche des Praktikumsplatzes
- Annahme von Beratungsangeboten, Angeboten zur Förderung, Nutzung der Angebote der Lernwerkstatt und der vertieften BO
- Mitarbeit bei der Vorbereitung und Reflexion im Unterricht
- Leistungsüberprüfungen, z. B. zum Jugendarbeitsschutzgesetz
- Mündliche Präsentation der Ergebnisse des Praxistages
- Engagement/Leistungen im Betrieb (festgestellt durch die Lehrkraft während der Besuche: Gespräche mit Praktikanten und Betreuern sowie aufgrund eigener Beobachtungen)
- Praktikumsmappe
- Tagesberichte, Plakate, Ausarbeitungen zur Präsentation



#### Zu empfehlen ist:

(Vorschlagsliste)

- Zertifikat/Urkunde „Praxistag“, evtl. mit Nennung von Berufsfeld und/oder Firma
- Zeugnisbemerkung zum Praxistag (s. o.)
- Zertifikat durch den Betrieb
- Zertifikat über die Teilnahme an anderen Maßnahmen zur Berufsorientierung, z. B. BO-Camp, Maßnahmen an der HWK, PC-Kurse, spezielle AGs.

**ZERTIFIKAT**

Die Schülerin / der Schüler  
geboren am ..... in .....

hat im Rahmen der Berufswahlorientierung der  
MUSTERSCHULE MUSTERORT  
im Schuljahr 2008/09 im nachstehenden Betrieb  
einen kontinuierlichen Praxistag absolviert.

Kurzbeurteilung der Schülerin/ des Schülers durch den  
Betrieb:

Überreicht von:  
(Firmenstempel)

Ort, Datum

Für den Betrieb      Klassenleitung      Schulleitung

**Zwischenbeurteilung**

der Praktikantin / des Praktikanten \_\_\_\_\_  
(Vor- und Zuname)

Praxistag vom \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_

**1. Arbeitsverhalten**

	++	+	+/-	-	--
Zuverlässigkeit					
Belastbarkeit					
Einsatzbereitschaft					
Selbstständigkeit					
Interesse an der Tätigkeit					

**2. Sozialverhalten**

	++	+	+/-	-	--
Pünktlichkeit					
Höflichkeit					
Hilfsbereitschaft					
Teamfähigkeit					

**3. Anmerkungen:**

Ort, Datum      Stempel Praktikumsbetrieb      Unterschrift

### 10. Die weitere Entwicklung

Um mit der Einrichtung des Praxistages erfolgreich zu sein, muss dieser und damit die Berufsorientierung als Aufgabe der gesamten Schule wahrgenommen werden. Die Verankerung im schulischen Qualitätsprogramm unterstreicht seine Bedeutung für die gesamte Schulgemeinschaft.

schulisches Qualitätsprogramm

Zwar lassen sich Erfolg und Wert des Praxistags sicher nicht allein an der Zahl der Schülerinnen und Schüler ablesen, welche nach dem Praxistag in eine Berufsausbildung übergegangen sind, sie ist aber sicher einer der Indikatoren dafür. Nach derzeitigen Erkenntnissen liegt diese Zahl bei 21 %. Allerdings lässt sich daraus keine wirklich belastbare Aussage über eine Verbesserung der Einstellungssituation durch den Praxistag ableiten, da ein Vergleich mit den Vorjahren oder anderen Schulen jeweils wegen unterschiedlicher Voraussetzungen nicht möglich ist.



Die meisten Schulen berichten aber schon jetzt von Erfolgen in der Vernetzung mit den außerschulischen Partnern. Im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler ist eine Veränderung eingetreten: Sie nehmen ihre Berufswahlentscheidung ernster und bereiten sich fundierter auf den Einstieg in die Ausbildung vor.

Es ist offensichtlich, dass die nachhaltigen Erfolge des Praxistages teilweise erst im beruflichen Umfeld festgestellt werden können. Daher ist es unumgänglich, dass künftig ein verlässliches Übergangsmangement geschaffen wird, das die Schülerinnen und Schüler bis zur Vermittlung in die Berufsausbildung begleitet. Darüber hinaus sollten Rückmeldungen der Firmen zu den Erfahrungs-, Lern- und Arbeitsbereichen des Praxistages eingeholt und ausgewertet werden.



Im Schuljahr 2010/11 nehmen 170 Schulen am Praxistag teil. Beispiel-Briefe von Schulen und weiteres Material für Elternabende und den Unterricht finden Interessierte auf der Seite „[praxistag.bildung-rp.de](http://praxistag.bildung-rp.de)“.

## Aufstiegsorientierung und Fachkräftesicherung – die Fachoberschule im organisatorischen Verbund mit der Realschule plus

Ottmar Schwinn

Zusätzliche und bessere Qualifikationen

Deutschland müsse mehr tun, „um dem sich abzeichnenden Mangel an Fachkräften entgegenzuwirken“. Diese Mahnung hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in den vergangenen Jahren in ihren Bildungsberichten an die Bundesrepublik Deutschland gerichtet. Rheinland-Pfalz hat mit der Schulstrukturreform frühzeitig entscheidende Weichen für ein Bildungssystem gestellt, das mit der Realschule plus, dem Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ und der Fachoberschule im organisatorischen Verbund mit der Realschule plus zusätzliche und bessere Qualifikationen für Ausbildung, Studium und Beruf vermitteln will.

Dabei stellt der demografische Wandel gerade ein Flächenland wie Rheinland-Pfalz vor besondere Herausforderungen. So geht die Zahl der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren von 2006 bis zum Jahr 2020 um fast 25 Prozent zurück, das sind mehr als 135.000 Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig prognostizieren Studien einen zunehmenden Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften. Als hoch entwickeltes Industrieland liegt die Zukunft Deutschlands in Produkten und Dienstleistungen mit einem hohen technischen Niveau. In einer globalisierten Wirtschaft ist jedoch auch in diesem Bereich der Wettbewerb verschärft. Ohne entsprechend qualifizierte Arbeitskräfte können in Deutschland ansässige Unternehmen in Zeiten einer zurückgehenden und älter werdenden Bevölkerung in diesem Wettbewerb nicht mithalten. Deshalb müssen einerseits möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu einem Abschluss geführt werden, der einen Einstieg in das Berufsleben ermöglicht, und andererseits mehr Jugendliche zu Abschlüssen geführt werden, die die Qualifikation für ein Studium einschließen.



Ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einer Sicherung von Fachkräften ist dabei die Fachoberschule, die erstmals zum Schuljahr 2011/12 im organisatorischen Verbund mit Realschulen plus errichtet wird. Sie verbindet als ein Bildungsgang aus dem berufsbildenden Bereich allgemeinbildende, berufsübergreifende und berufsbezogene Inhalte mit beruflicher Praxis. Die Fachoberschule führt in zwei Jahren zur allgemeinen Fachhochschulreife, die dazu berechtigt, ein Studium an jeder bundesdeutschen Fachhochschule aufzunehmen, den Weg zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife einzuschlagen oder eine qualifizierte Ausbildung in Berufen mit höherem Anforderungsprofil zu beginnen.

Aufstiegsorientiertes Bildungsangebot

Mit der Fachoberschule entsteht ein weiterer, ein zusätzlicher Weg neben den Angeboten der berufsbildenden Schulen zur Fachhochschulreife. Mit dem organisatorischen Verbund von Realschule plus und Fachoberschule werden Eltern frühzeitig, also bereits in der Grundschulzeit, auf ein aufstiegsorientiertes Bildungsangebot hingewiesen, das als wohnortnaher Weg neben dem Gymnasium und der Integrierten Gesamtschule bis zur Hochschulreife führen kann. Denn mit dem Zeugnis der Fachhochschulreife muss die Schullaufbahn noch nicht zu Ende sein: Über die einjährige Berufsoberschule II an den berufsbildenden Schulen können die Schülerinnen und Schüler die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erwerben. Sie gelangen so über die Realschule plus in 13 Jahren zu einem Abitur, das dem einer gymnasialen

Oberstufe absolut gleichwertig ist und dessen Zeugnis, sozusagen als Alleinstellungsmerkmal, grundlegende Erfahrungen aus einer beruflichen Praxis einschließt. Sie kann für viele Jugendliche der bessere Weg sein, als nach den Jahrgangsstufen 12 oder 13 das Gymnasium oder die Oberstufe einer Integrierten Gesamtschule nur mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife zu verlassen. Somit richtet sich das Angebot der Fachoberschule keineswegs alleinig an Absolventinnen und Absolventen der Realschule plus, sondern sie steht allen Schülerinnen und Schülern offen, also auch denen des Gymnasiums, die nach der 10. Klasse einen schulischen Ausbildungsweg suchen, der berufspraktische Anleitung mit allgemeiner Bildung verbindet.

Die Realschule plus ist dabei für diesen zusätzlichen Weg zur (Fach-)Hochschulreife, der in dieser Form in den vergangenen Jahren nicht in Rheinland-Pfalz angeboten wurde, der geeignete Standort, da die Fachoberschule ähnlich wie die Realschule plus allgemeinbildenden Unterricht mit beruflichen beziehungsweise berufsvorbereitenden Anteilen verbindet. Deshalb stehen die drei Fachrichtungen, die die rheinland-pfälzischen Fachoberschulen anbieten, auch in enger Verbindung zu den drei (verpflichtenden) Lernbereichen im neuen Wahlpflichtbereich der Realschule plus:

Allgemeinbildung und beruflicher Bezug

Wahlpflichtfach Realschule plus	Fachrichtung der Fachoberschule
Wirtschaft und Verwaltung	Wirtschaft und Verwaltung
Technik und Naturwissenschaften	Technik (Schwerpunkte Metalltechnik und Technische Informatik)
Hauswirtschaft und Sozialwesen	Gesundheit und Soziales (Schwerpunkt Gesundheit)

Die Fachoberschule führt somit den hohen Grad an Berufsbezogenheit weiter, den die Realschule plus gerade im Wahlpflichtbereich auszeichnet. Die drei Fachrichtungen spiegeln jedoch auch, insbesondere in der Fachrichtung Technik, den zu erwartenden Qualifizierungsbedarf für Fachkräfte wider und entsprechen den Erwartungen von großen Teilen der Wirtschaft. Das Angebot in der Fachrichtung Gesundheit unterstützt zusätzlich die Initiative „Gesundheitswirtschaft Rheinland-Pfalz“, mit der das Land den wachsenden Markt für präventive Angebote und Dienstleistungen im Pflege- und Gesundheitsbereich und die damit verbundene Wertschöpfung besser für Rheinland-Pfalz erschließen will.

Trotzdem kann es nicht an jeder Realschule plus das Angebot einer eigenen Fachoberschule geben. Um Jugendliche entsprechend ihren Talenten und Leistungen ihren individuellen Weg in ein zufriedenes Berufsleben aufzuzeigen, müssen sie die Wahl zwischen einer ausreichenden Zahl an attraktiven Lehrstellen in zukunftssicheren Berufen und einem auf die jeweilige Region abgestimmten Angebot der Sekundarstufe II haben: Dazu gehören die Oberstufen von Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen, die Wahlschulbildungsgänge der berufsbildenden Schulen wie zum Beispiel ein Technisches Gymnasium und die Fachoberschule im organisatorischen Verbund mit der Realschule plus. In Zeiten des demografischen Wandels und angespannter öffentlicher Haushalte können nur die Kapazitäten an Schulplätzen vorgehalten werden, für die auch eine ausreichende Nachfrage zu erwarten ist. Grundsätzlich haben dennoch alle Realschulen die gleiche Chance, Standort einer Fachoberschule zu werden, sofern sie gewisse Voraussetzungen erfüllen:



Gleicher Zugang für alle

eine ausreichende Zahl von Schülerinnen und Schülern aus den eigenen 10. Klassen; gute Erreichbarkeit für andere Schülerinnen und Schüler mit einem qualifizierten Sekundarabschluss I; eine genügende Zahl an Praktikumsplätzen und eine Nachfrage nach höher qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern für zukunftsorientierte Ausbildungsplätze in der Region.

Jedoch braucht keine Realschule plus, die nicht selbst das Angebot einer Fachoberschule vorhält, Nachteile für ihre Schülerinnen und Schüler zu befürchten: Jede und jeder, der einen qualifizierten Sekundarabschluss I vorweisen kann, hat entsprechend den Bestimmungen der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Fachoberschule grundsätzlich die Voraussetzungen zur Aufnahme in den zweijährigen Bildungsgang erfüllt. Somit kann keine Realschule plus damit werben, dass eine Anmeldung in ihren fünften Klassen den Weg in die Fachoberschule bevorzugt frei macht. Realschulen plus einer Region sollten deshalb die Fachoberschule an einer benachbarten Realschule plus auch als ein Angebot für ihre Schülerinnen und Schüler ansehen und gemeinsam Verantwortung für den Erfolg dieses neuen aufstiegsorientierten Bildungsangebots übernehmen. Vereinbarungen über die Ausrichtung des Wahlpflichtbereichs, gemeinsame Fortbildungen oder das Gründen eines Kuratoriums oder Beirats für die Fachoberschule mit Vertretern aus der regionalen Wirtschaft, den örtlichen Realschulen plus und der Schulträger können dabei zu einem Gefühl der gemeinsamen Verantwortung für die Fachoberschule einer Region führen.

#### **Inhaltliche und organisatorische Eckpunkte der Fachoberschule an der Realschule plus im Überblick (Stand: Februar 2011)**

- **Konzept der Fachoberschule:** Die pädagogische und organisatorische Konzeption der Fachoberschule im organisatorischen Verbund mit der Realschule plus orientiert sich an der entsprechenden **Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK)**. Die Fachoberschule umfasst demnach die **Klassenstufen 11 und 12**. Zum schulischen Angebot gehören Unterricht und Fachpraxis. Dabei findet die Fachpraxis im ersten Jahr des Bildungsgangs als einschlägiges gelenktes Praktikum an drei Tagen in der Woche in Betrieben, öffentlichen Verwaltungen, Gesundheits- oder Pflegeeinrichtungen statt. In Klasse 12 besuchen die Schülerinnen und Schüler an fünf Tagen in der Woche den Unterricht in der Schule.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, komplexe Zusammenhänge zu durchschauen und verständlich zu präsentieren. Damit zum Beispiel Sachtexte richtig analysiert werden können, ist eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache erforderlich. Das mathematisch-naturwissenschaftliche Verständnis sowie ein geschichtlich-soziales Bewusstsein werden gefördert. Die kompetente und verantwortungsvolle Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmittel ist selbstverständlich. Kenntnisse in der englischen Sprache werden in beruflichen Tätigkeiten und für Situationen des Alltags erweitert.

Bildungsziele

Im Unterricht werden gezielt Lern- und Arbeitstechniken eingesetzt, die selbstständiges Arbeiten und eigenverantwortliche Lösung komplexer Aufgaben ermöglichen. Gemeinsam mit dem Ausbau von fachlichen Kompetenzen wird so die Fähigkeit zu problemlösendem Handeln erhöht. Um diese Bildungsziele zu erreichen, benötigen Schülerinnen und Schüler grundle-

gende Kenntnisse in den allgemeinbildenden Fächern sowie Aufgeschlossenheit für theoretische und praktische Zusammenhänge des fachlichen Unterrichts. Ein erfolgreicher Abschluss der Fachoberschule setzt hohe Lernmotivation, Ausdauer sowie die Fähigkeit voraus, eigenständig und im Team zu arbeiten.

- **Organisation der Fachoberschule und Fachrichtungen:** Fachoberschulen werden grundsätzlich zweizügig geführt. Es kann dabei eine der fünf folgenden Fachrichtungskombinationen eingerichtet werden:
  - **zwei Züge** Fachrichtung Technik, Schwerpunkt **Metalltechnik**;
  - **zwei Züge** Fachrichtung Technik, Schwerpunkt **Technische Informatik**;
  - **zwei Züge** Fachrichtung **Wirtschaft und Verwaltung**;
  - **zwei Züge** Fachrichtung **Gesundheit und Soziales, Schwerpunkt Gesundheit**;
  - **ein Zug** Fachrichtung **Wirtschaft und Verwaltung** plus **ein Zug** Fachrichtung **Gesundheit und Soziales, Schwerpunkt Gesundheit**.

Die Fachoberschule wird am Standort der mit ihr organisatorisch verbundenen Realschule plus errichtet. Ist diese Realschule plus räumlich disloziert, so kann die Fachoberschule nur in einem der beiden Schulgebäude Platz finden.

Die **Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung** setzt den fachlichen Schwerpunkt im betriebswirtschaftlichen und bürokommunikativen Bereich und qualifiziert die Schülerinnen und Schüler insbesondere für die vielfältigen kaufmännischen bzw. verwaltungsspezifischen Tätigkeiten. Der Unterricht umfasst neben den Fächern Betriebswirtschaft und Standardsoftware auch die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Sozialkunde, Religion/Ethik, Sport und nach den Möglichkeiten der Schule eines der Fächer Physik, Biologie oder Chemie.

Die **Fachrichtung Technik mit dem Schwerpunkt Metalltechnik** setzt den fachlichen Schwerpunkt im metallverarbeitenden Bereich und qualifiziert somit insbesondere für den Maschinenbausektor. Dieser wird aufgrund der traditionell starken Stellung dieses Wirtschaftsbereiches auch in Zukunft zu den Wachstumsbereichen der Wirtschaft gehören und vor dem Hintergrund eines bereits jetzt bestehenden erheblichen Mangels an Ingenieurinnen und Ingenieuren einen besonders großen Fach- und Führungskräftebedarf aufweisen. Der Unterricht umfasst neben dem Fach Metalltechnik/Informatik auch die Fächer Deutsch, Englisch, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Betriebswirtschaftslehre, Religion/Ethik und Sport.

Die Fachoberschule in der **Fachrichtung Technik mit dem Schwerpunkt Technische Informatik** setzt den fachlichen Schwerpunkt in der Kombination von Elektrotechnik und Informatik und qualifiziert somit insbesondere für das Arbeitsfeld Informationstechnik. Die Informationstechnik hat die Welt in wenigen Jahren verändert und wird sie weiter verändern (Beispiele: Steuerung einzelner Maschinen, vernetzte Bordrechnerstrukturen bei Zügen oder Autos, audiovisuelle Multifunktionsgeräte). Dieser Bereich wird auch in Zukunft zu den Wachstumsbereichen der Wirtschaft gehören und somit einen entsprechenden Fach- und Führungskräftebedarf aufweisen. Der Unterricht umfasst neben dem Fach Technische Informatik auch die Fächer Deutsch, Englisch, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Betriebswirtschaftslehre, Religion/Ethik und Sport. Als **Praktikumseinrichtungen** kom-



Die Fachrichtungen im Einzelnen

men insbesondere Betriebe **aus den Bereichen Informationstechnik, elektronische Datenverarbeitung, Telekommunikation, Elektroinstallation und Elektromaschinenbau** infrage.

Die Fachoberschule in der **Fachrichtung Gesundheit und Soziales mit dem Schwerpunkt Gesundheit** setzt den fachlichen Schwerpunkt im medizinischen und pflegerischen Bereich und qualifiziert somit insbesondere für den Gesundheitssektor. Dieser wird vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung auch in Zukunft zu den Wachstumsbereichen der Wirtschaft gehören und somit einen entsprechenden Fach- und Führungskräftebedarf aufweisen.

Der Unterricht umfasst neben dem Fach Gesundheit und Pflege auch die Fächer Deutsch, Englisch, Sozialkunde, Mathematik, Biologie, Chemie, Religion/Ethik und Sport. **Besonders geeignet als Praktikumsstellen sind Krankenhäuser und andere große Pflegeeinrichtungen** (z. B. Altenheime, Behindertenheime, Pflegeheime, Pflegedienste). Sofern ein besonderer späterer Berufswunsch in den folgenden Bereichen liegt, ist ein Praktikum auch in ergotherapeutischen, logopädischen oder physiotherapeutischen Praxen möglich. Nur nach Prüfung des Einzelfalls ist ein Praktikum in medizinischen Versorgungszentren möglich. Dabei muss gewährleistet sein, dass im Rahmen des Praktikums auch umfangreiche pflegerische Leistungen erbracht werden können. Nicht geeignet für den Bereich Gesundheit und Pflege sind Praktikumsstellen in Kindertagesstätten.

#### Das Praktikum

- **Grundsätze für das gelenkte Praktikum:** Fachpraxis findet im ersten Jahr der Fachoberschule als gelenktes Praktikum in der gewählten Fachrichtung bzw. im Schwerpunkt **an drei Tagen in der Woche** statt. Die jeweiligen Praktikumstage legt die Schule nach informeller Abstimmung mit den Einrichtungen fest. Das Praktikum soll einschlägige Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen der beruflichen Praxis vermitteln. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die Abläufe betrieblicher Prozesse sowie das Kennenlernen von und die aktive Auseinandersetzung mit modernen Techniken und Verfahren. Als geeignet gelten Praktikumsstätten, die über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügen, die zum Beispiel eine Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf im Spektrum der jeweiligen Fachoberschule sowie eine angemessene Zeit im Beruf gearbeitet haben.

Für die Praktikantinnen und Praktikanten gilt **die im Betrieb übliche Arbeitszeit für Beschäftigte**, mindestens aber 21 Stunden (ohne Pausen) an drei Tagen sowie unabhängig von ihrem jeweiligen Lebensalter die Vorschriften des Jugendarbeitsschutzgesetzes. Bei Unfällen während des Praktikums und in der Schule sind sie durch die **Unfallkasse Rheinland-Pfalz** abgesichert. In der Kranken- und Pflegeversicherung sind die Schülerinnen und Schüler in der Regel über ihre Eltern oder eigenständig Mitglied. Eine Mitgliedschaft in der Arbeitslosen- oder Rentenversicherung besteht nicht, deshalb gibt es auch keine Beitragspflicht für die Betriebe.

Zwischen der Praktikantin oder dem Praktikanten und der Praktikumsstelle ist ein **Praktikumsvertrag** zu schließen. Darin werden u. a. die Dauer des Praktikums, die Pflichten der Praktikantinnen und Praktikanten sowie des Betriebs oder ggf. seiner gesetzlichen Vertreter festgeschrieben. Ein Exem-

plar des Vertrags nimmt die Schule zu ihren Unterlagen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen keine Vergütung verlangen, da das Praktikum Teil ihrer schulischen Ausbildung ist. Im Einzelfall steht es den Betrieben frei, ihren Praktikantinnen und Praktikanten eine Anerkennungsvergütung zu zahlen. In diesen Fällen muss die Praktikantin oder der Praktikant bei der zuständigen Berufsgenossenschaft angemeldet werden.

Über zeitlichen Verlauf und Inhalt des Praktikums führen die Praktikantinnen und Praktikanten ein **Berichtsheft**. Die Berichte bieten eine besondere Möglichkeit zur Verknüpfung von Fachwissen mit Erfahrungen aus der beruflichen Praxis. Die Praktikumsstelle prüft die Berichte und bescheinigt die Richtigkeit. Ohne erfolgreiches Praktikum ist eine Versetzung in die Klassenstufe 12 nicht möglich.

- **Aufnahmevoraussetzungen und -verfahren:** In die Fachoberschule kann aufgenommen werden, wer den **qualifizierten Sekundarabschluss I** mit einem **Notendurchschnitt von mindestens 3,0** besitzt, wobei **keines der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik schlechter als „ausreichend“** bewertet sein darf. Zusätzlich ist ein Vertrag mit einer geeigneten Praktikums Einrichtung vorzulegen. Liegen mehr Bewerbungen vor als Schulplätze vorhanden sind, findet ein Auswahlverfahren statt, das sich insbesondere am Notendurchschnitt des vorgelegten Zeugnisses orientiert.

Der Weg in die Fachoberschule

Die Anmeldefrist beginnt frühestens am Montag nach Ausgabe der Halbjahreszeugnisse der Klasse 10, sie endet am 1. März. **Notwendige Unterlagen bei der Anmeldung:** ausgefüllter **Aufnahmeantrag** für die Fachoberschule, in der Regel das **Halbjahreszeugnis der Klasse 10** oder bei Schülerinnen/Schülern eines Gymnasiums mit achtjährigem Bildungsgang das Halbjahreszeugnis der Klasse 9 und gegebenenfalls Unterlagen zu Härtefallgesichtspunkten, zu Wartezeiten und zur Erfüllung besonderer Dienstpflichten.

Die Aufnahme in die Fachoberschule erfolgt zu Beginn des Schuljahres. Die **vorläufige Aufnahme** findet nach Abschluss des Anmeldezeitraums und gegebenenfalls nach einem Auswahlverfahren statt. Schülerinnen und Schüler können den Platz in der Fachoberschule nach einem Zusagebescheid der Schule nur dann verlieren, wenn das Abschlusszeugnis der Klasse 10 nicht mehr einen Notendurchschnitt von 3,0 aufweist bzw. eines der drei Hauptfächer schlechter als ausreichend benotet ist; sie als Schülerinnen oder Schüler des Gymnasiums nicht die Versetzung in die Klassenstufe 11 (bzw. Klassenstufe 10 bei Besuch eines G8GTS) erreicht haben oder keinen Praktikumsplatz bis zum 31. Mai nachweisen.

- **Anmeldezahlen beim Optionsverfahren/Klassengröße:** Um die Option für eine Fachoberschule an der Realschule plus einzulösen, sind beim Anmeldeverfahren folgende Schülerinnen- und Schülerzahlen zu erreichen: Beim Angebot einer Fachrichtung: 38 Schülerinnen und Schüler, bei der Fachrichtungskombination 46. Die Höchstschülerzahl in der Klasse wird analog der Verwaltungsvorschrift „Klassen- und Kursbildung an berufsbildenden Schulen“ auf 30 festgelegt. Die Mindestschülerzahl je Klasse beträgt 16.
- **Versorgung mit Lehrkräften:** Entsprechend der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz unterrichten an einer Fachoberschule als Schul-

Wer unterrichtet in der Fachoberschule?

form aus dem berufsbildenden Bereich in der Regel Lehrkräfte mit den Lehrbefähigungen für die Sekundarstufe II bzw. die berufsbildenden Schulen. Um die Versorgung mit Lehrkräften nicht einseitig über die berufsbildenden Schulen abzudecken, legt das Land ein **Weiterqualifizierungskonzept** auf, das Lehrkräfte der Realschule plus für den Unterricht in den berufsübergreifenden Fächern der Fachoberschule wie zum Beispiel Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache **berufspädagogische und fachdidaktische Fähigkeiten** vermittelt.

P

Die Weiterbildung richtet sich vorrangig an die Lehrkräfte der Realschule plus, an welcher eine Fachoberschule organisatorisch angebunden wird. Sie ist verbunden mit einer **Freistellung** vom Unterricht im **Umfang von fünf Lehrerwochenstunden**. An jeweils einem Tag in der Woche absolvieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehrere Module **zur beruflichen Bildung und fachdidaktischen Ausrichtung** ihrer Unterrichtsfächer für die Fachoberschule. Daneben hospitieren sie an einer berufsbildenden Schule und erproben sich im **Unterricht von Klassen der Berufsoberschule I, der Dualen Berufsoberschule oder der höheren Berufsfachschule**. Nach Abschluss der halbjährigen Weiterbildung erhalten die Lehrkräfte eine **Unterrichtserlaubnis**, die sie nach einer gewissen Zeit mit einer **Aufstiegsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen** zu einer Lehrbefähigung erweitern.

Die **berufsbezogenen Fächer einer Fachoberschule** wie Betriebswirtschaftslehre oder Metalltechnik werden grundsätzlich von der **Koordinatorin bzw. vom Koordinator für die Fachoberschule** unterrichtet. Dieser trägt zusammen mit der Schulleitung der Realschule plus die organisatorische und pädagogische Verantwortung für den Bildungsgang. Er muss über die Befähigung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen verfügen und übernimmt neben unterrichtlichen Verpflichtungen auch den Kontakt zu den Praktikumseinrichtungen und gewährleistet so den Anspruch der Fachoberschule, Unterricht und berufliche Praxis miteinander zu verbinden.

Der Weg zur Fachoberschule

- **Antragsverfahren auf Errichtung einer Fachoberschule:** Es gibt eine **Parallelität** der Antragsfristen für Realschulen plus, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Fachoberschulen und Wahlschulbildungsgänge an berufsbildenden Schulen. Anträge können jeweils zum **31. März für das übernächste Schuljahr** unter Benennung der beantragten Fachrichtung bzw. des beantragten Schwerpunkts. Weiterhin ist die erwartete Nachfrage an Bewerberinnen und Bewerbern mit qualifiziertem Sekundarabschluss I sowie eine Prognose des Anteils der Schülerinnen und Schüler aus der eigenen Schule darzustellen. Es müssen außerdem Zusagen der örtlichen und regionalen Wirtschaft und/oder Verwaltung zur Bereitstellung von Plätzen für das gelenkte Praktikum in der beantragten Fachrichtung vorliegen (siehe Anlage 2).

Bewerbungen können nur für Schulen erfolgen, die seit ihrer Errichtung als Realschule plus bis zum beantragten Zeitpunkt der Einrichtung einer Fachoberschule die zweijährige Orientierungsstufe durchlaufen haben. Träger einer Realschule plus mit Fachoberschule kann entsprechend der Regelungen im Schulgesetz nur ein Landkreis oder eine kreisfreie Stadt sein, da es sich bei der Fachoberschule um ein schulisches Angebot der Sekundarstufe II handelt. Anträge von Verbandsgemeinden, verbandsfreien Gemeinden oder großen

kreisangehörigen Städten, die Träger einer Realschule plus sind, sind ohne Übernahme durch den betreffenden Landkreis nicht zielführend. Der Antrag muss deshalb auch Angaben zur Überführung der Schulträgerschaft und der Übertragung/Nutzung der Gebäude der Realschule plus enthalten. (Eine ausführliche Darstellung aller für einen vollständigen Antrag benötigten Angaben und Unterlagen finden Sie in der Anlage 1.)

- **Entscheidungskriterien über Anträge auf Errichtung einer Fachoberschule:** Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur informiert die Gebietskörperschaften sowie die Schulen jeweils vor den Sommerferien über den Ausgang des Antragsverfahrens. Die Entscheidungen über die Errichtung von Fachoberschulen an Realschulen plus fallen dabei auf der Grundlage der im Rahmen der regionalen Schulentwicklungsplanung eingereichten Anträge sowie deren Prüfung unter **Berücksichtigung der demografischen Entwicklung und der vorhandenen und geplanten Angebote in anderen Schularten und Schulformen der Sekundarstufe II in der Region**, wobei selbstverständlich auch schulische Angebote außerhalb des betroffenen Landkreises oder der betroffenen kreisfreien Stadt einbezogen werden. Bei der Entscheidung über die Eignung von Standorten werden zusätzlich zu den oben genannten Kriterien und den sonstigen Angaben in den Antragsunterlagen, wie zum Beispiel zum Raumbedarf, weitere Voraussetzungen bewertet wie:

**Die Realschule plus muss eine ausreichende Zahl von Schülerinnen und Schülern für die Fachoberschule aus den eigenen 10. Klassen gewinnen.** (Die Prüfung erfolgt zum Beispiel anhand der Zahl der Absolventinnen und Absolventen der 10. Klassen, die die Zugangsberechtigung für die gymnasiale Oberstufe, die Fachoberschule oder ein berufliches Gymnasium erfüllen. Die Zahl ist einzelfall- und standortabhängig zu ermitteln; sie ist zum Beispiel von der Anzahl kooperierender Realschulen plus oder der Entfernung zur nächsten Fachoberschule der gleichen Fachrichtung abhängig. Sie liegt unterhalb der Mindestanmelde- und der Mindestschülerzahl.)

**Der beantragte Standort muss für andere Schülerinnen und Schüler mit einem qualifizierten Sekundarabschluss I erreichbar sein.** (Die Prüfung umfasst zum Beispiel eine Analyse der Verkehrsanbindungen über Kreisgrenzen hinaus.)

**Die Realschule plus muss** in Zusammenarbeit mit Unternehmen, der öffentlichen Verwaltung und Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen **eine ausreichende Zahl an geeigneten Praktikumsplätzen in der beantragten Fachrichtung benennen** (ca. 35–40 bei einer Fachrichtung; ca. 40–50 bei der Fachrichtungskombination. Es handelt sich dabei um Orientierungszahlen. Höhere Angaben sind selbstverständlich möglich und können sich, sofern sie als geeignet anzusehen sind, gegebenenfalls positiv auf die Entscheidung auswirken).

**Bei der regionalen Wirtschaft und anderen Arbeitgebern besteht eine Nachfrage nach höher qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern für Ausbildungsplätze, insbesondere im Berufsfeld der Fachrichtungen** einer zukünftigen Fachoberschule. (Dazu gehören zum Beispiel ein Blick auf die Wirtschaftsstruktur am Standort und in der Region oder unterstützende Analysen von Wirtschaftsverbänden, Arbeitnehmerorganisationen oder einzelnen den

*Arbeitsmarkt prägenden Unternehmen der Region. Selbstverständlich korrelieren diese Angaben mit dem Nachweis der Praktikumsplätze.)*

- **Schulbau und Ausstattung von Fachoberschulen:** Die räumliche Ausstattung einer zweizügigen Fachoberschule erstreckt sich auf **zwei Klassenräume pro Jahrgangsstufe sowie notwendige Fachräume**. Das Land Rheinland-Pfalz beteiligt sich an notwendigen Bau- und Ausstattungsmaßnahmen, sofern ein Bedarf besteht. Dabei gilt bei der Förderung der **grundsätzliche Vorrang der Schulbaurichtlinie** bei Neubau-, Umbau- und Erweiterungsmaßnahmen entsprechend den bestehenden Bestimmungen. Da die Fachoberschule an der Realschule plus eine Schulform aus dem berufsbildenden Bereich ist, gilt dabei der Kostenrichtwert für Baumaßnahmen an berufsbildenden Schulen in Höhe von 3.174 € pro Quadratmeter.

Er gibt die Prüfung durch die Schulbaureferate der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion, dass kein Baubedarf besteht. Zum Beispiel, wenn geeignete Räume im Bestand der Realschule plus vorhanden sind, wird geprüft, ob ein Ausstattungszuschuss gewährt werden kann. Hierfür sind je nach gewählter Fachrichtung folgende Beträge maximal möglich:

- Fachoberschule mit Fachrichtung Technik 50.000 €.
- Fachoberschule mit Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung 20.000 €.
- Fachoberschule mit Fachrichtung Gesundheit und Soziales, Schwerpunkt Gesundheit, 20.000 €.
- Fachoberschule mit Fachrichtungskombination Wirtschaft und Verwaltung/Gesundheit und Soziales, Schwerpunkt Gesundheit, 20.000 €.

! **Die Errichtung von Fachoberschulen an Realschulen plus wird sich vom Schuljahr 2011/2012 an über mehrere Jahre erstrecken.** Dieses gestufte Verfahren ist notwendig, um auch Realschulen plus den Weg zu einer Fachoberschule zu eröffnen, die nicht zum 1. August 2009, sondern innerhalb der Schulstrukturreform zu einem späteren Zeitpunkt gestartet sind oder noch starten werden. Dieses Verfahren gewährleistet Chancengleichheit für alle Schulen und bietet die Gewähr, dass Standorte ausgewählt werden, welche die oben genannten qualitativen Bedingungen am besten erfüllen.

Weitere Informationen unter [www.realschuleplus.rlp.de](http://www.realschuleplus.rlp.de)

Anlage 1:

**Anlage „P“ zum Antrag auf Errichtung einer Fachoberschule an der Realschule plus**

Nachweis von Plätzen für das einschlägige gelenkte Praktikum in der Klassenstufe 11 der Fachoberschule

Realschule plus, an der Fachoberschule errichtet werden soll: .....

Beantragte Fachrichtungen bzw. Schwerpunkte: 1.....

2.....

Die nachfolgenden Betriebe, Unternehmen, Kranken- und Pflegeeinrichtungen, Verwaltungen und Freiberufler in der Region haben sich bereit erklärt, Schülerinnen und Schüler einer Fachoberschule, sofern diese errichtet wird, zur Ableistung des vorgeschriebenen einschlägigen Praktikums aufzunehmen. Ihnen ist bekannt, dass das Praktikum während der gesamten Klassenstufe 11 an drei Tagen in der Woche stattfindet:

**Wir bestätigen die Richtigkeit der Angaben**

....., den .....

.....  
**Realschule plus – Schulleitung**

.....  
**Für den Schulträger**

Für die Fachrichtung/Schwerpunkt.....



Anlage 2:

**Fachoberschule an der Realschule plus**

**Angaben und Unterlagen bei der Antragstellung** (bitte in zweifacher Ausfertigung an die zuständige Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion)

- Benennung der beantragten Fachrichtung(en) bzw. des Schwerpunkts.
- Beschlüsse der kommunalen Gremien (Kopie der Niederschrift).
- Stellungnahmen schulischer Gremien der Realschule plus (Kopie der Protokolle).
  - Schulleiternbeirat
  - Schulausschuss
  - Gesamtkonferenz
- Ggf. Stellungnahme der kreisangehörigen Gebietskörperschaft, die bisher Trägerin der Realschule plus war, mit Angaben zur Überführung der Schulträgerschaft und der Übertragung bzw. Nutzung der Gebäude der Realschule plus.
- Darlegung des schulischen Bedürfnisses unter Berücksichtigung des Schulprofils, der demografischen Entwicklung, eventuell bereits bestehender Angebote in der Sekundarstufe II sowie der möglichen Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen einer Fachoberschule bei der regionalen Wirtschaft.
- Nachweise von ausreichend Plätzen für das gelenkte Praktikum in der beantragten Fachrichtung/Schwerpunkt in der Region (siehe Anlage „P“).
- Darstellung des vorgesehenen Einzugsgebiets mit den Modalitäten des Schülertransports (derzeitiger Stand, notwendige Änderungen).
- Erwartete Nachfrage an Bewerberinnen und Bewerbern mit qualifiziertem Sekundarabschluss I / Sicherung der dauerhaften Zweizügigkeit.
- Prognose des Anteils von Fachoberschülerinnen und -schülern aus der eigenen Realschule plus. (Nachweis der Zahl der Schülerinnen und Schüler aus den 10. Klassen, die in den vergangenen drei Jahren die Aufnahmebedingungen für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe, eines beruflichen Gymnasiums oder einer Fachoberschule erfüllt haben.)
- Darstellung des notwendigen zusätzlichen Raumbedarfs mit evtl. Deckung aus dem aktuellen Raumbestand. (Vergleich Ist-Bestand mit Rahmenraumprogramm Realschule plus.)

- Bei Realschulen plus mit dislozierten Standorten: Angabe des Standorts der Fachoberschule. (Anmerkung: Fachoberschulen an der Realschule plus können nur an einem Standort errichtet werden.)

### **Antragsverfahren**

- Anträge auf Errichtung von Fachoberschulen an der Realschule plus sind bis zum 31. März für das übernächste Schuljahr über die Schulbehörde dem zuständigen Ministerium vorzulegen.
- Bis zu den Sommerferien entscheidet das Ministerium über den Antrag.
- Einleitung der schulrechtlichen und personalvertretungsrechtlichen Beteiligungsverfahren.
- Die Funktionsstelle der Koordinatorin / des Koordinators an einer Realschule plus mit organisatorisch verbundener Fachoberschule wird im Amtsblatt ausgeschrieben.
- Im Frühjahr erfolgt in der Regel das Anmeldeverfahren für den Besuch der Fachoberschule an der Realschule plus.
- Bei erfolgreichem Verlauf der Anmeldungen werden von der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion zeitnah die notwendigen Organisationsverfügungen erlassen.

## Aus zwei mach eins – Wie kann die Zusammenführung von Schulen gelingen?

Beate Voigtländer

„Eigentlich war doch alles ganz gut so bisher ...“  
„Die Senkung des Niveaus ist ja wohl jetzt vorprogrammiert!“  
„Die (...) sollen sich uns gefälligst anpassen!“  
„Kommt jetzt wieder die Kuschelpädagogik?“  
„Dafür habe ich meine Ausbildung nicht gemacht, darum können sich andere (...) kümmern!“  
„Die (...) haben doch keine Ahnung!“

Harte Sätze und eine schier unerschöpfliche Quelle von traditionell entwickelten Vorurteilen kann man landauf, landab zurzeit in den Lehrerzimmern weiterführender Schulen hören. Haarsträubende Legenden von Schwierigkeiten bei der Zusammenführung von Schulen machen die Runde, in denen Kollegien im besten Fall noch nebeneinander statt miteinander arbeiten. Da fragt sich sogar der Laie (den es ja in Schulfragen bekanntermaßen gar nicht gibt): Wie soll eine neue Schulform gelingen, wenn sich die Kollegien in Zielsetzung und Methodik nicht einmal einig sind? Wie können Schülerinnen und Schüler anderen gegenüber eine wertschätzende Haltung entwickeln, wenn ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer dies nicht vorleben?

gegenseitige Wertschätzung

Die Probleme scheinen vorprogrammiert: Nicht nur ideologische Grabenkämpfe, sondern die Vorurteile über die (vermeintlich falsche) Einstellung der jeweils anderen Lehrergruppierung verurteilen eine erfolgreiche Schulentwicklung häufig schon von vornherein zum Scheitern.

### Innere Bereitschaft und Engagement

Eine wesentliche Voraussetzung zum Gelingen einer neuen Schulform ist unbestritten: Bei allen Ängsten und Vorurteilen, mit denen jeder Einzelne persönlich zu kämpfen hat, sollte eine innere Bereitschaft vorhanden sein, sich auf etwas Neues einlassen zu wollen. Ohne Engagement funktioniert keine Entwicklung. Achtung: Effektive Schulentwicklung heißt aber nicht, all das, was früher gut und richtig erschien, heute zu verleugnen. Aber die Ansprüche und Bedürfnisse unserer Gesellschaft erfordern eine Weiterentwicklung und Umorientierung der Zielsetzung.

Weiterentwicklung und  
Umorientierung

Unabhängig von sicherlich interessanten politischen, ideologischen, pädagogischen oder psychologischen Grundsatzdebatten sollen hier Ideen dargestellt werden, die helfen können, die neue Schulform der Realschule plus erfolgreich für alle Beteiligte – also Lehrende und Lernende – zu entwickeln.

### Vielfalt ist Chance!

In Konferenzen sollten Verfahren der Großgruppenmoderation Anwendung finden, die den Teilnehmer(-inne)n in einem möglichst hierarchiefreien Raum einen offenen Austausch von Ideen und persönlich bedeutsamen Erfahrungen ermöglichen. Der zentrale Gedanke besteht darin, dass dadurch das Wissen und die Erfahrung Vieler genutzt werden können. Auf diesem Weg werden Schulentwicklungsprozesse nicht von oben diktiert, sondern von einer Mehrzahl der Beteiligten verantwortungsbewusst geschaffen und getragen.



In ihrem Artikel „Die Weisheit der Vielen nutzen: Verfahren der Großgruppenmoderation als Instrumente effektiver Schulentwicklung“<sup>1)</sup> beschreiben Burow und Schratz ihre Forschungsergebnisse, die sie in einem Zeitraum von zwanzig Jahren gewonnen haben: Eine große Gruppe, bestehend aus einer bunten Mischung von an Schule beteiligten Personen (Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, Eltern, Schulaufsichtsbeamte, Schulträger etc.), kann die Komplexität des Systems „Schule“ mit den dazugehörigen Problemfeldern am besten erfassen und abbilden. Dabei entwerfen diese Gruppen fast immer ein Zukunftsmodell einer idealen Schule, in der als wesentliche Elemente die individuelle Förderung, gelebte Demokratie und das Lernen in entspannter und druckfreier Atmosphäre dominieren. Die Vorstellungen, was eine „Gute Schule“ ausmacht, entsprechen sich also im Wesentlichen.

Anhand einer Sammlung von Ideen, wie sich jeder Beteiligte die ideale Schule vorstellt, findet man automatisch Gemeinsamkeiten. Es ist grundsätzlich produktiv, das zu entwickeln, was verbindet; auf defizitorientierte Diskussionen sollte verzichtet werden.



#### **Entwicklung einer gemeinsamen Vision von Schule**

Methodisch eignen sich für Großgruppen vor allem World Café, Schreibgespräche, verschiedene Formen von Gruppenaufgaben mit visuellen Präsentationen, außerdem die Methodenmischungen von Elementen der Zukunftswerkstatt, des Open Space und wertschätzender Befragungen (siehe auch Erkenntnisse von Burow/Schratz).

##### **1. Phase der Wertschätzung:**

Durch die Sammlung und Analyse der „Best Practice“ aus Haupt- und Realschule kann man ein gemeinsames Grundverständnis schaffen. Die Sammlung positiver Beispiele führt zu einem wertschätzenden Austausch über Erfolgsprinzipien und bewahrensvalue Komponenten und knüpft damit an bereits erfolgreiche gute Arbeit an.

##### **Mögliche Aufgabe:**

Formulieren Sie eine Situation, in der Ihre Schule, der Unterricht, eine Beziehung zwischen Lehrer und Schüler genauso war, wie Sie es sich wünschten!

##### **2. Entwicklung eines gemeinsamen Zukunftsbildes und gemeinsamer Aufgaben:**

Welches Leitbild für unsere Realschule plus wollen wir gemeinsam entwickeln? Hier ist es wichtig, immer wieder an innere Bilder und Wünsche anzuknüpfen und das Bewusstsein zu vertiefen, einen gemeinsamen neuen Weg zu beschreiten, auf dem jeder mit seinen individuellen Ideen und Fähigkeiten gebraucht wird.

##### **Mögliche Aufgabe:**

Welche der genannten Beispiele (oder der eben präsentierten Prinzipien) für „Gute Schule“ sind Ihnen besonders wichtig?

##### **3. Welche Ressourcen haben wir?**

Hier gilt es aufzuzeigen, auf welche besonderen Fähigkeiten und Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Die Chance der Vielfalt rückt noch einmal in den Vordergrund.

1) Journal für Schulentwicklung 1/2009, Arbeit in großen Gruppen, StudienVerlag

**Mögliche Aufgabe:**

Für welches Thema empfinden Sie besondere Energie und Leidenschaft?  
(oder)

In welchem Bereich haben Sie gute Erfahrungen gemacht? (oder)

Mich interessiert ... und ich suche Mitstreiter für ...

**4. Welche Realschule plus wollen wir gemeinsam erschaffen?**

Trotz eines einheitlichen Wunschbildes werden häufig unterschiedliche Wege formuliert werden, die Ziele zu erreichen. Auch hier gilt:

Die Chance liegt in der Vielfalt der Ideen.

Ein wesentlicher Diskussionspunkt ist in den meisten Fällen die Struktur der Realschule plus, da die Landesregierung eine integrative oder eine kooperative Form zur Disposition stellt. Beide Konzepte enthalten eine Vielzahl von pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Möglichkeiten, die es kreativ zu gestalten und umzusetzen gilt. Neben den Prinzipien des Idealbildes müssen auch äußere/pragmatische Faktoren bedacht werden, z. B. die Struktur von Nachbarschulen oder die demografische Entwicklung.

Eine Sammlung von Merkmalen der kooperativen oder der integrativen Form sollte immer auf die vereinbarten gemeinsamen Prinzipien abgestimmt sein.

**Mögliche Aufgaben:**

Die praktische Umsetzung

- Welche Rahmenbedingungen benötigt die neue Schulform, um die gemeinsamen Prinzipien umzusetzen?
- Welche besonderen Anforderungen müssen in den Formen der kooperativen/integrativen RS + beachtet werden, wenn wir unsere gemeinsamen Prinzipien umsetzen wollen?
- Was haben wir/was brauchen wir? (siehe Ressourcen)

Weitere Schritte zur Umsetzung erfolgen in Steuerungsgruppen mit genau definierten Arbeitsaufträgen und Handlungsrahmen (Wer macht was bis wann? Wie wird wann präsentiert? Wer evaluiert wie?).

P

## Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ im besonderen 10. Schuljahr Konzeption und Ergebnisse der Ersterprobung im Schuljahr 2009/2010

Elke Gödickemeier / Natalie Smilek / Annelie Cremer

### 1. Das Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ im besonderen 10. Schuljahr

#### 1.1 Ausgangslage und Zielsetzungen

Die Zahl der Schulabbrecher ist in den letzten Jahren bundesweit kontinuierlich zurückgegangen. Aktuell liegt die Abbrecherquote in Rheinland-Pfalz bei 5,8 %. Der Erfolg gründet sich sicher auf die enormen Anstrengungen der Schulen, Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit und zum Lernen zu motivieren. Besonders gut ist dies durch die Vermittlung von Kenntnissen aus der Praxis von Arbeits- und Wirtschaftswelt gelungen, gerade in den Projektklassen „Keine(r) ohne Abschluss“, (KoA).

Das an der Realschule plus angesiedelte Projekt führt jetzt auch im allgemeinbildenden Schulsystem Schülerinnen und Schüler ohne Chance auf einen Schulabschluss in einer eigens dafür eingerichteten Klasse zu einem erfolgreichen Abschluss und zu einem gelingenden Übergang in die Arbeitswelt.

Hoher Praxisanteil

In diesem besonderen zehnten Schuljahr wird in kleinen Lerngruppen (16 bis maximal 20 Schülerinnen und Schüler) mit einem hohen Praxisanteil sowie mit individuellen Förderkonzepten gearbeitet. Durch den engen Bezug zur Praxis in Betrieben wird bei den Jugendlichen, die oft durch Schulverweigerung, mangelnde Motivation oder Brüchen in ihrer Biografie in ihrem Lernerfolg behindert waren, wieder die Lust am Lernen geweckt. Auch die intensive Betreuung innerhalb der für diese Klassen verpflichtenden Ganztagschule leistet dazu einen Beitrag. Die Schülerinnen und Schüler sind bis zu drei Tagen in der Woche in Handwerks- und Dienstleistungsbetrieben oder sozialen Einrichtungen. Hier können die Stärken der Jugendlichen gefördert und Motivation geschöpft werden. Gleichzeitig haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu präsentieren und für zukünftige Ausbildungsverhältnisse zu empfehlen. Denn neben der Berufsreife ist auch der Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis ein erklärtes Ziel des Projekts „Keine(r) ohne Abschluss“. Um den erfolgreichen Abschluss der Schülerinnen und Schüler zu befördern, wird auf eine enge Kooperation mit außerschulischen Partnern, sowie zwischen Eltern, Schule und der Bundesagentur für Arbeit geachtet.

Vernetzung mit außerschulischen Partnern

#### 1.2 Teilnehmende Schulen

Das besondere 10. Schuljahr „Keine(r) ohne Abschluss“ wurde zunächst an zwei Standorten im Schuljahr 2009/2010 erprobt. Die beiden ausgewählten schulischen Standorte sind erfolgreiche Schulen in Ganztagsform. Es handelt sich um die Realschulen plus in Ramstein-Miesenbach und in Ransbach-Baumbach. Eine Erweiterung der teilnehmenden Projektschulen ab August 2010 um drei weitere Schulen wurde im Frühjahr 2010 vereinbart; dabei handelt es sich um die RS plus Lauterecken-Wolfstein, Bad Bergzabern und Bad Sobernheim. Um ein regional ausgewogenes Angebot in der rheinland-pfälzischen Schullandschaft zu erreichen, können sich weitere RS plus bewerben.

### 1.3 Rolle der wissenschaftlichen Begleitung

Die Umsetzung des Projekts wird derzeit von einem interdisziplinären Team der Universität Trier unter Leitung von Prof. Dr. Roland Eckert wissenschaftlich begleitet. Das Team der Universität Trier verfügt über langjährige Erfahrungen im Rahmen der Umsetzung von Praxisprojekten an Schulen, u. a. im Bereich der Berufsorientierung, dem Übergang Schule-Beruf, der Benachteiligtenförderung sowie der qualitativen Forschung, die für die wissenschaftliche Begleitung genutzt werden. Finanziert wird das Projekt der wissenschaftlichen Begleitung durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz sowie des Europäischen Sozialfonds.

Neben der Unterstützung und Beratung der Projektschulen wurden die Organisation und die inhaltliche Arbeit der Projektklassen im Schuljahr 2009/2010 evaluiert, die Bedeutung und Relevanz der konzeptionellen Grundlagen als Gelingensbedingungen (vgl. Abb. S. 87 f.) konnten so untersucht werden. Grundlage der Evaluation waren Instrumente wie qualitative Leitfäden zu Einzel- und Gruppengesprächen sowie Kurzfragebögen für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Betriebe. Ein weiterer Bestandteil des Projekts der wissenschaftlichen Begleitung ist die empirische Erforschung der Biografien der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler der beiden Projektklassen an den Startschulen wurden im Schuljahr 2009/2010 und werden auch weiterhin mithilfe qualitativer Interviews zu ihrem Werdegang, zu kritischen Lebensereignissen und positiven Entwicklungen in Schule und Ausbildung sowie Familie und Gleichaltrigen befragt. Auf diese Weise können nicht nur die Übergänge von der Schule in die Ausbildung nachgezeichnet werden, sondern es kommt entscheidend darauf an, die Einflüsse anderer Sozialisationskontexte (z. B. Familie, Gleichaltrige, Medien) zu berücksichtigen. Empirisch fundierte Befunde über die Möglichkeiten und Grenzen von Ansätzen wie der „Projektklasse“, gehören deshalb zur „Wirksamkeitsanalyse“ hinzu. Die Ergebnisse der Biografieforschung werden mit den Ergebnissen der praktischen Arbeit des Projekts in Bezug gesetzt und verzahnt.

Unterstützung und Beratung  
der Projektschule

Evaluation des Projekts „KoA“

Empirische Erforschung der  
Biografien der Jugendlichen

## 2. Das Konzept des besonderen 10. Schuljahrs „Keine(r) ohne Abschluss“

### 2.1 Richtlinien der Umsetzung

#### Stellenwert der Berufsorientierung im Projekt

Wesentlichen Anteil am Erfolg des Projekts haben Stellenwert und Qualität der berufsorientierenden Inhalte. Denn die Konzeption des Projekts beruht im Wesentlichen auf folgenden Grundlagen:

- Berufsorientierende und allgemeinbildende Inhalte sind eng miteinander verzahnt.
- Vorbild für die Organisation einer Projektklasse ist die arbeitsweltorientierte Klasse, die im Schuljahr 2008/2009 an 40 Hauptschulstandorten in Rheinland-Pfalz bestehen.
- Lerninhalte werden im fächerübergreifenden Unterricht und im Rahmen eines wöchentlichen Praxistags in einem Ausbildungsbetrieb vermittelt; ein höherer Praxisanteil kann vereinbart bzw. mit Rücksicht auf betriebliche Interessen auch ein Blockpraktikum eingerichtet werden.
- In der Projektklasse sind neben pädagogischem Personal auch Berufsbildner aus dem außerschulischen Bereich (etwa Fachleute aus Handwerk und Industrie) eingesetzt. Wichtig ist auch der Einsatz von Schulsozialarbeit und sonderpädagogischer Fachkompetenz.

vier Lernbereiche

- Die didaktische, inhaltliche und organisatorische Abstimmung von schulischem und betrieblichem Bereich soll entsprechend der zu belegenden Lernbereiche erfolgen: In einem ausgewogenen Verhältnis und unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Interessen und Neigungen sollen die einer Projektklasse zur Verfügung stehenden Stunden auf vier der Arbeitsweltorientierung verpflichtete Lernbereiche verteilt werden, nämlich den Lernbereich Mathematik und Naturwissenschaften, den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften einschließlich Sport, den Lernbereich Sprache sowie den Lernbereich Fremdsprache. In diesen Lernbereichen werden Projekte im schulischen Kontext geplant oder finden in authentischen Arbeitsweltsituationen im Betrieb statt. Für das Fach Religion ist ein eigenes Konzept gemeinsam mit der Religionsfachkraft vor Ort zu entwickeln. Näheres ist im pädagogisch-organisatorischen Konzept der Schule festgelegt, das mit Rücksicht auf die Vorgaben eines Kerncurriculums an jedem Standort rechtzeitig vor dem Start zu erarbeiten ist.

KoA-Kerncurriculum

- Das Kerncurriculum wird auf die Bedeutung einer Einstiegsphase mit der Möglichkeit zum Kennenlernen und zu gemeinsamer Arbeit in der Gruppe hinweisen, die die Entwicklung der von Ausbildungsbetrieben stark nachgefragten Sozialkompetenzen unterstützt. Bewerbungstraining, Erstellen von Bewerbungsunterlagen, das Üben von Vorstellungsgesprächen, die Vermittlung von guten Umgangsformen im privaten wie im beruflichen Bereich werden einen Schwerpunkt der Hauptphase bilden, genauso wie die Selbsteinschätzung eigener Leistungspotenziale und die Beschäftigung mit Lernaufgaben, die die vier Lernbereiche abdecken und Qualifikationen im fachlichen wie im überfachlichen Bereich (etwa Teamfähigkeit, Führungsqualitäten, Ausdauer, Sorgfalt, Kreativität, usw.) erfordern. Lernaufgaben können nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch außerschulisch, in der Regel im Betrieb erledigt werden, z. B. im Rahmen des Praktikums. Die Anwendung des schulisch Gelernten im Betrieb und die Auswirkungen einer betrieblichen Tätigkeit auf die Gestaltung von Unterrichtsorganisation und Unterrichtsinhalten werden für die Arbeit einer Projektklasse bestimmend sein.

Lern- und Leistungsbeurteilung

- Lernverhalten und Leistungen in den Projekten und im Praxistag werden benotet. Mit der Abschlussarbeit soll das Erreichen der in der zweiten Schuljahreshälfte gesetzten Lernziele, insbesondere aber die Anschlussfähigkeit zur Berufsausbildung überprüft und bewertet werden. Das Zeugnis soll um eine Verbalbeurteilung ergänzt werden. Darin kommen die Fremdeinschätzungen der beurteilenden Personen (u. a. einer Lehrkraft, pädagogischen Fachkraft, aber auch eines betrieblichen Partners, soweit die Leistung im Betrieb erbracht wurde) zum Tragen. In jedem der vier Lernbereiche müssen mindestens „ausreichende“ Leistungen nachgewiesen werden; die Übergreifende Schulordnung wird in ihrer neuen Fassung eine entsprechende Regelung enthalten.
- Die Projektklasse hat ein verpflichtendes Ganztagsangebot, das aufgrund des erweiterten Zeitraums viele Möglichkeiten hat, die Berufsorientierung zu intensivieren.
- Wie bei den arbeitsweltorientierten Klassen und dem Berufsvorbereitungsjahr liegt die Klassenmessenzahl für eine Projektklasse bei 16. Zu den 16 Schülerinnen und Schülern werden in erster Linie solche zählen, die am Standort der Realschule plus den Abschluss der Berufsreife nach neun Schuljahren verpassen, ferner Jugendliche in entsprechender Situation, die aus anderen Realschulen plus in begrenztem Umfang aufgenommen werden können. Auch Schülerinnen und Schüler aus einer Förderschule kön-

nen hinzukommen, vor allem diejenigen, die nach 9 Schulbesuchsjahren die Besondere Berufsmaturität erworben haben.

- Eine Schule, die eine Projektklasse führt, muss immer die Anschlussfähigkeit in Ausbildung und Beruf im Blick haben und sich engagiert dafür einsetzen, dass es trotz der problematischen Voraussetzungen, die die Jugendlichen mitbringen, gelingt, diese zum erfolgreichen Abschluss zu führen und deren Leistungspotenziale zur Entfaltung zu bringen.

#### Weitere wesentliche Elemente des Projekts

- Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann nur dann in die Projektklasse aufgenommen werden, wenn zwischen ihr bzw. ihm, den Eltern und der Schule (stellvertretend die Schulleitung) ein Vertrag über ein Regelwerk abgeschlossen wird, das für die Teilnahme an allen schulischen Veranstaltungen in dieser Klasse gilt. Wird dieser Vertrag im Laufe eines Schuljahres gebrochen, d. h. werden zu beachtende Regeln verletzt, sind Sanktionen nach Abstimmung mit den Eltern festzulegen. Wesentliche Vertragspflicht ist der regelmäßige Austausch und die Kooperation der Beteiligten als entscheidende Voraussetzung zum Verbleib in der Klasse. Die Schülerin bzw. der Schüler hat dabei die Pflicht, auf die Klassengemeinschaft Rücksicht zu nehmen, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen und sich anzustrengen, das Klassenziel zu erreichen. Die Eltern haben die Bemühungen der Schule zu unterstützen und ihrer Tochter bzw. ihrem Sohn auf dem Weg zum Abschluss zu helfen. Die Schule achtet darauf, dass der individuelle Förderplan beachtet, die unterschiedlichen Bedürfnisse berücksichtigt und pädagogische Maßnahmen mit den Eltern abgesprochen werden.
- Schulische Veranstaltungen in der Projektklasse finden innerhalb von 22 Wochenstunden statt, ergänzt um einen „Jobtime“-Tag von 8 Wochenstunden, darüber hinaus ergänzt um ein verpflichtendes Ganztagsangebot von 16 Wochenstunden (insgesamt also 46 „Schüler“-Wochenstunden). Zur Abdeckung dieses Bedarfs erhält die Schule 30 Lehrerwochenstunden plus einen Zuschlag von gut 9 Lehrerwochenstunden für das Ganztagsangebot. Zur Organisation des Praxistages werden je Projektklasse, d. h. je 16 Schülerinnen und Schüler 2 Lehrerwochenstunden zugewiesen. Diese Zuweisung ist außerordentlich großzügig bemessen, wie auch Schulleitungen und Mitglieder von Hauptpersonalräten zurückgemeldet haben. Sie ist aber auch erforderlich, um Schule und betriebliche Praxis eng zu verzahnen, die Qualität der Vor- und Nachbereitung der Praxistage zu sichern, die Kooperation des pädagogischen Personals mit Fachleuten aus Handwerk und Industrie zu intensivieren und Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche berufliche und private Karriere zu vermitteln. Beim Vergleich mit der Zuweisung für das Berufsvorbereitungsjahr fällt auf, dass diesem zwar eine geringere Zahl von „Schüler“-Wochenstunden zur Verfügung steht, die Versorgung mit Lehrerwochenstunden pro Schülerwochenstunde fast identisch ist (ca. 1 LWS pro SWS).
- Die Projektklasse ist in der allgemeinbildenden Schule eingerichtet, also in der Regel in der Schule, die von den entsprechenden Schülerinnen und Schülern bisher besucht wurde. Dies hat den Vorteil, dass ein sehr kleines, den Schülerinnen und Schülern vertrautes (weil aus den bisherigen Arbeitszusammenhängen bekanntes) Lehrerteam in der Projektklasse eingesetzt werden kann, das in der Lage ist, Lernverhalten und Motivation zu beobachten und eng zu begleiten, einer sich abzeichnenden Schulverweigerungshaltung frühzeitig entgegenzusteuern und Schwächen und Verbes-

Der Schüler-Eltern-Schule-  
Vertrag

Stundendeputate

Klassenleitungsprinzip

Einbindung außerschulischer Partner

Förderung/Vermittlung der Ausbildungsreife

serungsmöglichkeiten genau zu kennen und zu analysieren, um sie bei der Entscheidung über Art und Umfang der individuellen Förderung berücksichtigen zu können. Lehrerinnen und Lehrer sind Lernpaten, die eine besonders enge Vertrauensbeziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen. Gfls. könnte das Lehrerteam um aus dem GTS-Budget finanzierte Lehrkräfte für Fachpraxis ergänzt werden, die im Rahmen ihres Einsatzes im Berufsvorbereitungsjahr erworbene Erfahrungen und Kompetenzen in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einbringen können. Schließlich ist auch an den Einsatz außerschulischer Partner zu denken, die sich schon bisher für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lerndefiziten empfohlen haben, z. B. der Internationale Bund. Und selbstverständlich wird das Personal um Fachkräfte aus Handwerk und Industrie erweitert, das die Schülerinnen und Schüler besonders an den „Jobtime“-Tagen im Betrieb begleitet und unterstützt, mit dem im Rahmen der bisherigen wissenschaftlichen Begleitforschung festgestellten großen Erfolg für die Motivation und die Leistungsbereitschaft.

- Die Projektklasse gehört zwar zum Bereich der allgemeinbildenden Schule, allerdings gelten für sie Standards, die auch im Berufsvorbereitungsjahr maßgebend sind. Wesentlich ist es, beim Fachwissen Basics zu vermitteln, auf die Ausbildungsbetriebe besonderen Wert legen. Dazu gehören Wissen der Allgemeinbildung, die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, das Beherrschen einfacher Rechenoperationen und die Kenntnis naturwissenschaftlicher Grundlagen. Die Betriebe erwarten auch methodische Fähigkeiten (Planen von Arbeitsprozessen, Präsentationstechniken, usw.), besonders Ausdauer und Durchhaltevermögen im Bereich der Personalkompetenzen sowie Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zur Sicherung eines guten Betriebsklimas und einer konstruktiven Zusammenarbeit der Beschäftigten.

## 2.2 Rechtliche und zentrale Rahmenbedingungen zum Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ im Überblick

„Den Bildungsgängen zur Erlangung der Berufsreife kann ein weiteres Schuljahr angefügt werden.“ (amtliche Begründung zur Schulgesetznovelle § 10a Absatz 4, letzter Satz Schulgesetznovelle). Der Erwerb der Berufsreife ist grundsätzlich nach 9 Schuljahren zu erlangen; Unterstützung erfolgt durch eine „früh einsetzende Förderung“: Daher gilt: die Projektklasse ist eine Ausnahme und im Wesentlichen gekennzeichnet durch:

- keine Wiederholung der 9. Klasse
- mehr Praxis aus Arbeits- und Wirtschaftswelt
- (an Stärken und Kompetenzen ansetzen) (Fokussierung auf Stärken u. Kompetenzen)

### Zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Projektklasse

- mind. 16 Schülerinnen und Schüler (ggf. mehr ohne Zusatzbudget)
- Schülerinnen und Schüler ohne Berufsreife nach 9 Schuljahren:
  - vom Standort
  - aus benachbarten Standorten (Aufnahme in Abstimmung mit Schulen)
  - Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen (Aufnahme in Abstimmung)
    - mit besonderer Berufsreife (Abschluss in Klasse 9)
    - evtl. ohne Berufsreife (ohne Abschluss in Klasse 10)

### Grundlagen der Projektklasse (I)

- intensive Förderung nach individuellem Förderplan (aufgebaut auf Förderkonzept Klasse 5–9, Ziel: Berufsreife Klasse 9)

- Kooperation der Beteiligten („Vertrag“ zwischen Schule, Eltern, Schülerin bzw. Schüler)
- Lehrkräfteteam kooperiert mit Berufsbildnerinnen und -bildnern, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulsozialarbeit, Betrieben u. a. (Entscheidung vor Ort)
- verpflichtende Ganztagschule (30 + 16 Schülerwochenstunden)
- ca. 42 Lehrerwochenstunden (Gesamtbudget, Flexibilität)

#### **Grundlagen der Projektklasse (II)**

- fächerübergreifender Unterricht plus Praxisanteil (am besten hälftig auf das Schuljahr aufgeteilt)
- Erwerb von Sachkompetenzen in vier Lernbereichen (GesW, NatW, Spr, FSpr)
- Erwerb von Kompetenzen nach BVJ-Standards (fachliche und außerfachliche Kompetenzen)
- Kompetenzbeurteilung (Bogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung)
- Regelungen zum Zeugnis, Beurteilung, Notengebung

#### **Zur Umsetzung des Faches Religion**

- Art. 7 GG: ordentliches Lehrfach
- Religion und vier Lernbereiche
- 2 Wochenstunden oder 2 Projektwochen
- Projekte in Abstimmung von Schule und Kirche
  - Einsatz einer Religionslehrkraft
  - Festlegung der Inhalte

#### **Zur Umsetzung des Faches Sport**

- Sport laut Stundentafel des 9. Schuljahres

#### **Zu den Kriterien zum Erfolg der Projektklasse**

- 80 Prozent Abschlussquote
- 40 Prozent Vermittlungsquote
- wissenschaftliche Begleitung (Universität Trier)
- Dokumentation von Ausbildung, Ausbildungsabschluss, Start Berufslaufbahn
- Fortbildungskonzept

#### **Zur Gestaltung des Berufsreifezeugnisses**

- § 79 ÜSchO-Entwurf
- Verbalbeurteilung als verpflichtender Teil des Zeugnisses
- Abschlusszeugnis für Schülerinnen und Schüler, die in keinem Lernbereich (Gesellschaftswissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften, Sprache und Fremdsprache) unter „ausreichend“ haben. Begründung:
  - Notenausgleich erfolgt innerhalb des Lernbereichs
  - Bündelung von Fächern bzw. Fachinhalten
  - Bündelung von schulischen und betrieblichen Leistungen
  - Leistungs- und Erfolgsnachweis gegenüber Ausbildungsstätten

#### **Gemeinsamer „Vertrag“**

Um sich gemeinsam für das Gelingen der Projektklasse stark zu machen und sich im Rahmen der individuellen Förderung der bzw. des einzelnen Jugendlichen einzubringen, wird zwischen den beteiligten Akteuren (der bzw. dem Jugendlichen, den Eltern und der Schule) ein Vertrag geschlossen. Dieser

befindet sich im KoA eigenen Handbuch resp. Kompendium (erhältlich unter [www.koa.rlp.de](http://www.koa.rlp.de)).

#### **„FAQ“ zur Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs „Keine(r) ohne Abschluss“**

*Teilnahme von Schülerinnen und Schülern, die das 18. Lebensjahr vollendet haben:*  
Das Alter der Schülerinnen und Schüler spielt keine direkte Rolle. Maßgeblich ist § 59, Abs. 3 des Schulgesetzes. Danach dürfen Schülerinnen und Schüler nach neun Schulbesuchsjahren zur Erreichung der Berufsreife zweimal die Schulzeit um ein Jahr verlängern. Danach besteht noch die Möglichkeit, an KoA teilzunehmen, da es sich hierbei um ein Projekt und nicht um Regelunterricht handelt. Somit ist es theoretisch möglich, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler zu Beginn des Projektes das 18. Lebensjahr vollendet.

#### *Wiederholung des besonderen 10. Schuljahrs:*

Das besondere 10. Schuljahr umfasst ein Schuljahr und kann nicht wiederholt werden. In begründeten Ausnahmefällen kann es auf Beschluss der Klassenkonferenz wiederholt werden, wenn zu erwarten ist, dass die Leistungen einen erfolgreichen Abschluss des besonderen 10. Schuljahrs ermöglichen.

#### *Zur Schulpflicht der Schülerinnen und Schüler der KoA-Klassen nach Beendigung:*

In Rheinland-Pfalz ist die Schule in der Regel für die Dauer von 12 Jahren zu besuchen (§ 7 Schulgesetz). Die Befreiung vom Schulbesuch regelt § 60 SchulG. Nach der Einführung des „besonderen 10. Schuljahres“ im Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ stellt sich die Frage nach der Erfüllung der Schulpflicht der Schülerinnen und Schüler im Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“. Nach § 60 Abs. 2 Nr. 4 SchulG ist vom Besuch einer Schule befreit, wer „nach Feststellung der Schulbehörde anderweitig hinreichend ausgebildet ist“. Das „besondere zehnte Schuljahr“ im Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ hat – wie das BVJ – eine ausbildungsorientierte Zielrichtung. Unterricht und Praxisteil sind eng verzahnt. Schülerinnen und Schüler werden ausführlich und individuell beraten über Anschlussmöglichkeiten und berufliche Chancen. Nach Abschluss des „besonderen 10. Schuljahres“ sind die Jugendlichen „anderweitig hinreichend ausgebildet“. Entsprechendes wurde für das BVJ geregelt. Die einjährige Vollzeitform des „besonderen 10. Schuljahres“ deckt ein Stundenvolumen von ca. 1840 Stunden (vgl. Anlage 2) ab. Darin werden Ausbildungsinhalte vermittelt, wie sie in einer dreijährigen Teilzeitform in einem beruflichen Bildungsgang vermittelt werden.

#### *Weiteres Vorgehen bezüglich Schülerinnen und Schülern, die das Ziel der Projekt-klasse nicht erreichen:*

Schülerinnen und Schüler, die am besonderen 10. Schuljahr „Keine(r) ohne Abschluss“ teilgenommen haben, haben ihre Schulpflicht erfüllt. Damit entfällt grundsätzlich ein weiterer Besuch des BVJ.

#### *Gestaltung des Zeugnisses für (bisherige) Förderschülerinnen und -schüler, die bislang nicht in Englisch unterrichtet wurden und diese Fremdsprache nicht innerhalb eines Jahres erlernen können:*

Die KoA-Zeugnisse sind für alle Schülerinnen und Schüler gleich. Förderschülerinnen bzw. -schüler bekommen im o. g. Fall anstelle der Note \*) dieses Zeichen, verbunden mit einem entsprechenden Vermerk im Bemerkungsfeld.

*Abschluss der (bisherigen) Förderschülerinnen und -schüler nach der Projektklasse:*  
Förderschülerinnen und -schüler erhalten das gleiche Zeugnis wie alle anderen Schülerinnen und Schüler

*Fahrtkostenübernahme der Projektschulen nach Mainz und Trier:*

Die Schulleitungen beantragen im Einvernehmen mit dem MBWJK für die infrage kommenden Personen eine Dauerdienstreisegenehmigung für das Projekt KoA. Die Fahrten werden dann über eine Sammelreisekostenabrechnung abgerechnet.

### **2.3 Konzeptionelle Grundlagen des Projekts „Keine(r) ohne Abschluss“ im besonderen 10. Schuljahr auf Grundlage des Orientierungsrahmens Schulqualität (ORS)**

Die Bezugsetzung der konzeptionellen Grundlagen des Projekts „KoA“ auf den „ORS“ beruhen auf den Ausführungen des externen Beraters, Herrn Dr. Thomas Wetzstein (vgl. Zwischenbericht 2010)<sup>1)</sup>

Das Projekt will Schülerinnen und Schülern die vom Schulabbruch oder dem Abgang ohne Abschluss bedroht sind, ...

- für das schulische Lernen (re-)motivieren,
- zu einem Schulabschluss führen,
- beim Übergang in die Arbeitswelt begleiten und Anschlüsse sichern (Übergangsmangement).

Konzeptionell ist es von besonderer Bedeutung, dass es nicht zu einer „Fortsetzung von Schule“ im Sinne eines weiteren Schuljahres kommt. Dies wäre bei der Zielgruppe von „Keine(r) ohne Abschluss“ kontraproduktiv. Vielmehr sind Lernmöglichkeiten zu schaffen, die sich durch die konsequente Nutzung von bewährten Ansätzen (z. B. solche aus den Projekten Herausforderung Hauptschule, BORIS, Projekte zur Prävention von Schulverweigerung) auszeichnen und bedarfsweise durch zusätzliche Maßnahmen ergänzt werden können. Dabei ist der Bezug zum Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS) zu wahren, der für alle Schulen in Rheinland-Pfalz gilt.

Die pädagogischen Ansätze im Rahmen des besonderen 10. Schuljahrs sind nicht frei wählbar oder gar beliebig, sondern den Schulen als verbindliche Gestaltungselemente vorgegeben. Auf diese Weise ist nicht nur gewährleistet, dass den Schulen durch Forschung belegte und in der Praxis bewährte pädagogische Ansätze zugutekommen; zugleich sind die Projektschulen so von ressourcenintensiven Neuentwicklungen entlastet und können die gute personelle Ausstattung im ganzen Umfang für die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nutzen.

Das Konzept des besonderen 10. Schuljahrs „Keine(r) ohne Abschluss“ beruht auf zehn Bausteinen. Sie werden nachfolgend mit der entsprechenden Quellenangabe des ORS<sup>2)</sup> aufgelistet. Dabei ist anzumerken, dass Baustein II (Individuelle Förderung) und Baustein X (Ganztagsschule) eher den Charakter von Querschnittsmerkmalen haben, die in allen übrigen Bausteinen ihren Niederschlag finden. Um die besondere Bedeutung dieser beiden Bausteine hervorzuheben, sind sie zusätzlich als eigenständige Bausteine aufgeführt.

1) Eckert, R. / Smilek, N. / Cremer, A. u. a. (2010): wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Keine(r) ohne Abschluss“ – Zwischenbericht

2) Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2009): Orientierungsrahmen Schulqualität, 3. Auflage, Mainz

Im Anschluss an diese Auflistung der Bausteine findet sich eine grafische Darstellung, die sowohl die genannten Bausteine, als auch besonders projektrelevante Kriterien der Umsetzung beinhaltet.

#### **I. Unterricht**

→ ORS IX: Unterrichtsqualität (10 Merkmale guten Unterrichts, z. B. Klassenmanagement), S. 25 f.

#### **II. Individuelle Förderung**

→ ORS XIII: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (Individuelle Förderung); S. 23 f.

→ ORS IX: Unterrichtsqualität (Umgang mit Heterogenität, Differenzierung), S. 26

#### **III. Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen**

→ ORS X: Kompetenzen, Abschlüsse, Bildungs- und Berufslaufbahnen, S. 31 f.

#### **IV. Praxislernen in Betrieben, Berufsorientierung**

→ ORS IX: Unterrichtsqualität (10 Merkmale guten Unterrichts, z. B. Angemessene Methodenvariation), S. 26

#### **V. Rückmeldungen zu Lernfortschritten**

→ ORS IX: Unterrichtsqualität (10 Merkmale guten Unterrichts, z. B. Schülerorientierung, Unterstützung), S. 26

#### **VI. Kooperation mit außerschulischen Lernorten**

→ ORS VI: Professionalität des Personals (Externe Kooperation), S. 13 f.

#### **VII. Außerschulische Lebenswelten, Eltern und Elternvertrag, Gleichaltrige**

→ ORS IV: Schülerschaft und Schulumfeld, ORS VI: Professionalität des Personals (Pädagogisches Selbstverständnis), ORS VII: Schulleben (Elternpartizipation, Besondere Unterstützungsangebote), S. 9, 14, 20 f.

#### **VIII. Teamarbeit von Lehrkräften, Schulsozialarbeit und externen Fachleuten**

→ ORS VI: Professionalität des Personals (Pädagogisches Selbstverständnis, Interne und Externe Kooperation, Fortbildung), S. 14–17

#### **IX. Evaluation**

→ ORS XIII: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung (Interne Evaluation), S. 24

#### **X. Ganztagschule**

→ ORS I – XI (GTS als Querschnittsthema)

<p><b>I. Unterricht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kleinschrittiges Lernen und Üben</li> <li>➤ Ausdrückliche Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Vorwissen, Differenzierung</li> <li>➤ Projektarbeit, Fächerübergreifende Themen, Verknüpfungen zu Praktikums-themen</li> <li>➤ Erfolgserlebnisse ermöglichen</li> </ul>	<p><b>II. Individuelle Förderung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pädagogische Diagnostik</li> <li>➤ Förderplanarbeit, Portfolio</li> <li>➤ Stärkenorientierung</li> <li>➤ Innere und äußere Differenzierung</li> </ul>	<p><b>III. Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sachkompetenzen in GesW, Ma/NatW, Spr., Fremdspr. nach BVJ-Standards</li> <li>➤ Außerfachliche Kompetenzen wie z. B. Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein</li> </ul>
<p><b>X. Verpflichtende Ganztags-schule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rhythmisierung</li> <li>➤ Unterstützung</li> <li>➤ Differenzierung</li> </ul>	<p><b>Keine(r) ohne Abschluss</b></p>	<p><b>IV. Praxislernen in Betrieben, Berufsorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Praxistage, Praktika</li> <li>➤ Verknüpfung von Praxis- und Unterrichtslernen</li> <li>➤ Betriebsbesuche durch die Lehrkräfte</li> <li>➤ Hohe Qualitätsanforderungen an Praktika</li> <li>➤ Berufsorientierung, Übergangsmangement</li> </ul>
<p><b>IX. Evaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intern</li> <li>➤ Schülerfeedback</li> <li>➤ Wissenschaftliche Begleitung</li> </ul>		<p><b>V. Rückmeldungen zu Lernfortschritten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Regelungen zum Zeugnis, verbale Rückmeldungen</li> <li>➤ Selbst- und Fremdeinschätzung</li> <li>➤ Konstruktiver Umgang mit Fehlern</li> <li>➤ Trennung von Lern- und Leistungssituation</li> </ul>
<p><b>VIII. Teamarbeit von Lehrkräften, Schulsozialarbeit, externen Fachleuten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interne Kooperation</li> <li>➤ Zusammenarbeit mit anderen Professionen</li> <li>➤ Fortbildungen</li> <li>➤ Wissenstransfer</li> <li>➤ Team als professionelle Lerngemeinschaft</li> </ul>	<p><b>VII. Außerschulische Lebenswelten, Eltern und Elternvertrag, Gleichaltrige</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vertrag: Schule, Eltern, Schüler/-innen, regelmäßiger Austausch und Rückmeldungen</li> <li>➤ Risiken und Lernpotenziale der Cliques erkennen und bearbeiten</li> <li>➤ Grenzen schulischen Handelns, professionelle „Arbeitsteilung“</li> </ul>	<p><b>VI. Kooperation mit außerschulischen Lernorten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Jugend- und Sozialarbeit</li> <li>➤ Partner aus der Wirtschaft (z. B. Betriebe, Kammern, Agenturen für Arbeit, Arbeitskreise Schule – Wirtschaft)</li> </ul>

### 3. Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs 2009/2010 an den beiden Pilotschulen Ransbach-Baumbach und Ramstein-Miesenbach

#### 3.1 Evaluationsergebnisse und Bilanzierung der wissenschaftlichen Begleitung

Das mit der Einführung der Realschule plus verbundene Pilotprojekt „Keiner ohne Abschluss“, das zum Schuljahresbeginn 2009/2010 an zwei Pilotschulen in Ransbach-Baumbach und Ramstein-Miesenbach eingerichtet wurde, ist insgesamt erfolgreich gestartet.

Zielvorgabe und Erreichung im ersten KoA-Umsetzungsjahr

Den Vorgaben des MBWJK zufolge lag die Zielsetzung bei der Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs darin, dass 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Berufsreife nachträglich erreichen und dass etwa 40 Prozent sicher oder ziemlich sicher in eine Berufsausbildung vermittelt werden können. Anhand der von der wissenschaftlichen Begleitung und dem MBWJK erhobenen Statistiken zeigte sich, dass die Ziele deutlich überschritten wurden.<sup>1)</sup> Die Schülerinnen und Schüler, die den Abschluss der Berufsreife erreicht haben und bereits jetzt schon ihren weiteren Ausbildungsweg klären konnten, haben beispielsweise Ausbildungszusagen erhalten bzw. teilweise bereits Ausbildungsverträge unterzeichnet; unter anderem im Maler-, Schreiner- oder Friseurhandwerk sowie im Einzelhandel, in der Gastronomie als Koch, in der Altenpflege und als Zusteller bei der Deutschen Post. Andere starteten ein Freiwilliges Soziales Jahr mit einer relativ klaren beruflichen Perspektive. Des Weiteren besuchen sechs Jugendliche seit August 2010 zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I weiter die Schule. Es zeigte sich, dass diese Jugendlichen von der individualisierten Ansprache der Schulen besonders profitieren und die Freude am schulischen Lernen wiederentdecken konnten, sodass sie nun einen höheren Bildungsabschluss anstreben.

In dieser Abschlussbilanz sind die zentralen Ergebnisse der formativen wie summativen Evaluationen, durchgeführt von der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Trier bezüglich der konzeptionellen Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs 2009/2010 an beiden Pilotschulen zusammengefasst und Gestaltungshinweise für die weitere Umsetzung gegeben. Abschließend werden auch die Bilanzierungen des ersten KoA-Umsetzungsjahrs aus Sicht der Jugendlichen, ihrer Eltern, der schulischen Projektteams, der Praxispartner sowie der Gesamtkollegien beider Schulen dargestellt (siehe Kapitel 32). An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass eine Generalisierung der Befunde auf Grundlage der Evaluationsergebnisse zweier Projektschulen aus einem ländlichen Raum zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich ist.

Zentrale Evaluationsergebnisse zu den KoA-Bausteinen

#### I. Unterricht

Beide Schulteams verfolgten in diesem Bereich unterschiedliche Ansätze: Eine der Pilotschulen pflegte eine eher klassische Unterrichtsgestaltung mit kleinschrittigem Aufarbeiten von Lerninhalten, Leistungsüberprüfungen durch lernniveaudifferenzierte Klassenarbeiten sowie die Durchführung einer

<sup>1)</sup> Zum Stichtag 23.08.2010 konnte die wissenschaftliche Begleitung festhalten, dass 30 Jugendliche ihren Abschluss der Berufsreife erlangt haben. Weiterhin erhielten 25 Jugendliche einen Anschluss entweder mit einer beruflichen Perspektive oder der Option eines höheren Schulabschlusses. Die Jugendlichen, die keine dieser Anschlussoptionen erreichen konnten, werden nach Abstimmung der Projektschulen mit den zuständigen „abnehmenden“ Institutionen wie der U 25 Beratung der Bundesagentur für Arbeit oder der ARGE von diesen vor Ort weiter betreut.

Zwischen- und Abschlussprüfung als Vorbereitung auf Prüfungssituationen während der Ausbildung. Durch diese Form der Unterrichtsgestaltung wurden insbesondere lernschwächeren Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse ermöglicht. Die andere Pilotschule setzte bei der Bearbeitung von Unterrichts- und Lerninhalten überwiegend auf die Umsetzung von Projekten. Erfolgserlebnisse wurden hierbei insbesondere durch ein kreatives und selbstständiges Arbeiten vermittelt. Den Befragungen der Jugendlichen, Lehrkräfte und Eltern zufolge wurden etliche Jugendliche durch diese Methoden angesprochen. Sie entwickelten wieder Freude am Lernen und mehr Selbstbewusstsein.

Um alle Jugendlichen gleichermaßen in ihrem individuellen Lernen zu erreichen und ihnen Freude am Lernen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ist eine Kombination verschiedener methodischer Ansätze wichtig. Hierbei kann die Verzahnung praktischer und schulischer Inhalte ein wesentlicher Schritt sein.

*positive Bestärkung durch  
Erfolgserlebnisse*

## **II. Individuelle Förderung**

Beide Schulteams haben eigenen Angaben zufolge im Rahmen der individuellen Förderung u. a. den Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios und Förderplänen erprobt. Themenschwerpunkte der individuellen Förderung waren dabei insbesondere die Berufsorientierung, die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Interessen sowie der erfolgreiche Übergang in die Arbeits- und Berufswelt oder eine weiterführende Schule. An beiden Schulen wurden Formen der inneren Differenzierung durch u. a. leistungsdifferenzierte Materialien sowie lernniveaudifferenzierte Gruppenarbeiten genutzt. In der Arbeit mit den Jugendlichen wurden deren individuelle Lebenslagen berücksichtigt sowie Unterstützung und Hilfen angeboten.

Für die weitere Umsetzung einer individuellen Förderung ist eine kontinuierliche Vergegenwärtigung grundsätzlicher Prinzipien wie der Stärkenorientierung, der Partizipation, der Ganzheitlichkeit und der Lebensweltbezug sinnvoll. Der abgestimmte Einsatz pädagogisch diagnostischer Verfahren kann diesen Prozess optimieren und für die Bereitstellung individueller Lernangebote genutzt werden. Dabei kann es hilfreich sein, wenn sich die Schulteams zu eingesetzten verschiedenen Verfahren austauschen.

*Anwendung verschiedener  
Förderwege*

## **III. Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen**

Um den Erwerb der Berufsreife sicherstellen zu können, stand an beiden schulischen Standorten die Vermittlung fachlicher Kompetenzen im Vordergrund. Insbesondere in der zweiten Schuljahreshälfte sowie im Rahmen des Übergangsmagements wurden die für eine Ausbildung spezifisch benötigten berufsfachlichen Inhalte zwischen Betrieb und Schule kommuniziert und von der Schule in der Vermittlung berücksichtigt.

Ein gezieltes Reflektieren und Trainieren außerfachlicher Kompetenzen an schulischen und außerschulischen Lernorten ist für die ganzheitliche Entwicklung der Jugendlichen zur Berufsreife ein weiterer wichtiger Baustein. Hierbei können die Unterstützung durch externe Fachleute aus der Region (z. B. Polizei, karitative Einrichtungen etc.) sowie der Einsatz erlebnispädagogischer Projekte eine sinnvolle Ergänzung zu schulischen Maßnahmen sein.

*Abstimmung berufsfachlicher  
Inhalte zwischen Schule und  
Betrieb*

## **IV. Praxislernen in Betrieben, Berufsorientierung**

Die Schülerinnen und Schüler konnten vielfältige Möglichkeiten des praktischen Lernens nutzen: u. a. Betriebsexkursionen, Tages-, Block- und Lang-

*Vielfältige Möglichkeiten des  
praktischen Lernens*

zeitpraktika. Die Jugendlichen konnten ihre Erfahrungen und Erlebnisse durch Präsentationen, Lerntagebücher und Einzelgespräche aufarbeiten. Darüber hinaus haben Maßnahmen wie der Besuch der Orientierungswoche in der Handwerkskammer sowie das Arbeiten in einer Schülerfirma die Jugendlichen in ihrer Berufsorientierung unterstützt.

Während eine Schule das Übergangsmanagement durch ein individuelles Coaching umgesetzt hat, wobei auch Beratungsangebote durch die Arbeitsagentur und Arbeitsgemeinschaft vor Ort eröffnet wurden, kamen am anderen Standort vor allem Instrumente der Bundesagentur zum Einsatz, deren Ergebnisse durch schriftliche Empfehlungen festgehalten wurden. Weiterhin war an dieser Schule die Jobföxin am Übergangsmanagement beteiligt.

Es zeigte sich, dass es für Jugendliche, deren Berufswahl noch nicht abgeschlossen ist, wichtig ist, frühzeitig unterstützende Angebote wie Betriebsexkursionen, Schnuppertage oder Thementage zu eröffnen.

Eine verstärkte inhaltliche Abstimmung zwischen den schulischen Teams und den außerschulischen Partnern kann die Verzahnung schulischen und außerschulischen Lernens auch weiterhin wesentlich voranbringen. Hierbei ist es wichtig, dass die betreuenden Lehrkräfte die Jugendlichen regelmäßig in den Praktikumsbetrieben erleben und ihre Eindrücke in die Gestaltung des schulischen Lernens einfließen lassen. Die Jugendlichen können durch diese Verzahnung die Sinnhaftigkeit des Lernens für ihre eigene berufliche Zukunft noch besser erkennen. Die Motivation der Jugendlichen kann damit gesteigert und Übergänge können noch gezielter vorbereitet werden.

kontinuierliche Rückmeldung zum individuellen Lern- und Entwicklungsstand

#### V. Rückmeldungen zu Lernfortschritten

Die Jugendlichen erhielten von den schulischen Teams (Lehrkräfte, Schulsozialarbeit) in vielfältigen Situationen (z. B. im Klassengeschehen, im Einzelgespräch, im Praktikum, an Elternabenden, in Eltern-Schüler-Lehrer-Gesprächen) eine Rückmeldung zu ihrem individuellen Lern- und Entwicklungsstand. Zur Unterstützung der Schulen, auch im Kontext der Rückmeldung zu individuellen Lernfortschritten, hat die wissenschaftliche Begleitung Materialien wie Einschätzungs- und Entwicklungsbogen entwickelt. Sie wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in einem Projektkompodium zusammengefasst und den Schulen zur Verfügung gestellt. Insbesondere zur Zeugniserstellung wurden diese Bögen von den Schulen als Orientierung genutzt.

Der zukünftig kontinuierliche Einsatz von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen sowie die Nutzung des Entwicklungsbogens können eine ganzheitliche und systematische Rückmeldung unterstützen.

Vielzahl an außerschulischen Kooperationspartnern

#### VI. Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Die Schulen kooperierten mit einer Vielzahl an außerschulischen Partnern u. a. Handwerkskammern, Betrieben, Arbeitsagenturen, Arbeitsgemeinschaften und örtlichen sozialen Einrichtungen. Diese Kooperationen wurden von den beiden Schulteams im Rahmen der KoA-Umsetzung genutzt sowie weitere Partner hinzugewonnen. Beide Schulteams pflegten die Kooperationen durch Telefonate, Treffen vor Ort und Informationsveranstaltungen.

Um die Zusammenarbeit zu den bestehenden Kooperationspartnern weiter auszubauen und zu stärken, sind eine frühzeitige und zielgerichtete Kommunikation sowie eine kontinuierliche und persönliche Ansprache gewinnbringend.

## VII. Außerschulische Lebenswelten, Eltern und Elternvertrag, Gleichaltrige

Die Schulteams thematisierten die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen u. a. in Einzel- und Gruppengesprächen. Beide Schulen machten den Eltern (individualisierte) Partizipationsangebote in Form von Informationsveranstaltungen, Elternabenden, telefonischen Kontakten und Veranstaltungen wie einem „Tag der offenen Tür“, oder einem „BIZ-Besuch“. Die Kontaktdichte zwischen Schule und Elternhaus war im laufenden Projektjahr unterschiedlich ausgeprägt. Die Einbindung der Eltern (ohne Migrationshintergrund) verlief den befragten Akteuren (Jugendliche, Eltern und schulisches Projektteam) zufolge insbesondere im ersten Projekthalbjahr überwiegend gut.

Für eine regelmäßige Einbindung der Eltern ist es weiterhin wichtig, verschiedenartige Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen und einen kontinuierlichen Informationsfluss zu gewährleisten. Für eine verstärkte Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund wären Hilfen, z. B. Dokumente in der Muttersprache, Dolmetscher zukünftig sinnvoll.

## VIII. Teamarbeit von Lehrkräften, Schulsozialarbeit und externen Fachleuten

Die Kernteams beider Schulen pflegten im Rahmen ihrer Zusammenarbeit einen konstruktiven und positiven Umgang. Insbesondere im zweiten Schulhalbjahr zeigte sich die Wichtigkeit einer reflexiven und nach außen offenen Zusammenarbeit, insbesondere zu einer erfolgreichen Umsetzung des Übergangsmanagements für die Schülerinnen und Schüler. Als wichtige Voraussetzung einer konstanten und guten Zusammenarbeit haben sich feste Teamzeiten zum gegenseitigen Austausch und zur gemeinsamen Abstimmung erwiesen.

Hinsichtlich einer gelingenden Umsetzung der KoA-Klasse hat sich an beiden Pilotschulen weiterhin gezeigt, wie wichtig eine gegenseitige Perspektivenübernahme und die Anerkennung unterschiedlichen Professionsdenkens in der Schulgemeinschaft sind; gleichermaßen gilt dies auch für die Einbindung externer Fachleute.

## IX. Evaluation

Die formativen Evaluationen durch die wissenschaftliche Begleitung boten beiden Schulen (orientiert an konkreten Fallbeispielen) fortlaufende Erkenntnisse über die Umsetzung der KoA-Klasse und deren Wirkung auf die beteiligten Akteure insbesondere die Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wurden aus den Evaluationsergebnissen Tipps und Hilfen für das Projektkompodium aufbereitet und den Pilotschulen für die weitere Arbeit zur Verfügung gestellt. Die schulischen Teams führten zudem regelmäßig gemeinsame Steuergruppentreffen zur Reflexion und Steuerung des Umsetzungsprozesses durch.

Um eine weitere erfolgreiche Umsetzung des KoA-Projekts zu gewährleisten, ist es wichtig, dass die schulischen Projektteams den Umsetzungsprozess aus Sicht der beteiligten Akteure (u. a. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Betriebe) im Sinne einer internen Evaluation erfassen und die entsprechenden Ergebnisse zur Steuerung des weiteren Prozesses nutzen.

## X. Ganztagschule

Die Organisation in Form der Ganztagschule hat umfangreiche Gestaltungsräume und Möglichkeiten des Lehrens, Lernens und der individuellen Förderung ermöglicht. Nach Angaben der befragten Lehrkräfte, Eltern sowie

Individualisierte Partizipationsangebote für Eltern



Konstruktiver und positiver Umgang im Kernteam



Reflektierte und abgestimmte Umsetzung durch Evaluation



Eröffnung vielfältiger Lerngelegenheiten



Jugendlichen hat sich gezeigt, dass durch die Ganztagschule der Rhythmus des späteren Berufsalltags den Jugendlichen gut vermittelt werden konnte. Weiterhin wurde deutlich, dass insbesondere für den Nachmittag eine an den Bedürfnissen der Jugendlichen (u. a. deren kognitive Leistungsfähigkeit) angepasste Gestaltung wichtig ist. Hier bietet sich vor allem die Umsetzung von Projekteinheiten z. B. zu Themen außerschulischer Lebenswelten und außerfachlicher Kompetenzen an.

### **3.2 Schulübergreifende Abschlussbilanz aus Sicht der KoA-Akteurinnen und Akteure zum ersten Erprobungsjahr 2009/2010**

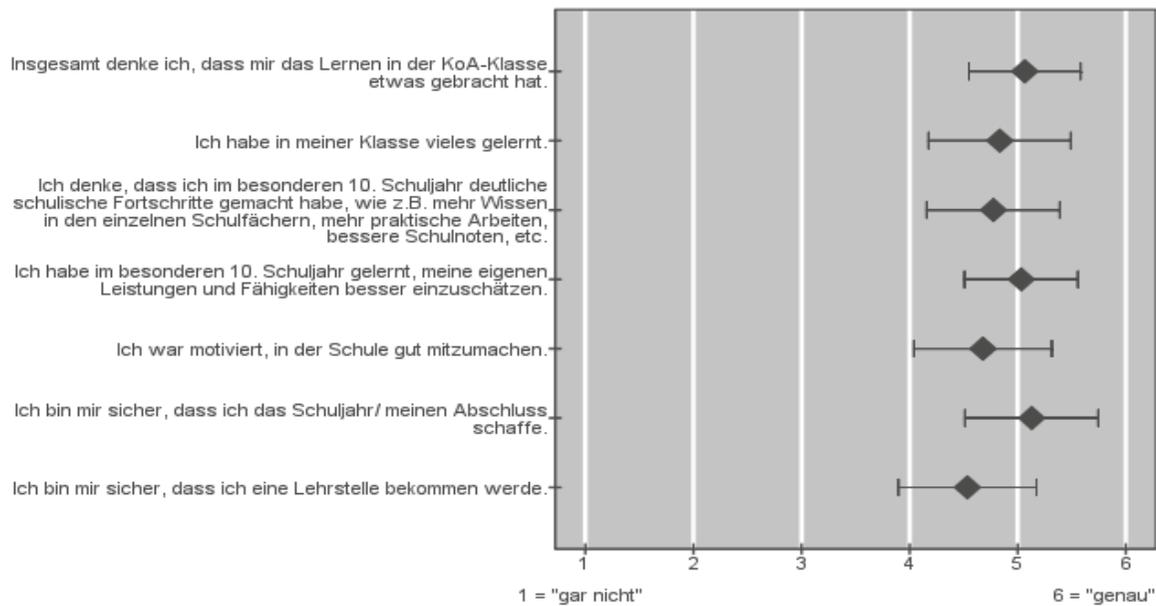
Um die Bilanz zum Erprobungsjahr zu vervollständigen, werden nachfolgend über beide schulische Standorte hinweg die allgemeinen Einschätzungen und Erfahrungen aller beteiligten Akteure zum besonderen 10. Schuljahr „Keine(r) ohne Abschluss“ dargestellt. Ende Juni 2010 wurden hierzu alle Beteiligten nochmals per Fragebogen u. a. zu ihren generellen Einschätzungen bezüglich des persönlichen Nutzens, der Konzeption und der Bedeutung des Ansatzes von KoA befragt. Nachfolgend werden hierzu die Ergebnisse aus Sicht der Jugendlichen selbst, deren Eltern, der beteiligten Praktikumsbetriebe (v. a. Einschätzungen zur Konzeption, Bedeutung) sowie den beiden schulischen Projektteams und den Gesamtkollegien vorgestellt. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass sich die Rücklaufquote bei den befragten Eltern auf 50 % beziffert. Als Gründe hierfür können u. a. Sprachbarrieren aufseiten der Eltern mit Migrationshintergrund angenommen werden.

Die nachfolgenden Grafiken zeigen jeweils die Mittelwerte („Durchschnittswerte“) über beide schulischen Standorte. Diese sind als Raute gekennzeichnet. Anhand des eingetragenen Balkens lässt sich die Streuung der Antworten der Befragten ablesen: Diese macht deutlich, inwieweit die Antworten um den Mittelwert variiert haben. Die Befragten konnten ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu den vorgegebenen Aussagen auf einer 6er-Skalierung im Antwortbereich von „gar nicht“ bis „genau“ abgeben.

#### **Die Sicht der Schülerinnen und Schüler aus den KoA-Klassen**

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen (n=34) positiv über ihr besonderes 10. Schuljahr votieren. Das betrifft insbesondere die allgemeine Einschätzung, dass ihnen das KoA-Jahr etwas gebracht hat, aber auch den konkreten Gewinn, z. B. vieles gelernt, deutliche schulische Fortschritte gemacht oder eine bessere Selbsteinschätzung zu Leistungen und Fähigkeiten erhalten zu haben. Die Mehrheit der Jugendlichen kann ebenso von sich sagen, motiviert gewesen zu sein, in der Schule mitzumachen. Die Jugendlichen sind zum Zeitpunkt der Befragung mehrheitlich zuversichtlich, den Abschluss in diesem besonderen Jahr erlangen zu können. Auch die Annahme, im Anschluss nach der Schule eine Lehrstelle zu erhalten, wird von den meisten Jugendlichen positiv bewertet.

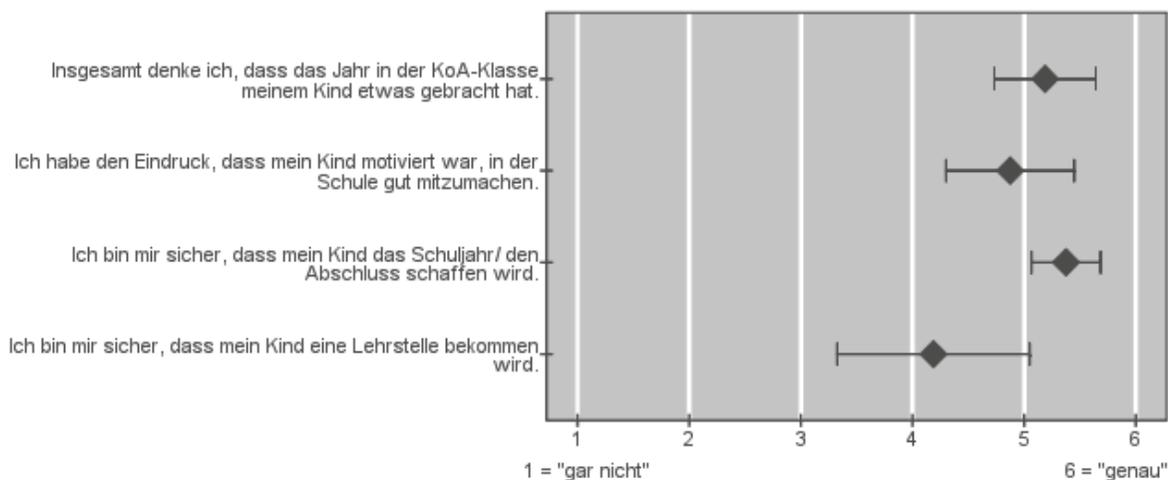
### Persönlicher Gewinn aus Sicht der Schülerinnen und Schüler



### Die Sicht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Auch die befragten Eltern bzw. Sorgeberechtigten (n=17) der KoA-Jugendlichen sind überwiegend der Ansicht, dass dieses spezielle Jahr ihren Kindern etwas gebracht hat, allem voran die Ermöglichung eines Schulabschlusses. Die Annahme, auch einen Ausbildungsplatz nach Beendigung von KoA zu erhalten, wird demgegenüber als weniger sicher eingeschätzt. Die größere Streuung verdeutlicht die Bandbreite der Antworten. Die Mehrheit der befragten Eltern hatte während des Projektjahres den Eindruck, dass ihr Kind motiviert war, in der Schule gut mitzumachen.

### Allgemeine Einschätzung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten

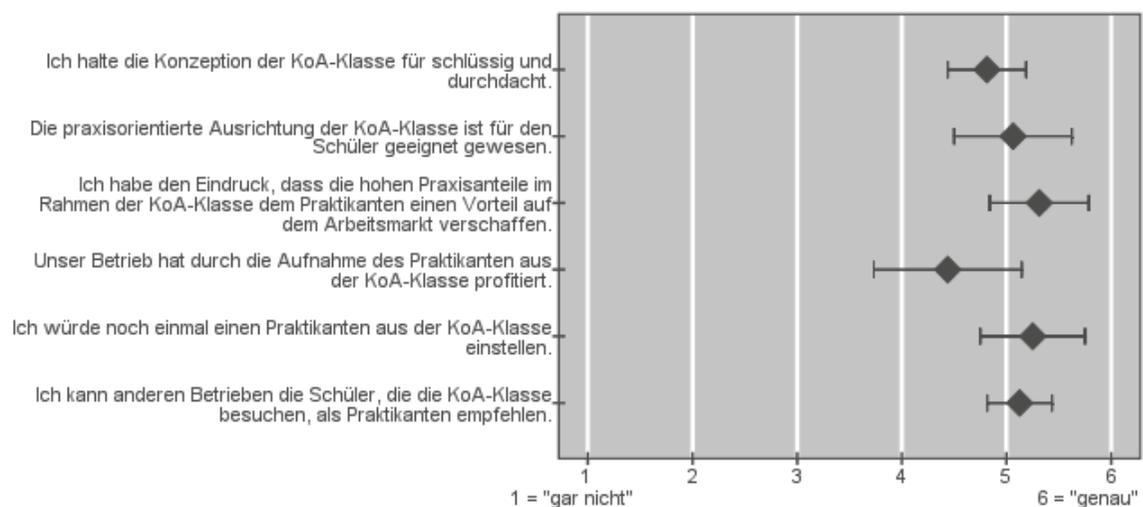


### Die Sicht der Betriebsvertreterinnen und -vertreter aus den Praktikumsbetrieben

Hinsichtlich der Konzeption von KoA schätzen die schriftlich befragten Vertreterinnen und Vertreter der Betriebe (n=17) die hohen Praxisanteile als sinnvoll ein, um den Jugendlichen einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Auch die praxisorientierte Ausrichtung der Klasse sei für ihre Praktikanten und Praktikantinnen geeignet gewesen. Die Mehrheit der Befragten

ist ebenfalls der Ansicht, dass das Konzept schlüssig und durchdacht ist, wobei hier die Zustimmungswerte etwas niedriger ausfallen. Dass der Betrieb durch die Aufnahme des Jugendlichen bzw. der Jugendlichen profitiert habe, schätzen die Befragten als insgesamt eher gegeben ein; hier wird jedoch auch deutlich, dass die Einschätzungen der Befragten unterschiedlich ausfallen. Die Befragten machen aber auf jeden Fall deutlich, dass sie eine Schülerin bzw. einen Schüler aus einer KoA-Klasse auch ein weiteres Mal aufnehmen würden und anderen Betrieben eine Beteiligung empfehlen können.

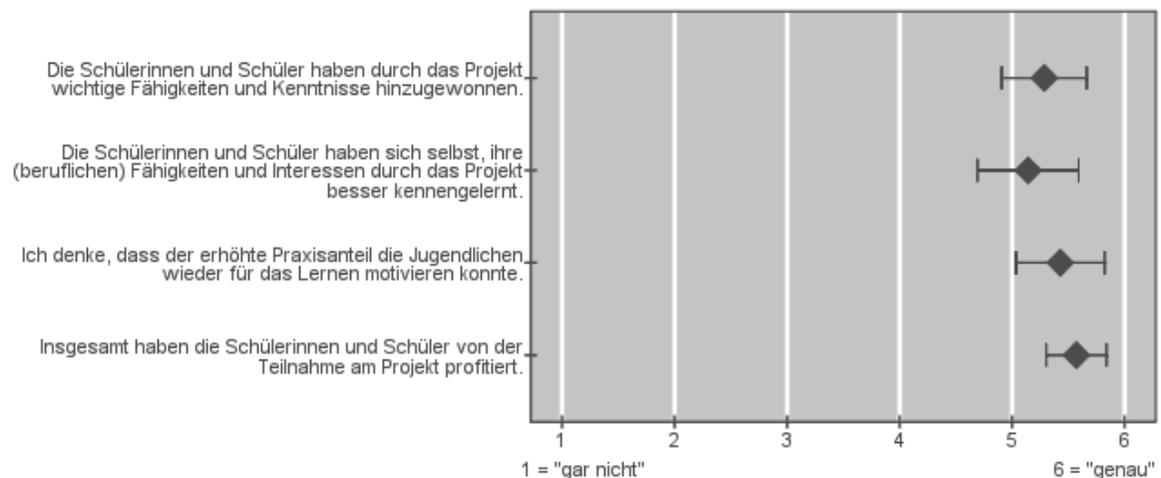
### Allgemeine Bewertung aus Sicht der Betriebsvertreter/innen



### Die Sicht der Projektteams an beiden Pilotschulen

Mit deutlicher Mehrheit bewerten die beteiligten Lehrkräfte sowie die Schulsozialarbeit (n=7) den Gewinn des besonderen 10. Schuljahres für die Jugendlichen positiv: Neben dem Zuwachs an Fähigkeiten und Kenntnissen, haben die Jugendlichen nach Ansicht der befragten Projektteams in diesem Jahr insbesondere auch ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen insgesamt besser kennenlernen können. Der erhöhte Praxisanteil wird als positiver Motivationsfaktor bestätigt.

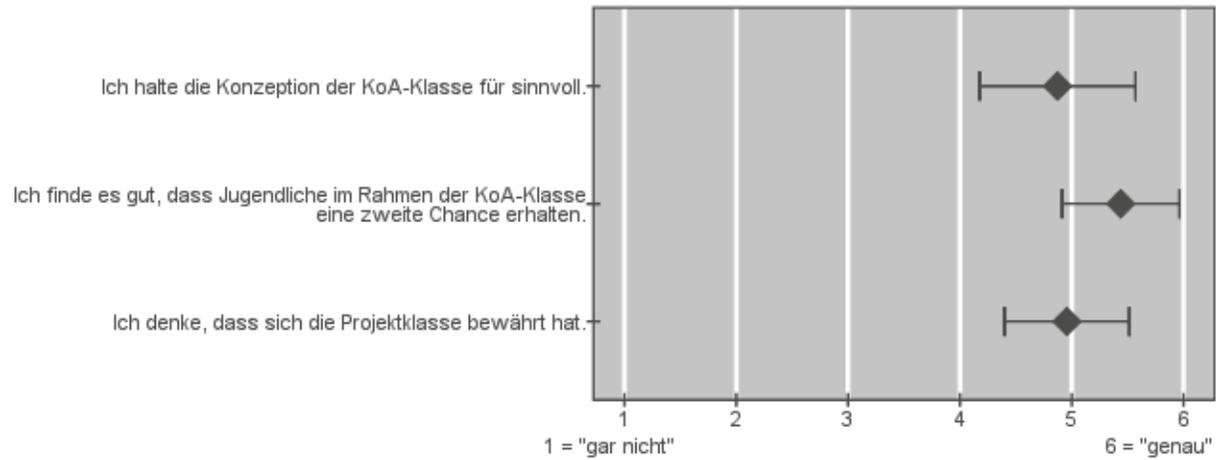
### Nutzen des Projekts aus Sicht des Projektteams



### Die Sicht der Gesamtkollegien an beiden Pilotschulen

Die Ermöglichung einer zweiten Chance für benachteiligte Jugendliche im Rahmen von KoA sieht die Mehrheit der Befragten (n=48) aus den Gesamtkollegien positiv. Auch, dass sich die KoA-Klasse an der eigenen Schule bewährt hat und die Konzeption Sinn macht, schätzen die meisten insgesamt als gegeben ein.

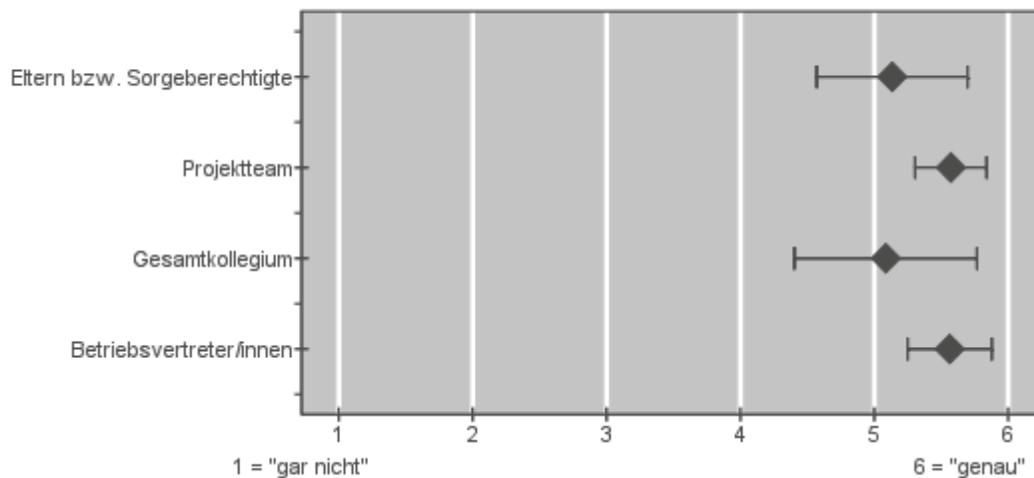
#### Allgemeine Bewertung aus Sicht des Gesamtkollegiums



### Fortführung der KoA-Klasse im Perspektivenvergleich

Zum Abschluss der schriftlichen Erhebung wurden die an der Umsetzung beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die Gesamtkollegien danach befragt, ob eine Fortführung der KoA-Klasse seitens der Bildungspolitik als sinnvoll erachtet wird. Es zeigt sich, dass sich die Befragtengruppen mit großer Mehrheit für eine Fortführung der KoA-Klassen aussprechen.

#### Ich halte eine Fortführung der KoA-Klasse seitens der Bildungspolitik für sinnvoll.



Projektschulen auf einem guten Weg

#### FAZIT

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich beide Schulen sowohl auf Grundlage der konzeptbezogenen Evaluationsergebnisse etwa zu den Bereichen der Unterrichtsgestaltung, der individuellen Förderung und des Praxislernens, als auch aus Sicht der befragten Akteurinnen und Akteure wie den Jugendlichen, ihren Eltern, den beteiligten Lehrkräften und Praxispartnern, auf einem guten Weg befinden. Eine Berücksichtigung der formulierten Gestaltungshinweise und Anregungen wird es den Schulen zukünftig ermöglichen, die Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs noch erfolgreicher zu gestalten und die Potenziale des Projekts auszuschöpfen.

Insgesamt ist nochmals hervorzuheben, dass eine Verallgemeinerung resp. Generalisierbarkeit der bisherigen Befunde nicht möglich ist. Werden zukünftig etwa Schulen aus großstädtischen Räumen oder sozialen Brennpunkten an der Umsetzung des Projekts „Keine(r) ohne Abschluss“ beteiligt sein, können sich Themen, die bisher keinen allzu großen Einfluss auf die Projektumsetzung hatten, wie etwa die Migrationsthematik, als besonders zentral herausstellen. Die Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten und Ausgangslagen der einzelnen Schule bei der Umsetzung des besonderen 10. Schuljahres bleibt ein wichtiges Erfolgskriterium.

Weitere Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung

#### 5. Ausblick

##### BETEILIGUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG BIS 2012

Im Laufe des ersten Erprobungsjahres konnte die wissenschaftliche Begleitung überaus wichtige Erfahrungswerte sowie die zentralen Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs untersuchen.

Es hat sich gezeigt, dass die Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs „Keine(r) ohne Abschluss“ für die Schulen eine mehrdimensionale Herausforderung darstellt. Neben den organisatorischen und personellen Planungen (Abstimmung der schulischen und außerschulischen Lerneinheiten, Auswahl des Lehrpersonals und des Einsatzes pädagogischer Fachkräfte sowie der Schulsozialarbeit) sind es vor allem pädagogische Fragestellungen. Daher ist es weiterhin außerordentlich wichtig, den schulischen Akteuren und insbesondere den beteiligten Lehrkräften die Kompetenzen und Möglichkeiten an die Hand zu geben und zu vermitteln, die zu einer individuellen Förderung und Betreuung der Jugendlichen notwendig sind. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es daher sinnvoll, die Schulen und vor allem die schulischen Projektteams – wenn auch im Umfang und der Intensität reduziert – durch eine wissenschaftliche Begleitung weiterhin zu begleiten und zu unterstützen.

Systematische Vernetzung des Projekts „KoA“ auf verschiedenen Ebenen

Diese Unterstützungsmöglichkeiten müssen dabei sowohl auf der schulischen, der schulübergreifenden und der systemischen Ebene verortet werden, um somit eine möglichst große Reichweite schulischen Wirkens abdecken zu können. Das bedeutet in der Konsequenz den Aufbau eines Coachingsystems, das Angebot von Fortbildungsmodulen und die Installation von Netzwerken voranzutreiben. Diese Bausteine sollen in Kooperation mit dem Pädagogischen Landesinstitut, insbesondere den GTS-Beratern, dem Schulpsychologischen Dienst und Externen Beratern entwickelt und für zukünftige „Keine(r) ohne Abschluss“-Schulen zur Verfügung gestellt wer-

den, um die komplexen Anforderungen bei der Umsetzung des besonderen zehnten Schuljahres zu meistern.

All diese Bemühungen zielen darauf, dass die Erfahrungen aus „Keine(r) ohne Abschluss“ in die Förderstrukturen der Schulen Eingang finden und für das besondere 10. Schuljahr keine Notwendigkeit mehr besteht. Hierbei gilt es gemeinsam mit den Eltern Sicherheit in der Berufsorientierung zu schaffen, früh auf Warnsignale in der Biografie eines Jugendlichen reagieren zu können und durch die Kooperation mit den Betrieben die Schulen mit der Lebens- und Arbeitswelt zu verzahnen.

Rückkopplung in die Schulentwicklung

Das Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ ist ein Teil der rheinland-pfälzischen Schullandschaft. Wobei es keinen Ersatz für bereits existierende Einrichtungen zur Vermittlung der Berufsreife darstellen kann und soll. Mit den bisherigen Ergebnissen ist es jedoch ein Beleg für die Qualität und Zukunftsorientierung des Bildungsangebots, der Sicherung gleicher Chancen für Schülerinnen und Schüler und einer nach Lernsituation und Fähigkeiten ausgerichteten individuellen Förderung.



## 6. Kontaktübersicht

### MBWJK

Johannes Jung  
Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Telefon +49 (0)6131 162819  
Telefax +49 (0)6131 16172819  
j.jung@mbwjk.rlp.de

Elke Gödickemeier  
Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Telefon +49 (0)6131 165002  
Telefax +49 (0)6131 162997  
elke.goedickemeier@mbwjk.rlp.de

### Curriculum

Gregor Groß – GTS-Büro –  
Auf dem Bühl 1  
57518 Betzdorf  
Tel.: 02741 - 910810  
Fax: 02741 - 9108199  
E-Mail: GregorGross@dos-betzdorf.de

### Wissenschaftliche Begleitung der Universität Trier

Natalie Smilek  
Universitätsring 15  
DM-Gebäude PF 1  
54290 Trier  
Tel.: 0651-201-4733  
Fax: 0651-201-4738  
E-Mail: smilek@uni-trier.de

Annelie Cremer  
Universitätsring 15  
DM-Gebäude PF 1  
54290 Trier  
Tel.: 0651-201-4735  
Fax: 0651-201-4738  
E-Mail: cremer@uni-trier.de

**KoA-Schulen in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2010/2011**

**Realschule Plus Ramstein-Miesenbach**

Schernauer Str. 31

66877 Ramstein

Tel.: 06371-96300

Fax: 06371-963018

E-Mail: dos-ramstein@t-online.de

**Erich Kästner Regionalschule**

Osterfeldstr. 25

56235 Ransbach-Baumbach

Tel.: 02623-3084

Fax: 02623-3544

E-Mail: eks.raba@web.de

**Realschule Plus Wolfstein-Lauterecken**

Im Tauchental 18

67752 Wolfstein

Tel.: 06304-922204, 06382-921013

E-Mail: sekretariat@rs-plus.de

**Realschule Plus Bad Sobernheim**

Münchwiesen 41

55566 Bad Sobernheim

Tel.: 06751-8560422

**Realschule Plus Bad Bergzabern**

Pestalozzistr. 18

76887 Bad Bergzabern

Tel.: 06343-98900

E-Mail: rsplus@schulebza.de

## IV. Die Praxis von Heterogenität und Differenzierung

### Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag –

Heinz Klippert

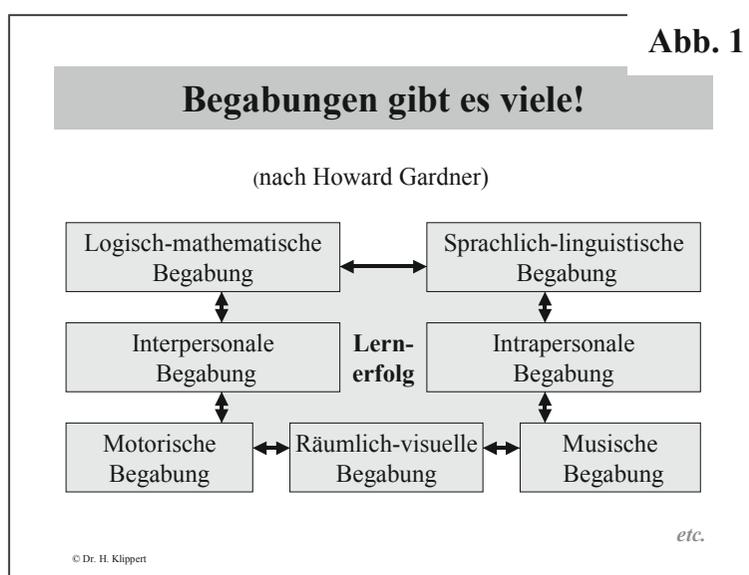
Die wachsende Heterogenität in den Schulen gehört zu den zentralen Herausforderungen unserer Tage. Das gilt keineswegs nur für die Grundschulen und Gesamtschulen, sondern auch und nicht zuletzt für die Gymnasien und Realschulen. Mittlerweile besuchen bundesweit rund 40 Prozent der Schüler/-innen ein Gymnasium, 25 Prozent gehen zur Realschule, Tendenz steigend. Wie reagiert man darauf? Wie kann man den unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Mentalitäten der Schüler/-innen angemessen Rechnung tragen? Der Beitrag zeigt, wie die entsprechende Förder-, Differenzierungs- und Integrationsarbeit effektiv und zeitsparend angegangen werden kann. Alltagstauglichkeit ist dabei das Schlüsselwort.

Alltagstauglichkeit als  
Schlüsselwort

#### 1. Schüler haben viele Begabungen!

Begabungsförderung wird hierzulande meist sehr eindimensional verstanden. Logisch-mathematische Begabungen gelten als wertvoll, andere Begabungen eher als nachrangig (vgl. Abb. 1). Diese Verengung des Begabungsbegriffs ist falsch und fatal zugleich. Falsch, weil die moderne Intelligenzforschung nachweist, dass Menschen grundsätzlich über eine Vielzahl von Teilbegabungen verfügen, die lediglich unterschiedlich ausgeprägt sind. Wer gut abstrahieren und logisch denken kann, der muss deshalb noch lange nicht gut sein, wenn es z. B. um Kreativität, Kommunikation, Kooperation oder handwerkliche Gestaltungsmaßnahmen geht. So gesehen ist weder die Verengung noch die Hierarchisierung von Begabungen angezeigt. Fatal ist beides deshalb, weil dadurch viele Lerner davon abgehalten werden, ihre Potenziale tatkräftig zur Entwicklung zu bringen. Das ist unfair und ungerecht.

Verengung des  
Begabungsbegriffes



Zeitgemäße Bildung muss anders und breiter ansetzen, damit heterogene Lerngruppen angemessen zur Entfaltung kommen können. Warum ist Auswendiglernen eine wertvolle Begabung, handwerkliches Geschick dagegen eine niedrigere Begabung? Warum ist abstraktes Denken und Analysieren höherwertiger einzustufen als Kommunikationstalent, Teamfähigkeit oder



multiple Intelligenz

Empathie? Rankings dieser Art machen keinen besonderen Sinn. Lernen ist grundsätzlich vielgestaltig und als solches zielt es auf die Mobilisierung ganz unterschiedlicher Begabungen und Intelligenzen der Schüler/-innen. Die schulische Förder- und Integrationsarbeit muss dieser Erkenntnis Rechnung tragen.

Der renommierte amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner spricht von „multipler Intelligenz“ und macht damit deutlich, dass schulisches Lehren und Lernen möglichst breit und variantenreich ansetzen muss (vgl. Gardner 1996). Andernfalls bleiben viele Potenziale der Schüler/-innen über Gebühr brachliegen. Ja mehr noch: Die angedeutete Intelligenzpalette signalisiert Entwicklungspotenziale in ganz verschiedenen Lern- und Handlungsbereichen – nicht nur im kognitiven Feld. Von daher spricht vieles dafür, dass die unterschiedlichen Schüler/-innen mit ganz verschiedenen Methoden und Aufgaben, Tätigkeiten und Lernprodukten angesprochen werden müssen. Die traditionelle Dominanz des verbal-abstrakten und des logisch-mathematischen Lernens lässt für diese breit gefächerte Bildungsarbeit viel zu wenig Raum. Das ist gleichermaßen ungerecht wie potenzialzerstörend.

exzessive Individualisierung

## 2. Problemfeld Individualisierung

Die gängigen Förderprogramme in Schule und Unterricht zielen primär auf exzessive Individualisierung. Jedem Schüler sein Arbeitsblatt; jedem Lerner sein persönliches Förderprogramm, Material und/oder Beratungsangebot. Die zentrale Verantwortlichkeit liegt bei den Lehrkräften. Das ist das Credo der Bildungsplaner und Schulinspektoren. Die Lehrkräfte sollen nicht nur unterrichten und Erziehungsarbeit leisten. Sie sollen auch und zugleich individuell beobachten, diagnostizieren, beraten sowie vielfältige Lehr- und Lernmittel für die unterschiedlichen Schülertalente entwickeln und anbieten. Jeder Schüler soll Betreuung erfahren. Jeder soll von Lehrerseite möglichst passgenau motiviert, beschäftigt und unterstützt werden. Nur, wie soll das unter den restriktiven Bedingungen des Schulalltags gehen?

Lehrerzentrierte Individualisierungsmaßnahmen dieser Art induzieren ein Ausmaß an Vorbereitungs- und Betreuungsarbeit, dass den meisten Lehrkräften eine klassische Überforderungssituation droht. Wer mit hoher Konzentration an der Tafel agieren, Gespräche lenken und möglichst alle Schüler/-innen fachlich bei der Stange halten soll, dem fehlen naturgemäß Zeit, Muße und Nerven, um auch noch angemessen beobachten und beraten zu können. 45-Minuten-Takt, Stoffdruck, Vergleichsarbeiten, übervolle Klassen sowie die gängige Einzelkämpfersituation tun ein Übriges, um die besagten lehrerzentrierten Individualisierungs- und Förderverfahren eher utopisch anmuten zu lassen.

Allein der Vorbereitungsaufwand für das Erstellen der benötigten Unterrichtsmaterialien ist im Regelfall enorm. Hinzu kommt das pädagogische Dilemma, dass exzessive Individualisierung in hohem Maße Gefahr läuft, dass die Leistungsschere in den Klassen immer weiter auseinandergeht. Das ist das Gegenteil von wirksamer Integration! Wenn jeder das Seine macht, dann bleiben viele Schülerinnen und Schüler recht alleine und verlassen. Dementsprechend schwierig ist es für sie, Anschluss zu finden bzw. Anschluss zu halten. Das gilt in inhaltlicher wie in sozialer Hinsicht.

### 3. Auf die Machbarkeit kommt es an!

Unterricht in heterogenen Gruppen muss Anschlussfähigkeit und Machbarkeit gewährleisten – Chancengerechtigkeit und Arbeitsökonomie eingeschlossen. Unter diesen Gesichtspunkten sind Zweifel an der angedeuteten lehrerzentrierten Förder- und Integrationsarbeit angebracht. Die direkte Förderung durch die Lehrpersonen ist allein schon deshalb schwierig, weil sie viel zu aufwendig und vielschichtig ist. Indirekt dagegen lässt sich erfahrungsgemäß eine ganze Menge machen, was alltagstauglich ist. Sei es nun, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Niveaufgaben formulieren und/oder die Schüler/-innen mit bereits vorliegenden Medien, Materialien und sonstigen Lehrerinputs variantenreich arbeiten lassen oder sei es auch, dass sie stimulierende Arbeits- und Kooperationsverfahren in der Klasse einführen, die die Schüler/-innen zum konstruktiven Voneinander- und Miteinanderlernen veranlassen. Das alles trägt dazu bei, dass den Lehrkräften der Druck genommen wird, sich um jedes einzelne Kind persönlich kümmern zu müssen. Dieses Machbarkeitskalkül wird bei den bisherigen Empfehlungen zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen viel zu wenig berücksichtigt.

den Lehrkräften den Druck nehmen

Fakt ist: Wer tagein, tagaus fünf bis sechs Unterrichtsstunden mit durchschnittlich 25 bis 30 Schüler(inne)n vorzubereiten und zu bestreiten hat, der ist zwingend darauf angewiesen, dass die betreffenden Differenzierungs- und Individualisierungsverfahren mit einem minimalen Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand zu realisieren sind. Das verlangt sowohl nach Zeit- und Arbeitsökonomie als auch nach praktikablen pädagogischen Werkzeugen für die konkrete Unterrichtsarbeit. Doch in praxi ist eher das Gegenteil der Fall. Die meisten Empfehlungen und Modelle zum „Umgang mit Vielfalt“ sind derart perfektionistisch und aufwendig gehalten, dass das Gros der Lehrkräfte eher abgeschreckt als ermutigt wird.



Wer für den nächsten Schulvormittag vier bis sechs Unterrichtsstunden vorbereiten muss, der wird sich im Regelfall schwer damit tun, aufwendige Individualisierungsmaßnahmen in Angriff zu nehmen und differenzierte Förderpläne, Materialien und Beratungen sicherzustellen. Ein derartiger Aufwand mag anlässlich von Lehrproben oder sonstigen Visitationen gelegentlich mal möglich sein. Alltagstauglich ist er deshalb noch lange nicht. Im Gegenteil, die Crux solcher „Orchideen-Maßnahmen“ ist, dass sie nicht nur überfordernd wirken, sondern meist auch schon bald wieder eingestellt werden („Glühwürmcheneffekt“).

Alltagstauglichkeit sieht anders aus. Alltagstauglichkeit muss vor allem darauf zielen, das breite Mittelfeld in den Kollegien mitzunehmen und zu einer dauerhaften Anwendung der betreffenden Förder- und Integrationsverfahren zu bewegen. Sie muss die vielen Zauderer in den Lehrerzimmern genauso ansprechen wie die mutigen Innovatoren. Da dieses „Mittelfeld“ in den meisten Kollegien leicht sechzig bis achtzig Prozent des Lehrkörpers umfasst, ist klar, wie wichtig pragmatische und machbare Strategien für die Gewährleistung wirksamer Unterrichtsentwicklung sind. Andernfalls bleibt die skizzierte Förderung heterogener Lerngruppen noch lange ein frommer Wunsch.

Zauderer und Innovatoren

### 4. Zwispältige Arbeitsblattpädagogik

Förderunterricht verbindet sich im Schulalltag häufig mit dem differenzierten Ausfüllen von Arbeitsblättern. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernzirkelarbeit und Werkstattarbeit leben von dieser „Arbeitsblattpädago-

gik“. Im Grundschulbereich klappt das meist auch noch recht gut, da die Themen und Aufgabenlösungen vergleichsweise überschaubar und leicht zu standardisieren sind. Hinzu kommt, dass die etablierten Verlage unzählige Kopiervorlagen anbieten, die eine arbeitssparende Grundversorgung der Schüler/-innen möglich machen. Im Sekundarbereich dagegen ist die Situation deutlich schwieriger. Zwar werden auch hier verstärkt Kopiervorlagen publiziert; die Themen sind meist jedoch zu sperrig und vielschichtig, als dass sie sich auf universelle Arbeits- und Lösungsblätter reduzieren lassen.



Die meisten Arbeitsblätter, die in den Schulen eingesetzt werden, sind eher eindimensional konzipiert und auf das punktuelle Rezipieren bzw. Memorieren bestimmter Fakten und Merksätze gerichtet. Sie sind eng gestrikt, inhaltlich stark normiert und von der ganzen Machart her eher dazu angehtan, den Schüler(inne)n das eigenverantwortliche Arbeiten und Denken abzunehmen. Sie bieten Beschäftigungsanlässe – häufig aber auch nicht viel mehr. Das gilt vor allem für die zahllosen Lückentexte, wie sie in vielen Fächern kursieren. Mit anspruchsvoller Lernarbeit hat das häufig nur wenig zu tun.

Mangel an gestuften Arbeitsprozessen

Woran viele dieser Arbeitsblatt-Arrangements kranken, ist das Fehlen tiefergehender Arbeits-, Denk-, Recherche-, Produktions-, Kommunikations- oder Kooperationsanstöße. Es mangelt an gestuften Arbeitsprozessen, an verbindlichen Anwendungs- und Transferphasen sowie daran, dass sich die Schüler/-innen wechselseitig kontrollieren, helfen und besprechen müssen. Die meisten Schüler/-innen arbeiten mehr oder weniger isoliert vor sich hin. Wer zurechtkommt, hat Glück. Wer Schwierigkeiten bekommt, verliert leicht den Anschluss. Das ist das Gegenteil von wirksamer Integration und Lernförderung.

Allerdings kann der Arbeitsblatteinsatz durchaus auch anders aussehen – nämlich so, dass die betreffenden Arbeitsmaterialien in komplexere Lernarrangements mit vielschichtigen Lerntätigen und unterschiedlichen Sozialformen eingebettet werden. Vorausgesetzt, die betreffenden Lernarbeiten sind klar organisiert und moderiert, so ist es auf diese Weise sehr wohl möglich, dass recht differenzierte und nachhaltige Kompetenzvermittlungsprozesse entstehen. Gute Arbeitsblätter in diesem Sinne sind produktive Arbeitsblätter – Arbeitsimpulse also, die die Schüler/-innen zum vielschichtigen Denken und Recherchieren, Exzerpieren und Strukturieren, Kommunizieren und Kooperieren, Experimentieren und Problemlösen veranlassen. Dann können Arbeitsblätter durchaus lern- und integrationsfördernd wirken.

##### 5. Wo man praktisch ansetzen kann

Lernförderung und Schülerintegration sind auf verschiedenen Wegen möglich. Der erste Ansatzpunkt betrifft das erwähnte individualisierte Üben und Lernen mittels geeigneter Wahlaufgaben und -materialien. Das setzt voraus, dass den Schüler(inne)n entsprechende Arbeitsanlässe und Arbeitsmittel zur Wahl gestellt werden, die sie begabungs- und interessenabhängig zu nutzen haben. Methodisch reicht dieser Ansatz vom Freien Arbeiten über die Werkstatt-, Wochenplan-, Lernzirkel- und Projektarbeit bis hin zum Bearbeiten selbstgewählter Referatthemen oder zum Aufbau individueller Portfolios (vgl. Abb. 2).



Die 4 Ebenen der Lern- und Integrationsförderung			
Förderung wahldifferenziierten Lernens	Förderung der Schülerkooperation	Förderung vielseitiger Lerntätigkeiten	Förderung basaler Lernkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Freiarbeit</li> <li>■ Werkstattarbeit</li> <li>■ Wochenplanarbeit</li> <li>■ Lernzirkelarbeit</li> <li>■ Projektarbeit</li> <li>■ Portfolioarbeit</li> </ul> <p>etc.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Partnerpuzzle</li> <li>■ Partnerinterview</li> <li>■ Lerntempoduett</li> <li>■ Gruppenpuzzle</li> <li>■ Gruppenrallye</li> <li>■ Gruppenanalyse</li> </ul> <p>etc.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Produktives Tun</li> <li>■ Kommunizieren</li> <li>■ Recherchieren</li> <li>■ Konstruieren</li> <li>■ Strukturieren</li> <li>■ Präsentieren</li> </ul> <p>etc.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lerntagebuch</li> <li>■ Methodentraining</li> <li>■ Kompetenzchecks</li> <li>■ Fremdbeurteilung</li> <li>■ Lernverträge</li> <li>■ Förderpläne</li> </ul> <p>etc.</p> 
Individualisierung und Differenzierung im Unterricht	Ausbau des kooperativen Arbeitens und Lernens	Systematisches Lernen im Rahmen von „Lernspiralen“	Entwicklung von Methodenkompetenz und Methodenbewusstsein

Der zweite zentrale Ansatzpunkt betrifft die Förderung kooperativer Lernabläufe im Fachunterricht. Der Grundgedanke dabei: Wer die Schüler/-innen geschickt und konsequent dazu veranlasst, miteinander und voneinander zu lernen, der kann die bestehenden Begabungs- und Interessendifferenzen in den Klassen sehr viel besser überbrücken, als das im Rahmen des herkömmlichen lehrerzentrierten Unterrichts möglich ist. Die korrespondierende methodische Palette reicht von diversen Formen der Partnerarbeit bis hin zu Gruppenpuzzle, Gruppenrallye und Gruppenanalyse. Gemeinsam ist allen diese Methoden, dass sie die Schüler/-innen ebenso gezielt wie verbindlich zum kooperativen Arbeiten und Lernen in Tandems und Gruppen veranlassen. Das stützt die schwächeren und stärkt die cleveren Lerner.

Der dritte zentrale Ansatzpunkt rückt die vernetzte Lernarbeit im Rahmen sogenannter Lernspiralen in den Vordergrund. Die Grundüberlegung dabei: Je vielschichtiger und verbindlicher die Lerntätigkeiten der Schüler/-innen sind, desto größer ist die Chance, dass sich die einzelner Klassenmitglieder irgendwo und irgendwie einklinken können. Die Lernspiralen bieten vielfältige Gelegenheiten dazu. Sie stellen sicher, dass unterschiedliche Begabungen, Neigungen und Interessen zum Zug kommen können. Gearbeitet wird in aller Regel am gleichen Thema und Leitmaterial, allerdings in durchaus differenzierter Weise – mittels unterschiedlicher Tätigkeiten, Produkte, Aufgaben, Methoden, Lernpartner und Lernhilfen. Näheres dazu folgt auf den nächsten Seiten.

Lernspiralen bieten mehr

Der vierte zentrale Ansatzpunkt zur Verbesserung der Arbeit in heterogenen Gruppen betrifft die Stärkung der individuellen Lernkompetenzen. Fakt ist nämlich, dass sich Schüler/-innen, die ihre Stärken und Schwächen kennen und über möglichst abgeklärte persönliche Lern- und Arbeitsmethodiken verfügen, beim Lernen wesentlich leichter tun, als diejenigen, die methodisch unsicher und unselbstständig sind. Je reflektierter und versierter die Schüler/-innen zu lernen und zu arbeiten verstehen, desto größer ist die Chance, dass sie zu wirksamer Selbstmotivation und Selbststeuerung gelangen. Von daher muss ein integrationsfördernder Unterricht immer auch auf konsequente Lernkompetenzerweiterung setzen.



## 6. Schülerkooperation als Königsweg

Kooperatives Lernen ist eine der zentralen Stützen der Schülerintegration. In Gruppen zusammenzuarbeiten hilft, dass kein Schüler allein bleibt bzw. an den Rand des jeweiligen Lerngeschehens gerät. Jeder wird auf seine Weise gebraucht. Dafür sorgen Lernarrangements und Aufgabenstellungen, die eine positive Abhängigkeit zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern konstituieren (Partnerpuzzle, Doppelkreis, Gruppenpuzzle, Gruppenwettbewerb etc.). Die Schüler/-innen müssen zusammenarbeiten, wenn sie Erfolg haben wollen. Sie sind aufeinander angewiesen und daher gut beraten, andere Schüler/-innen gutwillig einzubinden und zu unterstützen. Das fördert den Zusammenhalt in der Klasse – vorausgesetzt, es gibt entsprechende Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen, Gruppenbildungsverfahren und Bewertungsstrategien, Regelwerke und Regelwächter.

Zusammenhalten der Klasse

Abb. 3



Abbildung 3 konkretisiert diese pädagogische Grundsituation. Danach ist kooperatives Lernen ein recht voraussetzungsreiches Unterfangen. Das gilt sowohl in arbeitsorganisatorischer als auch in emotionaler und interaktiver Hinsicht. Die Schüler/-innen müssen in ihren Gruppen nicht nur inhaltlich arbeiten; sie müssen auch zur Gruppensteuerung beitragen – als Regelwächter und Zeitwächter, Gesprächsleiter und Fahrplanüberwacher, Lernberater und Ergebniskontrolleure. Begünstigt wird diese Steuerungsarbeit durch Zufallsgruppen mit möglichst breiter Talentstreuung, d. h. mit Begabungs- und Fähigkeitsprofilen der einzelnen Gruppenmitglieder, die eine recht wirksame gruppeninterne Unterstützungs- und Erziehungsarbeit zu gewährleisten vermögen.

Die Vorteile des Zufallsverfahrens bei der Gruppenbildung liegen auf der Hand: Abgezählt oder ausgelost ist schnell. Die Schüler/-innen lernen sich vielseitig kennen. Sie bauen Vorurteile ab und gewöhnen sich daran, mit unterschiedlichsten Partnern regelgebunden zusammenzuarbeiten – anfangs nur für wenige Minuten, später dann durchaus auch für mehrere Wochen. Problemschüler/-innen finden genauso ihren Platz wie beliebte Schüler/-innen. Etwasige Ausgrenzungstendenzen in den Klassen werden minimiert. Das entlastet die Lehrkräfte und inspiriert die Schüler/-innen. Hinzu kommt, dass der Zufall vom Gros der Schüler/-innen in aller Regel in wohlthuender Weise akzeptiert wird. Das Zufallsprinzip gilt als „gerecht“. Das erleichtert das Organisieren arbeitsfähiger Gruppenkonstellationen.

Zufallsverfahren bei der Gruppenbildung

Funktionierende Gruppenarbeit setzt allerdings noch mehr voraus, nämlich ein gewisses Teamtraining mit dem Ziel, grundlegende Kooperationsregeln und -prozeduren soweit zu klären und zu festigen, dass die Schüler/-innen sie zuverlässig nutzen können. Derartige Handlungsrountinen sind integrationsfördernd. Weitere Voraussetzungen sind geeignete Aufgabenstellungen („positive Abhängigkeit“!), gelegentliche regelorientierte Reflexions- und Kritikphasen sowie zurückhaltende Lehrpersonen, die den Schüler(-inne)n möglichst oft Gelegenheit geben, eigene Wege zu gehen und dabei unter Umständen auch mal Fehler zu machen oder Lernumwege zu beschreiten. Diese Geduld der Lehrkräfte ist gerade für „Problemschüler/-innen“ wichtig, damit sie sich beim Lernen eher trauen und Anschluss finden können.



### 7. Die „Lernspirale“ als Förderansatz

Lernspiralen verbinden Lehrerlenkung und Schülerselbsttätigkeit, wechselseitige Hilfen und konsequente Selbst- und Fremdkontrollen der Lerner untereinander. Sie beschreiben gestufte Arbeitsprozesse und eröffnen den Schülerinnen und Schülern immer wieder passable Aktions- und Anschlussmöglichkeiten. Sie stellen auf unterschiedliche Anforderungen, Sozialformen und Lerntätigkeiten ab und bieten dadurch für alle etwas. Kein Schüler bleibt allein. Jeder kann und muss sich in der einen oder anderen Weise einbringen. Das zeigt die in Abbildung 4 skizzierte Lernspirale in exemplarischer Weise. Lernspiralen stehen ganz grundsätzlich für vernetztes Lernen. Sie folgen klaren Regeln und gewährleisten variantenreiches und ermutigendes Arbeiten und Lernen (EVA). Das beginnt mit dem konsequenten Wechsel zwischen Einzel-, Partner-, Gruppen- und Plenararbeit und reicht bis hin zu klar geregelten und systematisierten Arbeitsabläufen. Typisch ist, dass den Schüler/-innen die jeweilige Lernspirale zu Stundenbeginn konkret vorgestellt und erläutert wird. Das begünstigt ihre durchdachte Teilnahme an den anstehenden Arbeits- und Interaktionsprozessen. Das ist Förder- und Integrationsarbeit im besten Sinne des Wortes.

klar geregelte Arbeitsabläufe

Abb. 4

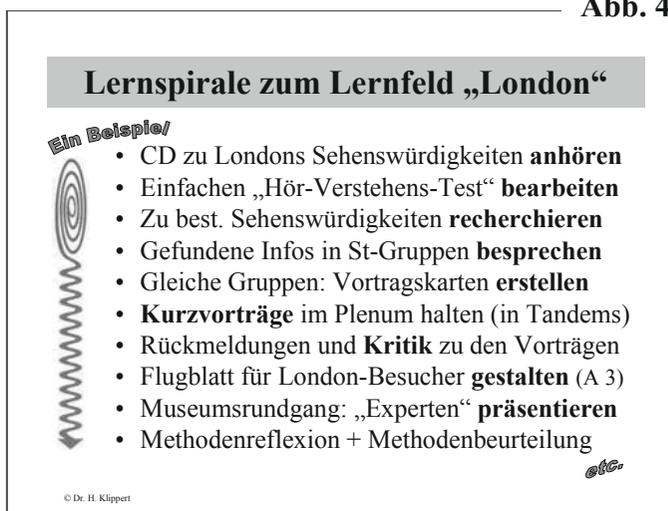


Abbildung 4 verdeutlicht die besagten Eigenheiten der Lernspiralen. Die Schüler/-innen werden kleinschrittig gefordert und gefördert. Sie erfahren Beratung und Kontrolle, Druck und Ermutigung, Inspiration und Integration. Zuständig für all dieses sind in erster Linie die Mitschüler/-innen und weniger die Lehrkräfte. Zum Lernprozess selbst: Begonnen wird in Abb. 4 mit

einem gängigen Input in Gestalt einer CD, gefolgt von einem einfachen Hörverstehenstest sowie einer Kurzrecherche zu einer zugelosten Sehenswürdigkeit der Stadt London. Alle drei Schritte implizieren Einzelarbeit – allerdings mit der Maßgabe, dass die Schüler/-innen die vorliegenden Informationen in mehreren weiteren Schritten mit wechselnden Partnern zu besprechen und in produktiver Weise zu verarbeiten haben. Zufallsgruppen, Tandemvorträge und andere Formen des kooperativen Arbeitens stellen sicher, dass konstruktiv zusammengearbeitet werden muss. Unterschiedliche Lern-tätigkeiten tun ein Übriges (siehe Fettdruck), damit die einzelnen Schüler/-innen Anschluss finden können.

P

Die Schüler/-innen bohren sich in mehreren aufeinander aufbauenden Arbeits- und Interaktionsschritten in die anstehende Thematik hinein. Deshalb die Spiralsymbolik in Anlehnung an den Spiralbohrer im technisch-handwerklichen Bereich. Die Schüler/-innen praktizieren in vielfältiger Weise „eindringliches“ Lernen. Sie sind aktiv und aufeinander angewiesen. Sie müssen einander ernst nehmen und helfen, beraten und inspirieren, kritisieren und motivieren (vgl. Abb. 4). Diese Grundkonstellation sorgt für ein hohes Maß an Solidarität und wechselseitiger Anteilnahme und Unterstützung. So gesehen verbindet die Lernspirale vernetztes und kooperatives Lernen (vgl. Klippert 2001, 2008 und 2010).

P

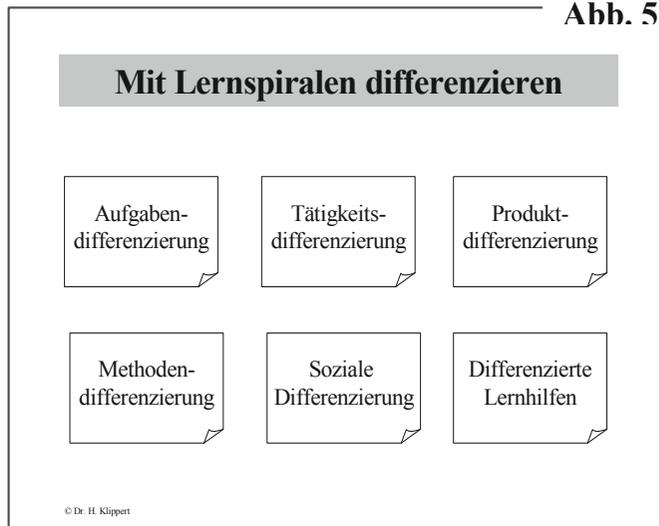
Je breiter die Lernanforderungen und -verfahren im Zuge der Lernspiralen streuen, desto eher können sich die Schüler/-innen einklinken. Das beginnt bei der Bearbeitung unterschiedlicher Aufgabenstellungen und reicht über die Wahl verschiedener Lerntätigkeiten, Lernpartner und Lernprodukte bis hin zur differenzierten Methoden- und Lernmittelnutzung im Arbeitsprozess selbst. Lernspiralen sichern Differenzierung – keine Frage (vgl. Abb. 5). Wer schwächer ist, konzentriert sich z. B. auf leichtere Aufgaben, wer leistungsstark ist, bearbeitet zusätzliche knifflige Aufgabenstellungen. Wer langsamer arbeitet, erledigt vielleicht nur zwei Teilaufgaben (Pflichtaufgaben), wer schneller ist, löst womöglich vier und mehr Aufgaben. Wer kreativ ist, kommt genauso zu seinem Recht wie derjenige, der seine Stärken eher im sprachlichen oder im interaktiven Bereich hat. So gesehen tragen die Lernspiralen den unterschiedlichen Leistungspotenzialen und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler/-innen Rechnung.

themen- und materialgleiches Arbeiten

Im Regelfall wird themen- und materialgleich gearbeitet. Das trägt dazu bei, dass die einzelnen Klassenmitglieder gut zusammengehalten werden und anschlussfähig bleiben. Außerdem: Der Vorbereitungsaufwand für die zuständigen Lehrkräfte wird minimiert. Gleichwohl wird differenziert. Das gilt nicht nur für die genannten Aufgabenstellungen und -niveaus, sondern auch für die unterschiedlichen Lerntätigkeiten, Lernprodukte und Lernhilfen im Zuge der anstehenden Lernspiralen. Je nachdem, was ein Schüler besser kann, wird er seine persönlichen Schwerpunkte setzen. Arbeitsteilung ist also möglich, ja sogar erwünscht. Wer gut recherchieren kann, soll eben schwerpunktmäßig dieses tun. Wer gut und gerne handwerklich tätig wird, der soll eben stärker darauf abstellen. Gleiches gilt für visuelle Lerner und Problemlöser, für Sprachbegabte und Kommunikationstalente, für Teamarbeiter und Rechenkünstler etc.

Gleichwohl sind Lernspiralen alles andere als Freiarbeit. Lernspiralen sind reglementiert und lehrergelenkt. Sie zielen auf die Synchronisation der ein-

Abb. 5



zelenen Arbeitsphasen, damit vertiefende Kontroll-, Besprechungs- und Anwendungsphasen möglich werden. Sie beschreiben enger oder weiter gefasste Lernkorridore, innerhalb derer die Schüler/-innen disponieren und ihre persönlichen Fähigkeiten und Neigungen einbringen können. So gesehen sind der Individualisierung des Lernens natürlich Grenzen gesetzt – im Interesse der Schüler/-innen, aber auch in dem der Lehrkräfte. Die Lernspiralen sichern klare Strukturen und wirksame Selbst- und Mithilfeaktivitäten im Unterricht. Das begünstigt die Motivation und Integration der Schüler/-innen. Und sie ermöglichen zeitökonomische Verfahren der Unterrichtsvorbereitung und -betreuung für die Gruppe der Pädagogen. Davon profitieren die Lehrkräfte. Beide Effekte sind wichtig und ermutigend.

### 8. Förderung basaler Lernkompetenzen

Natürlich kann das alles nur dann funktionieren, wenn die Schüler/-innen die entsprechenden Methoden beherrschen. Das gilt in Sachen Arbeitstechniken genauso wie in punkto Kooperation, Präsentation und Kommunikation. Diesbezüglich liegt in den Klassenzimmern noch vieles im Argen. Viele Schüler/-innen lernen irgendwie, häufig aber eher planlos und nur selten so, wie das die neuere Lern- und Gehirnforschung nahelegt. Sie bauen darauf, dass ihnen von Lehrerseite irgendwelche Tipps und Instruktionen gegeben werden. Dabei übersehen sie, dass das bestenfalls eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Voraussetzung für den Aufbau nachhaltiger Lernkompetenzen ist. Nachhaltiges Methodenbewusstsein zu erreichen, verlangt mehr, nämlich konkretes, praxisnahes „Learning by Doing“. Ohne wegweisendes Erfahrungslernen bleiben viele gut gemeinte Methodentipps hohl und wirkungslos.

Wenn Lehrkräfte die betreffenden Methoden lediglich erklären und/oder anmahnen, dann reicht das beim besten Willen nicht aus, um die Schüler/-innen zu tragfähigen Lernkompetenzen gelangen zu lassen. Wegweisende Übungen und Reflexionen müssen zwingend hinzukommen. Sie begünstigen eine tiefer gehende Konsolidierung der benötigten Lern-, Arbeits- und Interaktionsstrategien. Klären statt Erklären – das ist die Devise. Dementsprechend müssen im Unterricht vermehrt Lernsituationen, Gespräche, Feedbacks und Kompetenzchecks arrangiert werden, die den Schüler(inne)n Gelegenheit geben, das eigene Methodenrepertoire durchdacht abzuklären und weiterzuentwickeln.



nachhaltiges Methodenbewusstsein



P

Dazu dienen u. a. Beispiele, Hospitationen und andere Formen des Erfahrungslernens. Dazu dienen aber auch konkrete Trainingsmaßnahmen, die bestimmte methodische Handlungsalgorithmen ins Bewusstsein der Schüler/-innen heben sollen. Training heißt hierbei – in Analogie zum Sportunterricht –, dass die jeweilige Methode kleinschrittig geübt, reflektiert und regelgebunden einstudiert wird. Dieses redundante „Learning by Doing“ ist das A und O nachhaltiger Lernkompetenzentwicklung. Überall dort, wo standardisierbare Lern- und Interaktionsverfahren angezeigt sind, bieten sich die besagten Methodentrainings an (vgl. dazu auch Klippert 1994, 1995, 1998 sowie Klippert/Müller 2003).

Das beste Methodentraining nützt freilich nur wenig, wenn nicht die konsequente Anwendung der eingeübten Methoden in den einzelnen Schulfächern hinzukommt. Diese Methodenpflege ist Stütze und Gewähr dafür, dass es auf Schülerseite zu einer tiefer gehenden Konsolidierung des angebahnten Methodenrepertoires kommen kann. Andernfalls werden viele Lern- und Interaktionsverfahren nur zu schnell wieder verlernt. Das wäre dann das genaue Gegenteil von nachhaltiger Lernkompetenzförderung – jener Grundlegung also, die gerade in heterogenen Lerngruppen mit ihren zahlreichen lernschwachen und/oder lerngestörten Kindern wichtig ist. Lernkompetenzen beflügeln und verbessern die Integrationschancen der Schüler/-innen.

P

Ergänzt werden die angedeuteten Trainings- und Pflegeaktivitäten durch methodenzentrierte Bilanz- und Reflexionsphasen. Das beginnt mit entsprechenden Lehrerrückmeldungen und reicht über Lerntagebücher und spezifische Lernverträge bis hin zu gezielten Kompetenzchecks der Schüler/-innen am Ende bestimmter Lernabschnitte. Reflexion muss sein; Selbstkritik ebenso. Schüler/-innen, die ihre Stärken und Schwächen angemessen einzuschätzen vermögen, können nicht nur gezielter an sich arbeiten; sie sind in der Regel auch recht gut in der Lage, sich verstärkt in der Klasse zu positionieren und zu integrieren.

#### **9. Fazit: Anschlussfähigkeit muss sein!**

Die skizzierte Förder- und Integrationsarbeit eröffnet praktikable Wege, um die Anschlussfähigkeit der Schüler/-innen zu sichern bzw. zu verbessern. Das ist der Kern des Unterrichtens in heterogenen Gruppen. Die unterschiedlichen Schülertalente werden differenziert angesprochen und in ebenso verbindlicher wie kleinschrittiger Weise vernetzt und gefördert. Gearbeitet wird im Regelfall am gleichen Thema und mit gleichen oder ähnlichen Grundmaterialien. Das begünstigt die Machbarkeit und Zeitökonomie für die Lehrerinnen und Lehrer. Das schließt gelegentliche Freiarbeitsphasen zwar nicht aus, schränkt diese gleichwohl deutlich ein. Schließlich kann es nicht die Aufgabe der Lehrkräfte sein, jeden Schüler höchstpersönlich zu bedienen und mit persönlichen Materialsets zu versorgen.

Anschlussfähigkeit meint demnach zweierlei: Erstens die Befähigung und Veranlassung der Schüler/-innen zur tatkräftigen Eigen- und Mitarbeit im Unterricht selbst sowie zweitens die Sicherstellung arbeitsökonomischer Verfahren der Lehrkräfte bei der Vor- und Nachbereitung. Anschlussfähigkeit in diesem Sinne verlangt nach dosierter Differenzierung und gezielter Reglementierung, nach klar umrissenen Lernkorridoren und themengleichem Arbeiten, nach Zufallsgruppen und klasseninternen Helfersystemen, nach Mitverantwortung und wechselseitigen Kontrollen der Schüler/-innen, nach

verbindlicher Wissensanwendung und gründlicher Methodenklärung, nach kooperativem Lernen und gedeihlichem Miteinanderarbeiten in den Klassen. Eine derartige Förderkultur gilt es aufzubauen!

#### **Weiterführende Literatur**

- Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Originalausgabe erschienen unter dem Titel „The Unschooled Mind“. 3. Auflage. Stuttgart 1996.
- Klippert, H.: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und arbeitssparend damit umgehen können (2010 Beltz-Verlag).
- Klippert, H.: Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag. Stuttgart u. a. 2008.
- Klippert, H.: Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel 2006 (3. Aufl. 2007).
- Klippert, H.: Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim und Basel 2004.
- Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994 (18. Auflage 2008).
- Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1995 (11. Auflage 2007).
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1998 (8. Auflage 2009).
- Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel 2001 (5. Auflage 2007).
- Klippert, H.; Müller, F.: Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 2003 (3. Auflage 2007).
- Klippert, H.: Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim und Basel 1996 (5. Auflage 2008).
- Klippert, H.: Lehrmittelreihe „Klippert bei Klett“ für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Sachunterricht. Stuttgart 2007 ff.

## Heterogene Lerngruppen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich unterrichten – Wenn Frontalunterricht an seine Grenzen stößt.

Karl-Wolf Hoffmann

Die Heterogenität von Lerngruppen in den Schulen wird immer größer, nicht nur durch die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen. Auch das Gymnasium bereitet sich darauf vor, mit Schülergruppen zu arbeiten, die früher nur in Integrierten Gesamtschulen anzutreffen waren.

Wir kommen an einer Veränderung von Unterricht einfach nicht mehr vorbei, weil mit den alten Methoden des Tafelunterrichts zu wenig Schüler erreicht werden. Da nützt es auch nichts, die Anforderungen an das Lernen durch Bildungsstandards und Kerncurricula zu erhöhen, wenn nicht gleichzeitig Lehrer bei ihrer veränderten Aufgabe massiv unterstützt werden. Wir können es uns auch nicht leisten, ganze Jahrgänge in die Arbeitslosigkeit zu entlassen, wenn dringend junge Leute in den Betrieben gebraucht werden. Es würde hier zu weit führen<sup>1)</sup>, aufzuzeigen, wie solch eine Umgestaltung von Schule mit staatlicher Unterstützung stattfinden könnte. Wenn trotzdem einzelne Kollegen – wie auch ich vor einigen Jahren – auf Heterogenität eingehen wollen, weil sie es nicht länger aushalten, sollten sie stets daran denken: Diese neue Aufgabe ist nur im Team mit neuen schulischen Strukturen erfolgreich zu bearbeiten. Ein Weg, der sich in verschiedenen Integrierten Gesamtschulen bewährt hat, ist kompetenzorientierte Lernorganisation mit Festlegung der Mindesterwartungsleistungen (Ich-kann-Checklisten mit Kompetenzcheckaufgaben zur Überprüfung siehe Kasten), mit möglichst ausgearbeiteten differenzierenden Unterrichtseinheiten (Lernjobs) und differenzierenden Tests.

### Was Ihnen beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen helfen kann

- 1. Vorkenntnisse:** Man kann nicht jeden Schüler da abholen, wo er steht, weil manche viel zu weit wegstehen. Deshalb ist es wichtig, für sich festzulegen, was die Mindestanforderungen an S. für einen ausreichenden Lernerfolg in seinem Fach sind. Auch wenn man sich noch nicht weigern kann, unzureichend vorgebildete S. im Klassenverband zu unterrichten, ist es für alle wichtig, die Vorkenntnisse zu dokumentieren. Erstellen Sie deshalb in Ihrer Fachschaft einen „ausreichend guten“ Vorkenntnistest, der zentrale Inhalte/Arbeitstechniken abfragt, die Sie bei Ihrem Unterricht unbedingt voraussetzen müssen. Zu Beginn der 5. Klasse könnten das kleine Sachaufgaben zum  $1 \times 1$ , einfache Abschreibeaufgaben, die Umsetzung einfacher Anleitungen für Arbeitsabläufe („Schreibe das Datum ...“) sein. Am Ende der 5. Klasse können Schulen dann über die Zeugnisnote prüfen, welche in dem Vorkenntnistest erfassten Vorkenntnisdefizite durch die schulische Arbeit kompensiert werden können.
- 2. Beachtung wichtiger Bedingungen für effektives Unterrichten:** Ihr Unterricht sollte möglichst effektiv und nachhaltig Kompetenzen aufbauen, wie sie von Schülern am Ende der Mittelstufe erwartet werden. H. Gudjons<sup>2)</sup> hat empirisch belegbare Merkmale für einen effektiven Unterricht beschrieben, von denen folgende für mich besonders hilfreich waren:

Minimalvorkenntnis zu Beginn der 5. Klasse: ein Muss!

1) Eine ausführliche Darstellung siehe Individuelles Fördern im Mathematikunterricht, In: Fordern und Fördern in der Sekundarstufe I, Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, Stuttgart, 2006, E3.

2) Vgl. Gudjons, Herbert 2004: Da lernt man wenigstens was! In: Praxis Schule 5–10, Heft 3/2004, S. 9 ff.

- klare Strukturierung des Unterrichts im Hinblick auf die zu lernenden Inhalte; deutliche Mitteilung der Leistungserwartungen;
- gezieltes und sinnhaftes Üben;
- individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden
- Gesprächs- und Feedback-Kultur

Ohne konkrete Leistungserwartungen keine Leistung

**Klare Strukturierung des Unterrichts** bedeutet, dass jeder S. zu Beginn einen Überblick über die zu lernenden Inhalte und Methoden hat, stets weiß, wo er sich befindet und dies möglichst lange vor dem Test schriftlich mitgeteilt bekommt. Begnügen Sie sich ruhig mit der Mitteilung der Mindestleistungserwartungen für Ihre schwächeren S. Bewährt haben sich „Ich-kann-Checklisten“ für die Hand des Schülers, die Sie zuerst nur zu einzelnen Unterrichtseinheiten entwickeln werden, wenn die Arbeit erträglich bleiben soll<sup>3)</sup>. Es gibt viele Didaktiker, die sich gegen Mindeststandards aussprechen, weil sie glauben, dass dann Lehrer sich im Unterricht auf die Vermittlung dieser Mindeststandards beschränken. Diese Angst ist unbegründet, wenn man seinen Unterricht dagegen daran orientiert, mit anspruchsvollen Themen auf unterschiedlichem Niveau alle S. zu fordern. In diesen „Ich-kann-Checklisten“ stehen die Anforderungen Ihres Fachbereiches oder zunächst nur die von Ihnen, die in der jeweiligen Unterrichtszeit von allen S. erfüllt werden sollten. Schon jetzt ist abzusehen, dass S. ohne ausreichende Vorkenntnisse/Arbeitsverhalten und fehlende Förderung dieses Ziel nicht erreichen werden. Langfristig sind für diese S. rechtzeitig Fördermaßnahmen zu planen, die von der Schulbehörde getragen werden müssen. Bis dahin muss man als Lehrer unprofessionell zuschauen, wie einzelne S. die Stufe der Unfähigkeit, am Unterricht ausreichend teilzunehmen, im Laufe ihres Schulbesuches erreichen.

Ich-kann-Checklisten als Leistungserwartungen für die Hand des Schülers



**Gezieltes und sinnhaftes Üben ist** in Mathematik aus unterschiedlichen Gründen noch nicht selbstverständlich. Zu häufig können S. Hausaufgaben, Übungen in der Schule oder Vorbereitungsaufgaben für Tests nicht gezielt auswählen. Dabei macht es weit mehr Sinn für den S., wenn er selbst bestimmen kann, was er üben will, statt gleiche Übungsaufgaben für alle zu bearbeiten. Hierzu müssen vom Lehrer Textabschnitte/Übungsaufgaben aus dem Buch oder aus dem Arbeitsheft bestimmten Kompetenzen zugeordnet wer-

Schüler wissen am Besten, was sie üben wollen.

<sup>3)</sup> Wer für die Erstellung von „Ich-kann-Checklisten“ ausführlichere Anleitungen haben will, bitte per Mail anfragen. E-Mail: hofflanz@gmx.de

den. Der S. bearbeitet entsprechende Aufgaben, wenn er bestimmte Kompetenzen aus der Checkliste üben will. Sie als Lehrer verlieren dadurch die Möglichkeit, Hausaufgaben vollständig zu besprechen, weil S. unterschiedliche Aufgaben ausgewählt haben. Man kann allerdings m. E. auf diese Hausaufgabenkontrollphasen an der Tafel ohne Schaden verzichten, wenn man stets nach der Hausaufgabenkontrolle fragt: „Wer möchte von mir eine Aufgabe vorgerechnet haben?“ Diese Aufgaben müssen alle S. mitschreiben, da Sie hier vorgeben können, wie sie andere Aufgaben in den selbstgesteuerten Lernphasen aufschreiben sollen. Ihre Hausaufgabenkontrolle/Bewertung beschränkt sich darauf, dass der S. die vorgegebene Zeit oder die vorgegebene Zahl von Aufgaben (Hausaufgabe: 15 min arbeiten oder S. 15 Nr. 1,3 – 10, 16\*, 17\*/5 Aufgaben) als Hausaufgaben/Übungsaufgaben bearbeitet hat. Damit Sie diese Aktivitäten kontrollieren können, werden z. B. vom S. die Übungszeiten am Heftrand farblich markiert, sodass Sie erkennen können, was der S. zu Hause gearbeitet hat. Auch wenn die guten S. sich bei diesem Verfahren zunächst eher an den leichteren Aufgaben abarbeiten, können Sie mit einfachen Kontrollen anspruchsvollere Aufgaben einfordern (z. B. bezeichnen Sie bestimmte Aufgaben aus dem Buch als Sternchen-Aufgaben, die erfolgreiche S. häufiger wählen müssen). In Naturwissenschaften ist die Erfassung von Vorkenntnissen, ein Zwischentest oder das individualisierte Üben von Kompetenzen noch wenig verbreitet. Der S. hat vorher oder zwischendrin selten einen Überblick über das, was gelernt werden muss. Hier wirken „Ich-kann-Checklisten“ trotz geringerer Wochenstunden als in Mathematik Wunder und helfen vor allem auch den Schwachen, an fehlenden Kompetenzen zu arbeiten, wenn nach einem entsprechenden schülergerechten Buch im Unterricht gearbeitet wird. Arbeitsblättersammlungen können diese zentrale Funktion unter keinen Umständen auf Dauer erfüllen.

eine WoStd. zum Fördern und Fordern nutzen

**Individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden** und individuelle Diagnostik/Lernstandsbestimmung mit Förderung hängen sehr eng zusammen. Denn gezieltes Üben kann nur funktionieren, wenn der S. entscheiden kann, was er noch nicht kann. Wenn er auf die Frage „Was kannst du? / Was kannst du noch nicht?“ nur sagen kann „alles“ oder „nichts“, fehlt ihm die Möglichkeit der individuellen Diagnostik auf seinem Fähigkeitsniveau. Auch hier sind „Ich-kann-Checklisten“ ein brauchbares Werkzeug. Wenn man dann noch im Regelunterricht und vor Tests Fördermöglichkeiten einbaut, haben auch schwache S. eine Chance, an ihren Kompetenzen gezielt zu arbeiten. So kann man eine Wochenstunde in Mathematik als Förder- und Forderstunde einrichten, wo S. mit den Checklisten und dem Buch in Verbindung mit vorher zugeordneten Übungen in Partner-/Gruppenarbeit an Kompetenzen arbeitet, die er noch nicht ausreichend beherrscht. Auch in den Naturwissenschaften sind Checklisten und Probetests vor einem Test wichtige Voraussetzungen, um in einer bereitgestellten Stunde im Regelunterricht fehlende Kenntnisse nachzuarbeiten.

#### **Gesprächs- und Feedback-Kultur**

In heterogenen Lerngruppen ist hierauf das höchste Augenmerk zu richten. Schwache S. reden wenig, bewerten wenig und sind unzureichend in der Lage, ihren eigenen Lernzustand, die Leistungen anderer oder gar eigene Lernstrategien zu bewerten. Es gibt nichts Wichtigeres in heterogenen Lerngruppen, schwachen S. das Gefühl zu geben „ihre Hände am Steuerrad zu haben“. Das setzt voraus, dass Sie ihn unterstützen bei der Frage: Was kann ich? Was will ich lernen? Was will ich üben? Wer könnte mir helfen? Provozie-

ren Sie durch geschickte Arbeitsaufträge Gespräche zwischen den S. (z. B. durch häufigen Einsatz der ICH-DU-WIR-Methode), durch Einrichtung selbstbestimmter Förderstunden (mit Bewertung der Fördererfolge!), durch Bewertung von Lernprotokollen (Das habe ich heute gelernt; da habe ich noch Schwierigkeiten), durch Bewertung kooperativer Gruppenarbeit (z. B. Teamarbeit; Gruppenpuzzle; Lehrerkarussell), durch Testverbesserungen, in denen der S. „belohnt“ wird, wenn er aus seinen Fehlern etwas lernt. Aus Platzgründen<sup>4)</sup> kann hier nur festgestellt werden, dass nach einem Test S. erkennen sollen, dass sie etwas gekonnt haben / dass sie etwas nicht gekonnt haben, dass sie durch eine gute Bewertung zum Aufarbeiten dieser Fehler angehalten werden und dafür indirekt eine bessere Testnote erreichen können.

### 3. Differenzierende Unterrichtsvorbereitungen

Wer akzeptiert hat, dass in heterogenen Lerngruppen nicht alle S. alles gleich gut können müssen, sollte langfristig in seinen Unterrichtsvorbereitungen dies mitberücksichtigen. Wie kann man in diesen Gruppen individualisiertes Lernen ermöglichen, ohne als L. in der Arbeit zu ertrinken?

#### Themenorientiert unterrichten

Wir beschwerten uns in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern oft darüber, dass S. ihren gesunden Menschenverstand an der Fachraumtür abgeben. Dieses Problem lässt sich für alle reduzieren, wenn man nicht nur mathematische Methoden und Fachsprache, sondern auch Alltagsthemen im Unterricht behandelt. Wenn Sie in Mathematik statt Bruchrechnung das Thema „Wer gewinnt, wer verliert?“ , statt „lineare Funktionen“ das Thema „Vorhersagen ist keine Kunst!“ oder in Naturwissenschaften statt „Optik“ das Thema „Bau von optischen Geräten“ , in Chemie statt „Stoffe und ihre Eigenschaften“ das Thema „Recycling von Müll“ behandeln, können S. ihr Vorwissen mit einbringen. Wenn S. Gewinn-Anteile bei der Auswertung von Zufallsversuchen addieren, multiplizieren, vergleichen müssen, können sie genauso viel klassische Bruchrechnung lernen wie sonst auch. Wer S. an konkreten Problemen aus ihrem Lebensbereich lernen lässt, erleichtert ihnen, darüber zu reden und fehlende Kenntnisse intuitiv zu kompensieren. Wenn dann noch im Unterricht untersucht, gebaut und erkundet wird, ist die Palette der möglichen Lösungswege so groß, dass es auch in heterogenen Lerngruppen für jeden S. etwas zu tun gibt, selbst für Schüler mit unzureichenden Kenntnissen.

Themenorientierung im Unterricht hilft dem Schüler

Allerdings ohne die entsprechenden „Ich-kann-Checklisten“ fehlt ein schulbezogener Rahmen für themenorientiertes Unterrichten, durch den diese inhaltliche Öffnung auch im Hinblick auf die zu erreichenden Abschlüsse sinnvoll kontrolliert werden kann. Denn das Ziel, der Abschluss, sollte durch all diese Aktivitäten unterstützt und nicht erschwert werden. Nach meinen Erfahrungen begünstigt themenorientiertes Unterrichten vor allem auch schwache Schüler bezüglich der Abschlüsse auf vielfältige Weise. Allein dass sie sich ständig mit Texten auseinandersetzen müssen, fördert z. B. das Textverständnis für Sachaufgaben – was in Abschlusstests vorausgesetzt wird. Inzwischen gibt es in Mathematik und Naturwissenschaften gute Schulbücher, die vielfältige Vorschläge für solche alltagsbezogenen Unterrichtsthe-

<sup>4)</sup> Für ausführliche Darstellungen dieses Vorgehens siehe z. B.

Hoffmann, Karl-Wolf „Individuelles Fördern im Mathematikunterricht“, in Fördern und Fördern in der Sekundarstufe I, Raabe: Fachverlag für Bildungsmanagement, Stuttgart, 2006, oder Hoffmann, Karl-Wolf, „Kompetenzorientiertes Lernen mit Mindeststandards in den Naturwissenschaften“ in Praxis Schule 5–10, Heft 3/2007, Westermann-Verlag, Braunschweig, 2007.

men geben können. Wer seine anfängliche Unsicherheit überwindet, Unterricht mit alltagsbezogenen Problemen schülernäher zu gestalten, wird es auch genießen, nicht ständig mit der Frage „Wozu brauche ich das?“ konfrontiert zu werden.

Noch Fragen?

Sicher sind durch diesen Beitrag bei Ihnen viele Fragen aufgeworfen worden. Wer Interesse hat, mehr darüber zu erfahren, kann von mir per Mail ein Script anfordern oder den Zugang zu einer Datenbank mit Materialien zur kompetenzorientierten Lernorganisation bekommen, in denen nicht nur „Ich-kann-Checklisten“, sondern auch Unterrichtseinheiten für die Hand des Schülers (für Mathematik Klasse 5–10) mit differenzierenden Tests enthalten sind. Auch eine CD mit Materialien für Mathematik und Naturwissenschaften kann zugeschickt werden.

Kasten: Auszug aus einer „Ich-kann-Checkliste“

Bau einer Burganlage - Körper und Flächen			
Körper	Aufgabe	Das kann ich	Das will ich üben
Ich kann die Begriffe Ecke, Kante, Seitenfläche, (Seitenhöhe), Körperhöhe an einem Beispiel einzeichnen und erklären.	Erkläre deinem Nachbarn die Begriffe Ecke, Kante, Seitenfläche, Körperhöhe an einem Körper:		
Ich kann für beliebige Körper die <b>Anzahl</b> der Ecken, Kanten und Seitenflächen in einer Tabelle <b>festhalten</b>	Erstelle eine Tabelle für Anzahl der Ecken und Kanten von 3 Körpern und ergänze sie.		
Orientierung im Dunkel - Akustik			
Organe/Sinne/Reize und ihre Funktion		Das kann ich	Das will ich üben
Ich kann ein Versuchsprotokoll zu einem einfachen Versuch mit Frage/Durchführung/Beobachtung/Auswertung erstellen.	Erstelle ein Versuchsprotokoll: Wie unterscheidet sich die Lautstärke bei offenem Fenster zu der Lautstärke bei geschlossenem Fenster?		
Ich kann den Sinnen das jeweilige Organ, den Reiz und ihre Aufgabe für die Orientierung zuordnen.	 Welche Aufgabe hat der Wärmesinn des Menschen? Erläutere dies an einem Beispiel.		

## Differenzierende Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I

Ingrid Springer

- Welche grundsätzlichen Forderungen werden an einen authentischen, schülerrelevanten Fremdsprachenunterricht gestellt?

Aktuelle Bildungsdiskussionen, besonders auch im Kontext neuer Schulstrukturen, fokussieren sehr auf die Frage, wie Schule mit Heterogenität umgeht und wie Unterricht angemessen differenziert gestaltet werden kann.



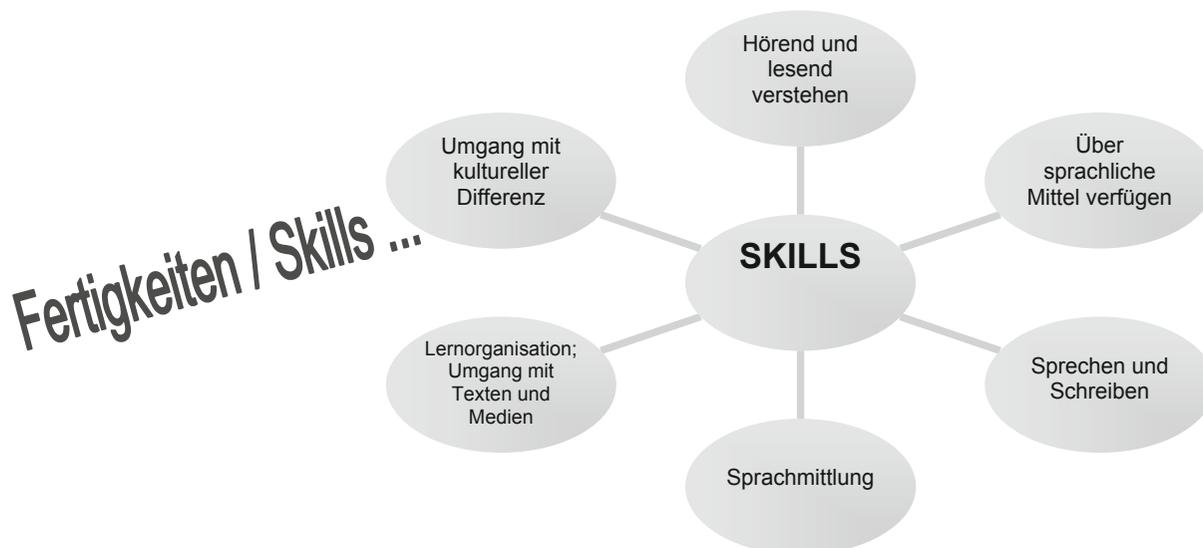
Differenzierend eine Fremdsprache zu unterrichten heißt, den Spagat zwischen **Lerner- und Standardorientierung** zu meistern. Lernende müssen Fertigkeiten und Kompetenzen entwickeln, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.

Auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens – GeR – beschreiben die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache den Aufbau kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen als wichtigen Beitrag zu erfolgreicher Kommunikation.

Die gemeinsamen Referenzniveaus aus dem GeR (Globalskala) sind in den Standards als Anhang angefügt. Sie sind hilfreich bei der Einschätzung und Bewertung von Schülerleistungen.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies eine Umorientierung von reproduktivem zu anwendungsbezogenem Wissen. Der Kompetenzerwerb wird anhand authentischer und variabler Lern- und Unterrichtsszenarien (z. B. durch *Task-based Learning*) gefördert.

Die Lernergebnisse und die erworbenen Kompetenzen rücken in den Mittelpunkt des Sprachlernprozesses. Im Vordergrund steht das Gelingen kommunikativer Absichten.



## Kompetenzen ...

...

- dienen der Verbesserung der Lernprozesse
- verfolgen das Ziel, Lernende zunehmend selbstständiger zu machen in der sicheren Verwendung sprachlicher Mittel
- sind Basis für Kompetenzentwicklung



... befähigen Lernende

- Lernprozesse zu organisieren und zu strukturieren
- Hilfsmittel zu nutzen (Dictionary, Internet, ...)
- TASKS individuell zu bearbeiten
- in variablen Situationen sprachlich zu handeln
- etc.

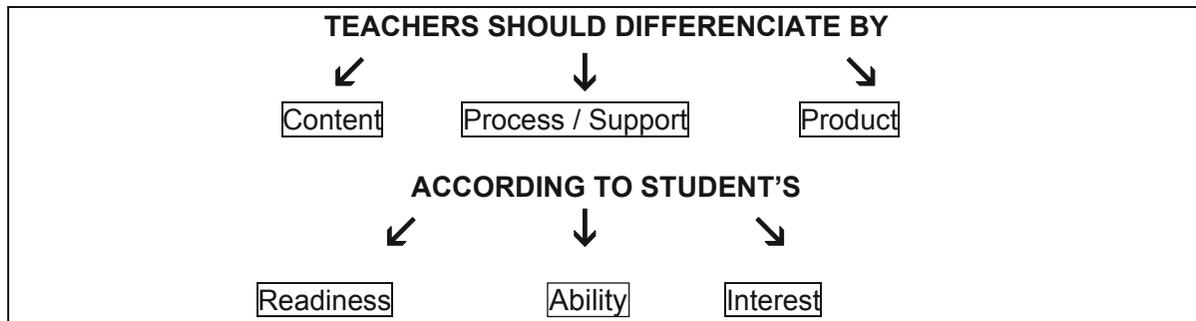
Der Blick auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler überzeugt, dass Lernen im Gleichschritt nicht möglich ist. **Differenzierung** und **Individualisierung** beinhalten so gesehen die Gestaltung von Lernprozessen, die von den Lernenden ausgeht und deren jeweilige Ausgangslage berücksichtigt.

Eberhard Piepho sieht **Binnendifferenzierung** im Sprachenunterricht als eine **Bedingung** von Schulleistung, nicht als eine **Reaktion**.

Er beschreibt individuelle Unterschiede

- des Zugangs
- des Tempos
- des Vorwissens
- der Vorerfahrung
- der Mitteilungsbereitschaft
- der Verarbeitungsmodi
- der Abstraktionsfähigkeit
- der Interessen
- ....

Mit gleichen Erkenntnissen fordert Peter Whipp (University of Western Australia, Crawley WA):



Howard Gardner entwickelte eine Theorie zur Intelligenz, die Theorie der **multiplen Intelligenzen**. Deren Berücksichtigung bei der Planung von Lernprozessen ermöglicht vielen Schülern individuellen Zugang zu Lerninhalten.

### Eight Intelligences



**Verbal / linguistic**  
– the ability to use language (listen, read, speak, write)



**Intrapersonal** – the ability to understand thoughts and feelings in yourself



**Interpersonal** – the ability to relate well to others.



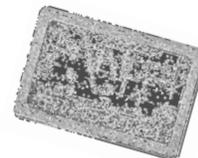
**Visual** – the ability to see things in your mind

The biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individual and thus to feel justified in teaching them all the same subjects in the same way.

Howard Gardner



**Musical** – the ability to understand and use music



**Mathematical & logical**  
– the ability to apply logic to systems and numbers



**Physical / kinesthetic**  
– the ability to use your body well



**Naturalistic** - the ability to relate to the natural surroundings and to notice patterns from nature easily

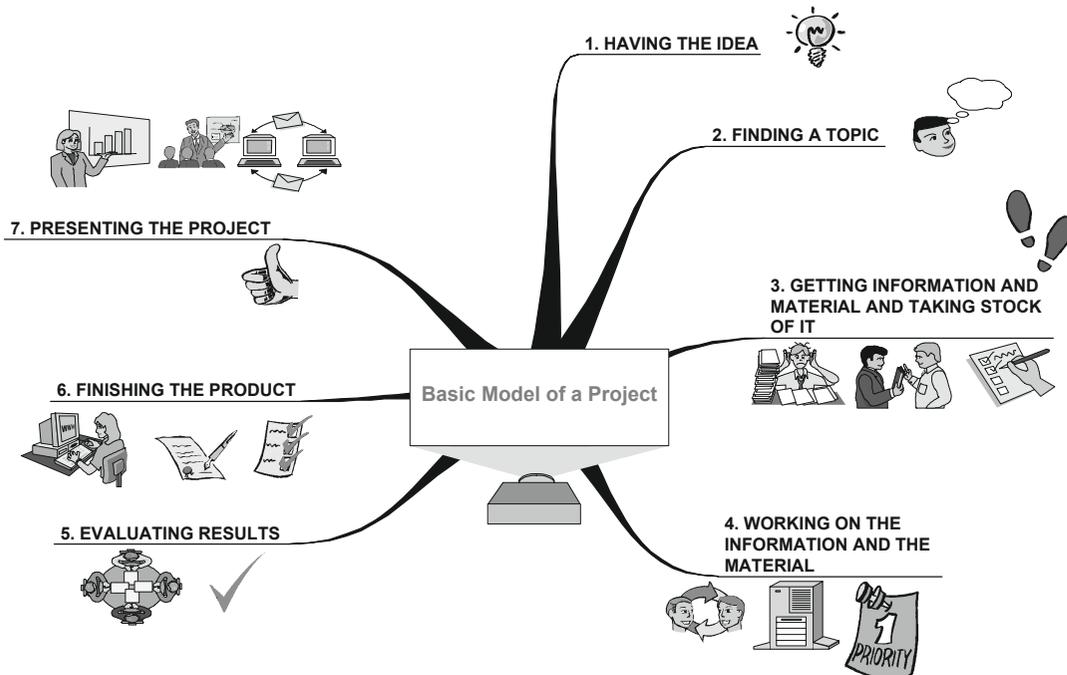
Aufgaben / Übungen, die verschiedene Intelligenzbereiche ansprechen, eröffnen viele verschiedene Lernwege und Lernzugänge – Beispiele:

P

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sprachlich-linguistische Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Über Dinge, Beobachtungen, Bilder, Texte ... sprechen / schreiben</li> <li>✚ Präsentationen (z. B.: Projekte)</li> <li>✚ Wortspiele (Memory)</li> </ul> </li> <li>• <b>Logisch-mathematische Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Odd one out (teacher, baker, jumper, bus driver)</li> <li>✚ What would happen if ... / What would you do with ...</li> <li>✚ Numbers, e. g. Count from one onwards but leave out numbers that contain six or can be divided by six (or any other number).</li> <li>✚ Tasks</li> <li>✚ Rätsel</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Musikalisch-rhythmische Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Poems, rhymes, raps, songs, ...</li> <li>✚ Geräusche identifizieren und benennen</li> </ul> </li> <li>• <b>Bildlich-räumliche Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Bildrätsel</li> <li>✚ Fantasiereisen</li> <li>✚ Poster gestalten</li> <li>✚ Projekte darstellen</li> </ul> </li> <li>• <b>Körperlich-kinästhetische Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Miming messages</li> <li>✚ Bewegungsspiele / Texte in Bewegung umsetzen</li> <li>✚ Write on your partner's back (Wort nennen, Synonym nennen, zur Kollokation erweitern, ...)</li> <li>✚ Rollenspiele</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intrapersonale Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Portfolio</li> <li>✚ Selbsteinschätzung</li> <li>✚ Persönliche Wünsche / Vorhaben begründen und ausführen</li> </ul> </li> <li>• <b>Interpersonale Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Kommunikation mit anderen: discussions, interviews, sharing opinions, mingle activities ...</li> <li>✚ Arbeiten mit Partner und in der Gruppe</li> </ul> </li> <li>• <b>Naturalistische Intelligenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Umweltprojekte</li> <li>✚ Naturbeobachtungen sammeln, beschreiben, kategorisieren</li> </ul> </li> </ul>
---	---	---

## Project (-orientation)

P



© Ingrid Springer, Koblenz

© Ingrid Springer, Koblenz

Das klassische Projektmodell ist geeignet, alle notwendigen Fertigkeiten zu trainieren und alle für die authentische Kommunikation relevanten Kompetenzen zu entwickeln.

Die Lernenden werden zu Anwendern, und durch Anwenden werden kompetenzsteigernde Lernprozesse in Gang gesetzt.

Projektkompetenz der Lernenden	Projektkompetenz der Lehrer/-innen
– Fähigkeit, Ziele und Formen des Lernens selbst zu bestimmen und kreative, vom Lehrer unabhängige Problemlösungen zu finden	– Bereitstellen methodischer und gruppendynamischer Voraussetzungen und optimaler Trainingsbedingungen
– Soziale Fähigkeit, gruppendynamische Schwierigkeiten zu meistern	– Lernprozess begleiten und Vorschläge zur Lernoptimierung entwickeln
– Organisatorische Fähigkeiten (Arbeitsverteilung, Zeitorganisation)	– ... u. a.
– Textproduzierende und mediale Fähigkeiten	
– ... u. a.	

Das gilt für „Miniprojekte“ wie für Projekte, die über einen längeren Zeitraum (z. B. E-Mail-Projekte, Bundeswettbewerb Fremdsprachen, EU-Projekte etc.) durchgeführt werden.

Ein Beispiel für ein **Miniprojekt**:

Schüler befragen Schüler in der Klasse.

P

Find s. o. who ...	Name	Details
... plays football in a club		
... likes lessons better than homework		

Solch eine Befragung kann differenziert durchgeführt werden, differenziert nach Umfang, Schwierigkeitsgrad (abhängig von Lernstand der Lerngruppe) oder Inhalt. Deshalb ist diese Methode bereits im Anfangsunterricht bis in höhere Klassen anwendbar.

Der Projektcharakter, wie in der Grafik dargestellt, zeigt auch sich im Ablauf eines Mini-Projekts: Idee, Thema definieren, Information einholen, Information bearbeiten, Präsentation vorbereiten, präsentieren.

Beispiel für eine Kurzpräsentation: I asked Tom. He plays football in a club. He is a member of FC ... They play twice a week.

### Wie sind Differenzierung und Individualisierung im Schulalltag leistbar?

Jede Schülerin / jeder Schüler ist anders und macht am besten Fortschritte, wenn sie/er individuelle Förderung erhält.

Die Differenzierungskonzepte moderner **Lehrwerke** bieten mit dem Schülerbuch und den Begleitmaterialien eine enorme Hilfe bei der Arbeitsplanung. Ein breites Angebot von unterschiedlichen Texten, Tasks und Exercises ermöglicht es, passende Arbeitsweisen auszuwäh-

len, mit denen alle Schülerinnen und Schüler ihre Fertigkeiten trainieren und Schwächen ausgleichen können. Auch die vielen Projektvorschläge, von Mini bis Maxi, lassen Raum für Individualität. Sie ermöglichen den Schülern, mit Partnern oder in der Gruppe zusammenzuarbeiten und dabei individuelle Beiträge zu leisten.

Eine wichtige Aufgabe hat die **Fachkonferenz**. Im Team werden Materialien erstellt (z. B. zum Wortschatztraining, zu Strukturen usw.), die in der Klasse bereitstehen. Je nach Arbeitstempo einzelner Schüler können diese Materialien genutzt werden, damit kein „Leerlauf“ entsteht.

### Wie sind unterschiedliche Leistungen einzelner Schüler zu bewerten?

Evaluation / Leistungsmessung muss kontinuierlich erfolgen durch:

- Fremdevaluation / Lernstandserhebungen (DESI u. a.)
- Einschätzen der Lernerfolge durch den Lehrer
  - Beobachtung orientiert am Referenzrahmen und an den Standards
  - Lernzielkontrollen
- Selbstevaluation der Schüler mittels Beobachtungsbögen / Portfolio o. Ä.

Wichtig ist ein Grundsatz: Schülerleistungen dürfen nicht nur an Fehlern gemessen werden, sondern situationsadäquat an der kommunikativen Relevanz der sprachlichen Äußerungen.

Niemand erlernt eine Sprache, auch nicht die Muttersprache, ohne Fehler zu machen. Nur durch Schweigen können Schüler Fehler vermeiden (Piepho)! Es ist immer zu prüfen, welche Relevanz ein Fehler in der Kommunikation hat. Eine grundsätzliche und grobe Einordnung können folgende Aspekte geben:

- Ist der Fehler sinnzerstörend? (meist eher durch lexikalische als durch grammatische Fehler)
- Ist der Fehler sinnhemmend? (durch eine Geste oder kurze Nachfrage sofort zu korrigieren)
- Ist der Fehler für die Verständigung völlig irrelevant? (z. B. „s“ der 3. Person)

Das **Korrekturverhalten** des Lehrers ist für die Lernenden von großer Bedeutung und fördert die Bereitschaft, Risiken einzugehen. Erfahrungsgemäß helfen interaktive Korrekturen den Schülern, zunehmend sicherer und souveräner Sprachmittel zu verwenden.

Z. B. bei der Verwendung eines Wortes, das im Kontext akzeptabel, aber nicht genau passend ist, kann der Lehrer kurz fragen „Is it ... you mean?“ Das klärt, stört aber nicht die Kommunikation.

Bei der Bewertung einer Leistung ist zu differenzieren, welche Fertigkeiten und Kompetenzen überprüft werden sollen. Handelt es sich um eine **punktueller Überprüfung** des z. B. Hör- oder Leseverstehens, muss die Aufgabenform so sein, dass lediglich das Verstehen nachgewiesen wird (z. B. *multiple choice; right/wrong; not in the text; etc.*). Bei **kombinierter Überprüfung** von Verstehen und Sprechen/Schreiben müssen beide Komponenten gewertet werden (z. B. 1 Punkt für das Verstehen und 1 Punkt für die Sprache). Bei **komplexeren Leistungsnachweisen** (Textproduktion) werden Fehler den Inhalten und dem Verwenden angemessener Sprachmittel nachgeordnet.

Auch hier gilt, wie bei allen sprachlichen Äußerungen: **Message before accuracy (P. J. Timm)!**

Eine Richtschnur bei der Bewertung von Schülerleistungen sind auch die **Definitionen der Stufen unseres Benotungssystems** (Ziffernoten). Es gilt zu klären, ob eine **Leistung im besonderen Maße, in vollem Maß, im Allgemeinen** usw. den Anforderungen entspricht.

Dabei spielen die Anforderungen an die Lernstufe eine Rolle (s. Standards und Erwartungshorizonte). Besonders wichtig ist es, dass die Bewertung der individuellen Leistung, gemessen an der Leistung der gesamten Lerngruppe, für die einzelnen Schülerinnen und Schüler **transparent und nachvollziehbar** ist.

Die Selbstevaluation der Lernenden trägt maßgeblich zur Transparenz der Leistungsbeurteilung bei. Lernende müssen ihre Lernfortschritte kontinuierlich evaluieren. Hilfreich sind Evaluationsbögen/Portfolios, die zum Paket der Lehrwerke gehören (s. u. a.: Notting Hill Gate, Diesterweg – Schüler-selbsteinschätzung nach jedem *Theme*)

#### **Links zum Thema:**

- <http://www.kmk-format.de/Fremdsprachen.html>  
Materialien zur Kompetenz bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung (Lern- und Testaufgaben)
- <http://bildungsstandards.bildung-rp.de/faecher/1-fremdsprache.html>  
Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)  
Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)
- <http://bildungsstandards.bildung-rp.de/faecher/1-fremdsprache/erwartungshorizonte.html>  
Erwartungshorizonte am Ende der Stufen 6, 8 und 10
- <http://www.schule.de/englisch/reinhard.htm>  
Tipps für den Unterricht und insbesondere zu E-Mail-Projekten
- <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/>  
Einzel- und Gruppenwettbewerb für die Sek. I (**alle** Schulformen)

#### **Kontaktperson in Rheinland-Pfalz:**

StD Dr. Richard Best  
Gymnasium Nieder-Olm  
Karl-Sieben-Str. 39  
55268 Nieder-Olm  
Tel.: 06136/91560  
Fax : 06136/91640  
E-Mail: rdbest@t-online.de

- <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>  
Comenius-Projekte für alle Schulstufen und Schulformen

### **Priorities**

The programme is currently focusing in particular on:

- Motivation for learning and learning-to-learn skills;
- Key competences: improving language learning; greater literacy; making science more attractive; supporting entrepreneurship; and reinforcing creativity and innovation;
- Digital educational content and services;
- Addressing socio-economic disadvantages and reducing early school leaving;
- **Teaching diverse groups of pupils!**
- ...

## Projekt „Keine(r) ohne Abschluss“ – Chance und Kritik

*Team der Realschule plus, Ramstein-Miesenbach*

Ein wichtiger Baustein des Projektes „Keine(r) ohne Abschluss“ ist das Arbeiten in Projekten. Diese Methode umfasst sowohl praktische Tätigkeiten als auch theoretische Inhalte. Der Vorteil hierbei ist, dass die Schüler/-innen meist während der Tätigkeit innerhalb der Projekte selten bemerken, dass sie theoretische Inhalte kennenlernen und umsetzen. Alle eher als „trocken und langweilig“ empfundenen Inhalte werden durch die praktischen Tätigkeiten interessant und vor allem wichtig für die Schüler/-innen. Ebenfalls konnte in der Praxis beobachtet werden, dass durch Projekte die Motivation der Schüler/-innen teilweise enorm gesteigert werden konnte und Schulfrust/-unlust abgebaut werden konnte.

Dennoch gilt zu sagen, dass die Vorbereitung der Projekte für die Lehrkräfte sehr arbeitsintensiv ist. Gerade in den Anfangsphasen muss sich die Lehrperson selbst erproben und immer wieder die Struktur und die Organisation der Projekte evaluieren. Doch schon recht schnell entwickelt die Lehrkraft eine gewisse Routine und kann die Phasen gut für sich nutzen.

Ein zweiter Baustein, der mit Obengenanntem zusammenlaufen kann, ist die individuelle Förderung. Besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen lassen sich optimal für die Projektarbeit nutzen. Es besteht aber auch die Zeit und die Möglichkeit, mit einzelnen Schülern in Leistungsgruppen zu arbeiten. Zusätzlich beinhaltet die individuelle Förderung auch das Schreiben von Förderplänen. Das Erstellen der Förderpläne umfasst unter anderem gemeinsame Gespräche mit den Schülern/Eltern/Betrieben usw. und Beobachtungen durch die Lehrkräfte im Unterricht. Besonders in der Projektarbeit lassen sich in den unterschiedlichsten Bereichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen beobachten.

Es gibt natürlich noch weitere wichtige Bestandteile des Projektes „Keine(r) ohne Abschluss“, z. B. wie die Elternarbeit, die intensive Zusammenarbeit mit den Betrieben aufgrund der Praxistage und die wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Trier. Weitere genauere Erläuterungen sind im Beitrag von Gödickemeier zu finden. Hier soll auf die praktische Umsetzung eingegangen werden.

Im Folgenden werden ausgewählte, erfolgreich durchgeführte Projekte genannt und näher erläutert.

### **Projekte:**

#### **aus ALT wird NEU**

#### **Bau und Spiel von Cajons**

- Bau und Gestaltung von Vogelhäusern nach Hundertwasser
- Gestaltung eines KoA-Logos
- Entwicklung von Mathespielen für die 5. und 6. Klassen
- Entwicklung und Bau von Terrarien für die Insektenhaltung (Schulvivarium)
- Bau von Weihnachtsdekoration
- Wochenplanarbeit
- Internationale Küche unter der besonderen Betrachtung der Herkunftsländer der KoA-Schüler/-innen



Besondere Fähigkeiten optimal für die Projektarbeit



- Schülerfirma (z. B. Bau von Pokertischen, Hockern, Stühlen und Umbau von Kinosesseln)

# P

## Aus ALT wird NEU

### Idee:

- In dem Schulsaal der KoA-Schüler befinden sich nur alte Stühle
- Da keine neuen Stühle angeschafft werden können, kam der Gedanke, Stühle zu bauen
- alte Stühle herrichten, verzieren mit Pappmasche, neue Stühle bauen, ...
- größter Wunsch: Sie sollten bequem sein!
- Sofa, Sessel – scheiden aus; sie waren zu groß;
- alte Schreibtischstühle – scheiden aus, sind schwer zu beschaffen;
- Autositze – 100 % Zustimmung

### Die Idee:

#### Aus alten Autositzen neue Stühle für das Klassenzimmer machen:

Jeder darf seinen Stuhl individuell gestalten! (Farbe, Unterbau mit Rollen, mit Schubladen, geschlossen, offen, neuen Bezug nähen oder kaufen bzw. Sitz neu beziehen, Getränkehalter, Stifthalter, mit oder ohne Sicherheitsgurt ...)

### Planung:

- Jeder Schüler plant seinen Autositz
- Überlegung: Woher bekommt man die Sitze und das Holz?
- Beschaffung von Schrauben, Rollen, Bezügen, Plüsch ...
- Autositze werden von zwei Schrottplätzen der Umgebung gespendet, müssen jedoch selber ausgebaut werden
- Holz für den Unterbau (dicke Holzbalken, Dielen, Abfälle von Zimmermannsarbeiten) wird von drei Zimmereien der Umgebung gespendet
- Ermittlung der Sitzhöhe
- Bau der individuellen Untergestelle
- Bezüge entwerfen und herstellen

### Unterrichtsinhalte:



Mathe: Preiskalkulation  
Prozentrechnung  
Flächenberechnung  
proportionale/antiproportionale Zuordnung  
Zinsrechnung  
einfache Buchführung

ITG: Tastschreiben  
Internetrecherche  
Dokumente am PC erstellen  
einfaches Grafikprogramm

Deutsch: Briefe verfassen  
Bericht schreiben

Umwelterziehung: Entsorgungsproblematik  
Recycling

BK:	künstlerische Gestaltung der Sitze Farbgestaltung
Werken:	Umgang mit Holz-, Metallwerkzeugen Oberflächenbehandlung von Holz Holzverbindungen Umgang mit elektrischen Maschinen
Hauswirtschaft:	Umgang mit der Nähmaschine Nähen mit Hand unterschiedliche Stoffe kennenlernen

### **Bau von Hockern**

#### **Idee:**

Die Schüler der KoA-Klasse sollen einfache Sitzgelegenheiten für das Jugendbüro bauen.

Aus organisatorischen (große Anzahl der Sitzgelegenheiten) Gründen entschlossen wir uns für eine Form der Sitzgelegenheiten.

Es wurde eine Hockerform mit gepolsterter Sitzfläche entworfen.

Es folgte die Materialbeschaffung: Holz MDF-Platte  
Schaumstoff  
Kunstleder  
Farben  
Seil (damit Hocker leichter getragen werden kann)

Der Bau ist sehr einfach, die Platten für den Korpus wurden im Baumarkt zugesägt und mussten nur noch zusammengeleimt und verschraubt werden.

Damit das Tragen der Hocker einfacher ist, wurde an den Seitenteilen ein Seil befestigt.

#### **Unterrichtsinhalte:**

Mathe:	Preiskalkulation Prozentrechnung Flächenberechnung proportionale/antiproportionale Zuordnung Zinsrechnung
ITG:	Tastschreiben Internetrecherche – Hocker Dokumente am PC erstellen
Deutsch:	Vorgangsbeschreibung Bauanleitung schreiben
BK/TG:	Gestaltung der Hocker Beziehen der Sitzflächen
Werken:	Umgang mit Holzwerkzeugen

P

!

Oberflächenbehandlung von Holz  
Holzverbindungen  
Umgang mit elektrischen Maschinen  
Der Weg vom Baum zum Brett

Biologie: Der Wald – Baum – Forstwirtschaft

## Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um?

Kurt Czerwenka

### 1. Was sind schwierige Schüler?

#### 1.1. Empirische Analyse: Welche Schülerverhaltensweisen stören Lehrkräfte am meisten?

Schülerinnen und Schüler, die gegen etablierte Gesprächsregeln verstoßen:

- Dazwischenrufen beim Unterrichtsgespräch
- Plötzlich zu anderem Thema wechseln
- Unpassende Bemerkungen machen
- Mit dem Tischnachbarn laut sprechen
- Etwas laut zu einem Mitschüler rufen

Gesprächsregeln

Schülerinnen und Schüler, die ohne Grund den Platz verlassen

- Rumlaufen
- Durch das Klassenzimmer toben
- Sich auf dem oder unter dem Tisch aufhalten
- Bei Freunden oder Kameraden vorbeigehen
- Unerlaubt die Toilette aufsuchen

mobile Unruhe

Schülerinnen und Schüler, die ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen (und nicht dem Unterricht) widmen

- Träumen, Grübeln, aus dem Fenster sehen
- Sich mit anderen Dingen beschäftigen
- Zeichen von Langeweile zeigen
- Unlust oder fehlende Motivation signalisieren
- Ständig den Blick im Klassenzimmer oder aus dem Fenster schweifen lassen

Unaufmerksamkeit

Schülerinnen und Schüler, die andere beleidigen, bedrohen, verächtlich machen oder psychisch bzw. physisch attackieren

- Belästigen von Mitschülern
- Psychisch oder physisch beeinträchtigen
- Mobbing von Mitschülern
- Fäkalsprache verwenden oder Respektlosigkeiten (auch gegenüber der Lehrperson) zeigen
- Durch Karikaturen andere lächerlich machen

Gewalt

(Die Beobachtung hat gezeigt, dass etwa alle 10 Sekunden eine kleine Störung auftritt, das wären an einem Vormittag 1.500 (!) kleine Beeinträchtigungen)

#### 1.2. Einordnung der Störungen in unterscheidbare Bereiche:

##### Verhaltensauffällige Schüler

zeigen Unhöflichkeiten, Regelverstöße, Nachlässigkeiten. Diese haben häufig ihre Ursachen in ihrem bisherigen Milieu, in dem sie Regeln und Ordnung nicht erlernt haben bzw. selbst vernachlässigt wurden.

Verhaltensauffälligkeit

##### Schüler mit Lernstörungen

weisen entweder Lernhemmungen, Lernbehinderungen oder Handicaps in unterschiedlichen Lernfeldern auf.

Lernstörungen

Lernhemmungen entstanden meist durch Verständnislücken oder unzureichende Hinführung, Lernbehinderungen und Handicaps (LRS, Dyskalkulie), sind meistens angeboren und genetisch verankert, können also nicht vollkommen kompensiert werden.

ADHS

#### **Schüler mit ADHS**

sind unaufmerksam, impulsiv und hyperaktiv und können häufig aufgrund hirnpfysiologischer Beeinträchtigungen ihr Verhalten schlecht steuern.

emotionale Probleme

#### **Viele Schülerinnen und Schüler weisen emotionale Probleme auf,**

die von diffusen Ängsten und Furcht vor Leistungsversagen bis zu aggressiven und antisozialen Impulsen reichen. Die Ursachen dafür liegen in schulischer Über- oder Unterforderung bis zu Erziehungs- oder Umwelteinflüssen bzw. familiären Missbrauchssituationen.

Misstrauen

#### **Weiterhin haben Schüler Probleme mit der Schule,**

die der Institution Schule nicht „trauen“. Sei es, dass sie aus anderen Kulturen stammen oder gesellschaftlichen Subkulturen angehören oder selbst in ihrer Kindheit Verwahrlosung oder Deprivation erfahren haben. Jedenfalls zeichnet sich ihr Verhalten durch Misstrauen und Argwohn gegenüber der Schule, fehlende Einordnung in Gruppen oder Prozesse oder Bindungslosigkeit und defizitäre Empathie in Beziehungen aus.

Wirksamkeiten

## **2. Wie kann die Lehrkraft diesen Störungen begegnen?**

### **2.1. Zunächst wäre auf einige Irrtümer oder Illusionen zu verweisen**

- Es gibt nicht die eine wirksame Reaktion, die alles sofort bereinigt.
- Es gibt nicht die einfache, geniale Lösung, die immer wieder aufs Neue wirksam wird.
- Die Wirksamkeit einer pädagogischen Maßnahme ist nicht von der psychischen oder physischen Kraftanstrengung abhängig (Brüllen, auf den Tisch hauen, sich voll auf den „Übeltäter“ einlassen).
- Erziehung ist beinahe das Gegenteil von Dressur: Das Tier unterwirft sich (außer der Katze), der Mensch muss sich selbst kontrollieren.

### **2.2. Der Umgang mit Störenfrieden erfordert:**

- Einigung auf gemeinsame Regeln,
- Professionelles Management,
- Pädagogische Maßnahmen,
- Aufbau sozial erwünschten Verhaltens.

#### **1. Einigung auf gemeinsame Regeln**

##### **1.1. Klärung wechselseitiger Erwartungen**

- Aufbau einer erfolgreichen Feedback-Kultur mit den Schülern.  
Feed-Back-Kultur bedeutet, dass eine grundsätzliche Offenheit in der Klasse existiert, die es erlaubt, angenehme Gefühle, aber auch vorhandene Probleme miteinander anzusprechen. Neue Schulentwicklungsmodelle setzen die Offenheit eines Lehrerkollegiums voraus, die auch auf den Umgang mit Schülern zu übertragen ist.

##### **1.2. Diskurs zur Einigung auf gemeinsame Regeln**

- „Runder Tisch“ oder Schülerabstimmung („Schülerparlament“)  
Das Einigen auf gemeinsame Regeln erfordert etwas Zeit, die sich auf alle Fälle reichlich auszahlt. Die Sachnotwendigkeiten für den Unterrichtsab-

lauf werden vorgestellt; daneben sollten noch Freiräume für Mitbestimmung der Schüler aufgezeigt werden. Die gemeinsam erarbeiteten Regeln werden schriftlich festgehalten und gut lesbar im Klassenzimmer ausgehängt.

Sollten größere Unstimmigkeiten zwischen Schülern und Lehrern die Regeln betreffend auftreten, muss ein „Runder Tisch“ eingerichtet werden, an dem ein längerer Diskurs geführt werden kann. An diesem „Runden Tisch“ müssen nicht alle Schüler teilnehmen, sondern nur interessierte. Wenn längere Klärungsprozesse unter den Schülern notwendig werden, könnten diese durch ein „Schülerparlament“, in dem gewählte Vertreter der Schüler sitzen, bearbeitet werden. Die Ergebnisse werden in den Diskurs mit dem Lehrer oder den Lehrern, wenn es mehrere Kollegen oder Klassen betrifft, eingebracht.

### 1.3. Managen des Unterrichts und Durchsetzen der Regeln (ohne strukturelle Gewalt) durch effektives Klassenmanagement

Sind die Regeln der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer festgelegt und die Verstärkungs- oder Sanktionsbedingungen geklärt, sollte die Umsetzung sachlich, ohne große Emotionen und vor allem konsequent erfolgen. Das reine Verfahren sollte wenig Zeit beanspruchen und die Folgen sich gleichsam routiniert ergeben. Diskussionen über Regeländerungen oder Neuinterpretationen sind nicht im Unterrichtsprozess zu führen, sondern müssten neu bei der Lehrkraft beantragt werden.

### 1.4. Übermitteln auf zwei Ebenen mit beiden Kommunikationskanälen (digital und analog). Beispiel: Sprachliche Hinweise und körperliche Zeichen durch Mimik, Gestik, Zeigen

Ein großes Problem von Unterrichtsstörungen erwächst daraus, dass die Lehrkraft häufig selbst den Unterricht unterbricht, um einen Schüler zu ermahnen. Damit wird neben der emotionalen Missstimmung meist noch der Spannungsbogen des Unterrichts unterbrochen, der vorher vielleicht mühsam aufgebaut wurde. Deshalb sollte die Ermahnung unerwünschten Verhaltens nur auf der analogen Ebene erfolgen, indem dem Schüler ein Blick zugeworfen wird oder ein gestischer Hinweis zukommt oder aber der Lehrer auf das erwartete Verhalten, das im Klassenzimmer sichtbar aushängt, deutet. Der verbale Unterricht, die Stillarbeit, die Erarbeitung oder die Problemlösung können dann unabhängig davon auf der sprachlichen (digitalen) Ebene weitergeführt werden. Außerdem wird damit die Situation vermieden, dass wegen eines oder mehrerer Schüler, immer wieder der Unterricht unterbrochen wird.

### 1.5. Vermeidung von Eskalation durch professionelles Lehrerverhalten (Psychohygiene)

- Ich muss die pädagogisch-psychologischen Fakten kennen, d. h. das Verhalten verstehen und einordnen können.
- Ich versuche durch möglichst konkrete und häufige Vorstellung erwarteter Konfliktsituationen eine Desensibilisierung herbeizuführen. Wenn ich dann noch in der Lage bin, mich bei der Vorstellung zu entspannen, gelingt es besser. (In der Vorbereitung des Unterrichts immer auch an Konfliktsituationen denken.)
- Ich versuche einige Reaktionsweisen für mich vor dem Spiegel zu üben.
- Ich spreche mit Freunden und Vertrauten entspannt darüber, um mich zu entlasten.

P

Schülerparlament

Einhaltung von Regeln

P

!

- Ich plane bestimmte Verhaltensweisen bei meinen Unterrichtsvorbereitungen mit ein.
- Ich lerne, meine Reaktionen zu unterbrechen: durch einen kurzen Blick aus dem Fenster, durch einmal Schlucken vor dem Sprechen, durch eine angenehme (geläufige) Vorstellung, durch einen Blick auf ein angenehmes Bild, durch ein innerliches Stopp-Signal o. Ä.
- Ich besuche einen Trainingskurs für Konfliktverhalten.

## 2. Professionelles Management

Klassenmanagement (Kounin 1976)

P

### 2.1. Allgegenwart und Überlappung

- Alles sehen und alles bemerken
- Gleichzeitig an verschiedenen Problemen arbeiten
- Sich selbst vervielfältigen können (Wahl u. a. 1997)

P

### 2.2. Flüssigkeit, Reibungslosigkeit, Bewegung im Unterricht

- Reibungsloser, schwungvoller Unterricht (Wahl u. a. 1997)  
Bei der Unterrichtsvorbereitung  
kleine, konkrete Teile  
schülerorientierte Festlegung des Stoffes  
Überlegungen zur Verhaltenserwartung

P

- Voraussetzungen für den Unterricht  
Kontrolle der Arbeitsplätze  
Erwartete Verhaltensweisen müssen geübt sein  
Klarheit der Normen  
nicht-verbale Kommunikation (Zeichen) vereinbaren

P

- Bei Unterrichtsbeginn  
klare Anweisungen (auch für Verhalten)  
Überleitung zum Unterricht  
Stimulierung nicht zu stark! (Überaktivität!)
- Verstärkungsbedingungen im Unterricht  
Erhöhung der Verstärkungsrate (Kleingruppen; Ergebnisvergleich; Frage nach Ergebnissen; „ungewöhnliche“ Antworten; selektive Verstärkung richtiger Teile)  
Innere und äußere Motivation schaffen!

### 2.3. Gruppenaktivierung / Überprüfung

- Gruppenfokus; immer die Gruppendynamik im Auge haben.  
Klare Aufgaben für alle.

### 2.4. Abwechslung

- Verschiedene Unterrichtsmethoden  
Einstreuen verschiedener Übungsphasen

### 2.5. Vorheriges Festlegen von Regeln und Unterrichten auf zwei Ebenen

- (Regeln schriftlich an die Wand, bei Verstößen wird nur auf die Regel verwiesen, ohne den Unterricht zu unterbrechen)

### **3. Pädagogische Maßnahmen**

(gestuft nach positivem und strafendem Eingreifen)

#### **Positiv**

##### **3.1. Wertschätzung der Person; Ermutigung**

Die unbedingte Wertschätzung der Person des Schülers, unabhängig von Aussehen, Intelligenz und Leistung ist Bedingung für eine gute pädagogische Beziehung. Die Person des anderen zu respektieren ist christliches Gebot und Grundlage der Demokratie und der allgemeinen Menschenrechte. Das bedeutet nicht, das Verhalten der Person zu akzeptieren. Bei jeder Ermahnung oder Strafe muss aber deutlich werden, dass wir das Verhalten sanktionieren und nicht die Person. Nicht: „Du bist ...“, sondern: „Das kann hier nicht akzeptiert werden ...“

##### **3.2. Verstärkung des positiven Anschlussverhaltens (Gegenteil der Störungen)**

Da Ermahnungen, hirnpfysiologisch betrachtet, immer wieder eine Verstärkung des unerwünschten Verhaltens bedeuten, sollte vielmehr das erwünschte Verhalten verstärkt werden, das das unerwünschte ausschließt. Wenn ich „Sitzen bleiben“ verstärke, dann wird damit „In der Klasse herumlaufen“ unmöglich gemacht. Ebenso ist es mit „Melden“ und „Aufmerksam arbeiten“, das Dazwischenrufen und Unaufmerksamkeit ausschließt. Etwas schwieriger ist es mit aggressivem Verhalten. Hier muss systematisch Freundschaft, Kameradschaft und Beziehungspflege aufgebaut werden, um Mobbing und Gewalt zu unterbinden. Dazu braucht es oft auch ein kognitives Training zum Aufbau sozialen Verhaltens.

##### **3.3. Vertrag mit Punktevergabe (möglichst Einbeziehung der Eltern)**

Wenn ich mit einem Schüler erwünschte Ziele vereinbart habe, etwa Aufmerksamkeit im Unterricht oder freundschaftliches Verhalten zu Mitschülern, dann kann ich darüber auch einen Vertrag mit ihm abschließen. Er kann dann in den Unterrichtsstunden eine bestimmte Punktzahl entsprechend gezeigter erwünschter Verhaltensweisen erreichen, die am Ende der Stunde von der Lehrkraft vergeben oder, wenn er sich selbst kontrollierte, bestätigt werden. Häufig empfiehlt es sich, diese Punkte in ein Hausaufgaben- oder Elternmeldeheft einzutragen und von den Eltern bestätigen oder zumindest sehen zu lassen. Günstigstenfalls sammeln die Eltern die Punkte zu Hause und tauschen sie gegen beliebige Tätigkeiten, Vergünstigungen oder Belohnungen ein. Dann tragen die Punkte auch noch zur Verbesserung des Schüler-Eltern-Verhältnisses bei.

##### **3.4. Ritualisierung und Gewöhnung**

Schüler sollten nicht dauerhaft von Belohnungen abhängig werden, sondern das erwünschte Verhalten sollte sich mit der Zeit einschleifen und zur Gewohnheit werden.

#### **Aversiv**

##### **3.5. Klarer Hinweis auf Unterlassung des Verhaltens**

##### **3.6. Frühzeitige Unterbrechung, bevor sich ein Verhalten aufschaukelt und eskaliert (z. B. Streit mit dem Mitschüler)**

##### **3.7. Analoges Zeichen geben, um Verhalten zu beeinflussen (s. gestische/mimische Hinweise)**

##### **3.8. Zurechtweisung des Verhaltens (Diskussion erst nach dem Unterricht)**

### 3.9. Strafe (möglichst funktional)

### 3.10. Time-out (aus dem Raum weisen, bis sich der Schüler wieder beruhigt)

### 3.11. Lehrerkonferenz-Ausschluss

#### Nicht vergessen:

„Mit Speck fängt man Mäuse!“ und „Ohne Humor geht nichts!“

## 4. Aufbau sozialen Verhaltens (wenn erwartete Verhaltensweisen nicht beherrscht werden)

### 4.1. Klarheit und Transparenz in den Erwartungen

Die Lehrkraft muss im Einzelgespräch mit dem Schüler klar benennen, welche positiven Veränderungen erwartet werden, was das bedeutet und evtl. auch welche Hindernisse und Beschwerden ggf. im Wege stehen. Nur operational benannte Ziele können angezielt werden.

### 4.2. Sensibilisierung für Zusammenhänge im sozialen Bereich (Empathie)

Oft ist es erst noch notwendig, dass bestimmte Zusammenhänge (z. B. zwischen resignativem Verhalten und geringer Akzeptanz durch andere) aufgezeigt, erklärt und emotional nachvollzogen werden. Viele Jugendliche haben in ihrer Pubertät enorme Schwierigkeiten, sich in andere einzufühlen bzw. ihr Verhalten oder ihre Emotionen zu verändern. Dann müssen sie spezifisch „gecoacht“ werden, durch die Lehrkraft, den Beratungslehrer, den Schulsozialarbeiter oder eine externe Person (Unterstützer, Pate, Psychologen).

### 4.3. Formulierung und Zielvereinbarung von erreichbaren Zielen (gemeinsam formuliert und schriftlich festgehalten im Vertrag)

Wenn gemeinsame (positive) Ziele formuliert werden, sollten sie klar und erreichbar sein und in ihrer Anzahl überschaubar. Manchmal empfiehlt es sich, sie auf kleine Handzettel zu schreiben und sie zu laminieren. Dann kann der Schüler sie immer bei sich tragen und wird auch taktil an die Vereinbarungen erinnert. Bei Fehlverhalten genügt oft ein kurzer Hinweis auf die Vereinbarung „Denk an Ziel 2“, um eine Eskalation des Verhaltens zu verhindern und an erwünschtes Verhalten zu gewöhnen. Manche Schüler mögen auch einen schönen Gegenstand, etwa einen kleinen Halbedelstein, den sie in ihrer Tasche tragen können und damit immer wieder an ihre Vereinbarung erinnert werden.

### 4.4. Schaffen der Lernbedingungen (Entfernen von Störreizen, Gruppentraining)

Oft muss die Sitzordnung verändert werden, um äußere Störungen auszuschalten oder die häufige Kontrolle des Arbeitsplatzes ist angezeigt.

### 4.5. Wiederholte gegenseitige Rückmeldung (Evaluation zur Unterstützung)

Viele Schüler sind noch labil in ihrem Charakter und brauchen eine Unterstützung ihres Gewissens. Deshalb sollte eine Person in der Bekanntschaft oder Verwandtschaft des Schülers gefunden werden, die regelmäßig zu einem festen Termin eine Rückmeldung des Schülers über seine Erfolge, aber auch Rückschläge erhält. Diese Person sollte einfühlsam, aber auch konsequent sein und von dem Jugendlichen akzeptiert werden. Sie sollte nicht Erziehungsaufgaben in großem Umfang übernehmen, sondern nur die vereinbarten Ziele unterstützen und psychischen Beistand leisten.

P

P

Zielvereinbarungen abschließen

!

#### 4.6. Selbstkontrolle und Selbstkontrollbögen

Im Unterricht kann ein Selbstkontrollbogen verwendet werden, der eventuell mit einem Kontingenzvertrag gekoppelt ist.

Verhaltensweisen am	Montag			Dienstag			Mittwoch			Donnerstag			Freitag		
1. Auf dem Platz sitzen bleiben															
2. Sich ruhig verhalten															
3. Ordentlich arbeiten															
4. Kameradschaft															
Summe															

Dabei ist Folgendes zu beachten:

- Genaue Beschreibung des störenden Verhaltens (z. B. Dazwischenrufen, Herumlaufen, Stören).
- Suche nach dem positiven Gegenteil dieses Verhaltens (z. B. Melden, Sitzen bleiben, Zuhören).
- Gemeinsame Einigung mit dem Schüler, das entsprechende Verhalten zum Positiven hin zu verändern.
- Optische Hinweise für den entsprechenden Schüler an der Wandtafel oder im Selbstkontrollbogen (siehe oben) geben.
- Vermerken der erwünschten Verhaltensweisen durch die Lehrkraft oder den Schüler mit einem Punkt und Unterstützung durch Lob.
- Sammeln der Punkte durch die Lehrkraft oder durch die beteiligten Eltern.
- Eintauschen der Punkte gegen Belohnungen (Reise, Fernsehen), beliebte Tätigkeiten (Spiele, Aktivität mit Eltern), materielle Dinge (CD, Sammelbilder, Buch).

#### 4.7. Verstärkungs- und Selbstverstärkungsmöglichkeiten

Belohnungen,  
Lob,  
Rückmeldung

#### 4.8. Aufbau eines positiven Regelkreises in Eigenverantwortung (wie hängt das eine mit dem anderen zusammen)

Rückmeldung über das Verhalten und die Gefühle.

Positive funktionale Zusammenhänge genau benennen.

Das erwünschte Verhalten sollte nicht als „normal“ angesehen werden, gerade bei Schülern mit Problemen, sondern immer wieder registriert, gelobt und hervorgehoben werden.

#### Literatur

Czerwenka, K. (1985): Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule. Systemische Bedingungen und Hintergründe und ihre Begegnungsmöglichkeiten. Donauwörth, 160 S.

Czerwenka, K. (1998): Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht.  
– Vergleichende Betrachtung.  
In: Seibert, N. (Hrsg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht.  
Bad Heilbrunn, S. 105–125.  
Czerwenka, K. (2008): ADS-/ADHS-Maßnahmen.  
In: Jürgens, E. u. Standop, J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Das Grund-  
schulkind. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 221–232,  
ISBN: 978-3-8340-0351-5

## **Autorinnen und Autoren**

### **Tanja Anton**

Pädagogische Koordinatorin  
Realschule plus Untermosel  
Obermarkstraße  
56330 Kobern-Gondorf  
tanjaanton@aol.com

### **Prof. Dr. Manfred Bönsch**

Universität Hannover (em.)  
In der Bebie 54, 30539 Hannover  
Boenschhannover@aol.com

### **Dr. Thomas Cohnen**

Pädagogisches Landesinstitut  
Butenschönstr. 2, 67346 Speyer  
thomas.cohnen@pl.rlp.de

### **Amelie Cremer**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Fachbereich 4/Soziologie  
Universität Trier  
DM-Gebäude PF1  
Universitätsring 15  
54296 Trier  
cremer@uni-trier.de

### **Prof. Dr. Kurt Czerwenka**

Leuphana Universität Lüneburg  
Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg  
czerwenka@uni.leuphana.de

### **Elke Gödickemeyer**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur  
des Landes Rheinland-Pfalz  
Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz  
elke.goedickemeyer@mbwjk.rlp.de

### **Dr. Karl-Wolf Hoffmann**

Bachstelzenweg 3  
65929 Frankfurt  
hofflanz@gmx.de

### **Dr. Heinz Klippert**

EFWI  
Luitpoldstraße 8  
76829 Landau  
klippertdh@t-online.de

**Dr. Josef Peter Mertes**

Präsident der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) Trier  
Willy-Brandt-Platz 3, 54290 Trier  
josef-peter.mertes@add.rlp.de

**Johannes Müller**

Landesvorsitzender des  
VBE Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55116 Mainz  
j.mueller@vbe-rp.de

**Natalie Smilek**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Fachbereich 4/Soziologie  
Universität Trier  
DM-Gebäude PF1  
Universitätsring 15  
54296 Trier  
smilek@uni-trier.de

**Ingrid Springer**

Keltenstraße 176  
56072 Koblenz  
ingspring@gmx.de

**Ottmar Schwinn**

Stabsstelle Schulstrukturentwicklung  
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz  
Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz  
ottmar.schwinn@mbwjk.rlp.de

**Team der Realschule plus, Ramstein-Miesenbach**

Schernauer Straße 3  
66877 Ramstein-Miesenbach  
dosrammie@aol.com

**Beate Voigtländer**

Leiterin der Abteilung Bildungspolitik  
im VBE Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
beate.voigtlaender1@web.de

**Redaktion****Hjalmar Brandt**

Landesgeschäftsführer  
VBE Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
h.brandt@vbe-rp.de

**Tammo Scherr**

Vertreter für die Sekundarstufe I  
im VBE Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
Tammo Scherr [tammoscherr@hotmail.com]

**Beate Voigtländer**

Leiterin der Abteilung Bildungspolitik  
im VBE Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
beate.voigtlaender1@web.de



Unsere Stärke für Ihre Zukunft



## Schützen Sie Ihr Erbe!

SELECT CARE Pflege – der neue innovative Pflegeschutz nach flexiblem Baukastenprinzip ohne Gesundheitsfragen und Höchstaufnahmearter!

**Einfach – flexibel – individuell!**

- Hohe Flexibilität bei der Wahl der Tagegeldhöhe der einzelnen Pflegestufen
- Verschiedene Optionen zur Beitragsbefreiung
- Leistungen bei ambulanter und stationärer Pflege
- Reformsichere Umstellungsoptionen



Ein starker Partner:



## Online-Adressen

### Wir:

- [www.vbe-rp.de](http://www.vbe-rp.de)
- [www.vbe.de](http://www.vbe.de)

### Bildungsserver Rheinland-Pfalz:

- [www.bildung-rp.de](http://www.bildung-rp.de)

### Unterrichtsvorbereitung:

- [www.sachunterricht-online.de](http://www.sachunterricht-online.de)
- [www.bildung-online.de](http://www.bildung-online.de)
- [www.zum.de](http://www.zum.de)
- [www.4teachers.de](http://www.4teachers.de)
- [www.federmappe.de](http://www.federmappe.de)
- [www.schulratgeber.de](http://www.schulratgeber.de)
- [www.lehrproben.de](http://www.lehrproben.de)
- [www.schulweb.de](http://www.schulweb.de)
- [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)
- [www.primarstufe.de](http://www.primarstufe.de)
- [www.guterunterricht.de](http://www.guterunterricht.de)

### Portal Vertretungsunterricht:

- [www.pes.bildung-rp.de](http://www.pes.bildung-rp.de)

### Ministerium und Verwaltung:

- [www.mbwjk.rlp.de](http://www.mbwjk.rlp.de)
- [www.add.rlp.de](http://www.add.rlp.de)

(Hier finden Sie Stellenausschreibungen, Bewerbungsverfahren, Unterlagen zum Downloaden ...)

## Wichtige Anschriften

### **Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK)**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160  
Fax: 06131/162878  
E-Mail: Poststelle@mbwjk.rlp.de  
WWW: www.mbwjk.rlp.de

### **Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) Trier**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940  
Fax: 0651/9494170  
E-Mail: Poststelle@add.rlp.de  
WWW: www.add.rlp.de

### **Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), Außenstelle Schulaufsicht Koblenz**

Südallee 15–19  
56068 Koblenz  
Tel.: 0261/120-0  
Fax: 0261/120-2736

### **Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), Außenstelle Schulaufsicht Neustadt/Wstr.**

Friedrich-Ebert-Straße 14  
67433 Neustadt/W.  
Tel.: 06321/990  
Fax: 06321/992357

### **Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)**

Steinkraut  
55543 Bad Kreuznach  
Tel.: 0671/970010  
Fax: 06131/165640  
WWW: www.aqs.rlp.de

### **Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF)**

Kötherhofstr. 4  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/2845-0  
Fax: 06131/284525  
E-Mail: ilf@ilf.bildung-rp.de  
WWW: www.ilf.bildung-rp.de

**Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der  
Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI)**

Luitpoldstr. 8  
76829 Landau  
Tel.: 06341/20043  
Fax: 06341/88989  
E-Mail: [efwi@evkirchepfalz.de](mailto:efwi@evkirchepfalz.de)  
WWW: [www.efwi.bildung-rp.de](http://www.efwi.bildung-rp.de)

**Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz**

Butenschönstr. 2  
67326 Speyer/Rhein  
Tel.: 06232/659-0  
Fax: 06232/659-110  
E-Mail: [zentrale@ifb.bildung-rp.de](mailto:zentrale@ifb.bildung-rp.de)  
WWW: [ifb.bildung-rp.de](http://ifb.bildung-rp.de)

Europastraße 7–9  
55543 Bad Kreuznach  
Tel.: 0671/84088-0  
Fax: 0671/84088-10  
E-Mail: [pz@pz.bildung-rp.de](mailto:pz@pz.bildung-rp.de)  
WWW: [www.pz.bildung-rp.de](http://www.pz.bildung-rp.de)

Hofstraße 257 c  
56077 Koblenz  
Tel.: 0261/97020  
Fax: 0261/9702200  
E-Mail: [lmz@lmz.bildung-rp.de](mailto:lmz@lmz.bildung-rp.de)  
WWW: [www.lmz.bildung-rp.de](http://www.lmz.bildung-rp.de)

## **Hauptpersonalräte/Bezirkspersonalräte**

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen plus**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Integrierten Gesamtschulen**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Hauptpersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen**

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz  
Tel.: 06131/160

### **Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

### **Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen plus**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

### **Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Integrierten Gesamtschulen**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

**Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

**Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

**Bezirkspersonalrat der staatlichen Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen**

Willy-Brandt-Platz 3  
54290 Trier  
Tel.: 0651/94940

**Schwerbehindertenvertretung GS**

**Hauptvertrauensperson: Karin Sattler**

Kurfürstenstraße 31  
54295 Trier  
Tel.: 0651/4362710  
E-Mail: Kasa2004@aol.com

**Schwerbehindertenvertretung GS**

**Bezirksvertrauensperson: Hans-Gotthard Baer**

Waldstraße 7  
56865 Blankenrath  
Tel.: 06545/580  
Fax: 06545/910253  
E-Mail: Hg.baer@vbe-rp.de  
WWW: www.h-baer.de

**Schwerbehindertenvertretung Förderschulen**

**Hauptvertrauensperson: Karin Rauch**

Am Fichtenhain 47  
66482 Zweibrücken  
Tel.: 06332/72947  
E-Mail: Rauch.karin@t-online.de

**Schwerbehindertenvertretung Förderschulen**

**Bezirksvertrauensperson: Roland Zercher**

Nahestraße 2  
67141 Neuhofen  
Tel.: 06236/416020  
E-Mail: Roland.zercher@t-online.de

**Agentur Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)**

Steinkraut 3  
55543 Bad Kreuznach  
Tel.: 0671/970010  
www.aqs-rlp.de

## Der VBE in Rheinland-Pfalz: Partner für Lehrerinnen und Lehrer

### Das 8-Punkte-Programm des VBE Rheinland-Pfalz:

- **Politik für Pädagoginnen und Pädagogen**  
Der VBE mischt sich ein! Aktuelle schul- und berufspolitische Entwicklungen begleitet er aktiv und streitbar – immer die Praxis des pädagogischen Berufs im Blick! Schulpolitisches Mitgestalten heißt für den VBE: Bildung von heute optimieren für das Leben von morgen – durch eine Verbesserung der personellen und finanziellen Rahmenbedingungen!
- **Kompetente und individuelle Beratung**  
Der VBE ist immer ansprechbar! Der VBE berät ebenso konkret wie professionell auf vielen Ebenen: durch versierte und erfahrene Fachleute (z. B. in Rechtsfragen), engagierte Kolleginnen bzw. Kollegen – persönlich, in speziellen Sprechstunden (z. B. zu Fragen der Versorgung und Altersteilzeit, Einstellungschancen oder Versetzungsmöglichkeiten), per Brief, am Telefon oder via Internet!
- **Aktuelle und nachhaltige Informationen**  
Der VBE liefert die Informationen, die Pädagoginnen und Pädagogen für ihren Beruf brauchen: zuverlässig, stichhaltig, pünktlich und punktgenau. Seine Mitgliederzeitschrift „Rheinland-pfälzische Schule“ bietet das ganze Spektrum des Berufs, sie ist meinungsbildendes Forum und zuverlässige Informationsquelle zugleich – und hat auch Unterhaltungswert. Das bildungspolitische Magazin B&E bietet den schulpolitischen Überblick – über Landesgrenzen!
- **Kollegiale Netzwerke**  
Der VBE vernetzt die pädagogischen Kompetenzen von Kolleginnen und Kollegen sowie pädagogischen Stellen unterschiedlicher Sparten. Unsere Mitglieder werden in keiner Sache alleingelassen, sie können sich auf ein Kompetenznetz verlassen, das kein Problem durchfallen lässt! Der VBE bietet zudem mit seiner Internetplattform [www.lehrerforum-rp.de](http://www.lehrerforum-rp.de) die Teilhabe an kollegialem und multiprofessionellem Erfahrungswissen – als Hilfe zur Selbsthilfe, von Berufspraktikern für Berufspraktiker!
- **Rechtsschutz / Dienstaftpflicht- und Freizeitunfallversicherung für VBE-Mitglieder**  
Der VBE bietet professionellen Rechtsschutz! Mit eigenen Experten und den juristischen Fachleuten des dbb schützen wir das Recht unserer Mitglieder – konsequent und zielorientiert. Wir versichern unsere Mitglieder – Dienstaftpflichtversicherung (incl. Schlüsselverlust) und Freizeitunfallschutz sind bei uns für alle Mitglieder Standard!
- **Gezielte Unterstützung junger Pädagoginnen und Pädagogen**  
Im VBE gilt: Nur wer ein eigenes Einkommen durch seinen Beruf hat, zahlt auch einen Mitgliedsbeitrag – zu fairen Bedingungen und abhängig von der Einstufung und vom Beschäftigungsumfang. Die Folge: Junge Kolleginnen und Kollegen in Studium und zweiter Ausbildungsphase zahlen keinen Beitrag – erhalten aber alle Leistungen des VBE!
- **Orientierung an Wissenschaft und Forschung**  
Der VBE ist immer auf dem Stand von Wissenschaft und Forschung! Bildung und Erziehung müssen ein wissenschaftliches Fundament haben, Bildungsprofis brauchen eine Ausbildung an der Universität! Forschung hat eine soziale Verantwortung, sie dient der Verbesserung der pädagogischen Rahmenbedingungen in einer demokratischen Gesellschaft – gerade in der Pädagogik!

- **Grenzübergreifende Vernetzung**

Der VBE steht als gewerkschaftliche Berufsvertretung nicht allein! Der VBE ist bundes-, europa- und weltweit vernetzt. VBE-Schulpolitik und -Berufsvertretung ist deshalb vorausschauend – Entwicklungen werden erkannt, bevor sie hierzulande greifen. Globalisierung gilt auch in der Bildung! Der VBE ist vorbereitet – und macht seine Mitglieder fit für Neues auf der Grundlage des Bewährten!

- Der VBE vertritt mit seiner Arbeitsgemeinschaft der Junglehrer (ADJ) die Anliegen der Studierenden, der Lehramtsanwärter/-innen und Junglehrer/-innen in Fragen der Ausbildung, der Lehrereinstellungen, des Vorbereitungsdienstes und der beruflichen Zukunftssicherung.

**Wir bieten:**

- jährlich zum Schuljahresbeginn wichtige Serviceleistungen,
- unsere Zeitschriften „Rheinland-pfälzische Schule“ (monatlich) und B&E,
- eine umfassende Sammlung gesetzlicher Vorschriften und pädagogischer Texte,
- Rechtsschutz in dienst- und berufsrechtlichen Fragen
- und vieles mehr ...

**Werden Sie Mitglied im VBE. Von Anfang an!**

Noch Fragen? Rufen Sie uns an, schreiben Sie uns oder besuchen Sie unsere Homepage.

**Verband Bildung und Erziehung (VBE)**

Landesverband Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Straße 62  
55118 Mainz  
Fon 06131-616422, Fax 06131-616425  
info@vbe-rp.de, www.vbe-rp.de

**Partner für Lehrerinnen und Lehrer – von Anfang an.**



## Dienstunfähigkeits- versicherung – Ihr gesundes Einkommen im Krankheitsfall.

Der Schutz vor den finanziellen Folgen einer krankheitsbedingten Dienstunfähigkeit ist ein wichtiger Baustein in Ihrer Vorsorgeplanung als Beamter. Sichern Sie jetzt Ihr Einkommen mit der Dienstunfähigkeitsversicherung der DBV – eine starke Leistung für Ihre Sicherheit, wie sie nur wenige Versicherer bieten können.

**Gern erstellen wir Ihnen ein persönliches Angebot.**

---

AXA Bezirksdirektion **Flohr Gebauer Schöttle GbR**  
Emmeransstraße 11, 55116 Mainz, Tel.: 0 61 31/57 60 60  
Fax: 0 61 31/57 60 670, [achim.gebauer@dbv.de](mailto:achim.gebauer@dbv.de)

Spezialist für den Öffentlichen Dienst. 

---

*Ein Unternehmen der AXA Gruppe*



**Ganz auf Ihrer Seite.**

**Verband Bildung und Erziehung (VBE)  
Landesverband Rheinland-Pfalz  
Adam-Karrillon-Str. 62  
55118 Mainz**

**[www.vbe-rp.de](http://www.vbe-rp.de)**