

Andreas Jantowski & Rigobert Möllers (Hrsg.)

Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung

Impulse 61

Die Reihe „Impulse“ wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISBN 978-3-9816900-0-2

ISSN 0944-8691

Bad Berka 2014

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: institut@thillm.de

URL: www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers

Herstellung: SDC Satz+Druck Centrum Saalfeld GmbH

Titelbild: ©Ruediger Rau – Fotolia.com

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	6
<i>Matthias von Saldern</i> Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte?.....	12
<i>Andreas Jantowski</i> Beurteilung von Schülerleistungen im Spannungsfeld von Standardorientierung und individueller Förderung.....	26
<i>Susann Ebert & Kerstin Baumgart</i> Bemerkungen und Gespräche zur Lernentwicklung	35
<i>Ada Sasse & Ursula Schulzeck</i> Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch.....	38
<i>Rigobert Möllers</i> Individuelle Schülerleistungen im Unterricht mit elektronischen Schulbüchern und digitalen Lernarrangements unterstützen.....	58
<i>Michaela Gläser-Zikuda & Kerstin Baumgart, Gernot Herzer, Reinhild Kemper, Jeanette König-Wendel & Fridolin Wenke</i> Schulentwicklung in Thüringen – das Startprojekt „Entwicklung innovativer Lernumgebungen“ (E.i.L.)	71
<i>Ursula Behr</i> Kompetenz- und Standardorientierung in den Thüringer Lehrplänen aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung.....	82
<i>Elke Michalek</i> Entwicklung von Selbstkompetenz im Sportunterricht im Kontext aerober Ausdauerschulung.....	89

<i>Sigrid Biskupek</i> Kompetenzorientierter Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld	97
<i>Henriette Brakhage & Michaela Gläser-Zikuda</i> Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Rahmen eines interessenintegrierenden Physikunterrichts	104
<i>Matthias Müller</i> Ein neues Wahlpflichtfach am Thüringer Gymnasium – mit „Naturwissen- schaften und Technik“ auf der Suche nach dem geeigneten Weg	114
<i>Gloria Hempel & David Groh</i> Bewertung von Seminarfachleistungen	123
<i>Martina Adler, Susan Neitzel & Stefanie Kirchner</i> Funktion von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht	141
<i>Heiko Wontroba</i> Pilotierung von Aufgabenstellungen	147
<i>Birgit Skorsetz</i> Der Beitrag der Bildungsstandards Mathematik zur Unterrichtsentwicklung	152
<i>Helga Hämmerling</i> Sprachmittlung – Prüfungsteil im Abitur der modernen Fremdsprachen ab 2015 (erhöhtes Anforderungsniveau)	156
<i>Nils Berkemeyer, Jana Berkemeyer, Frank Meetz</i> Professionalisierung durch Schulleitungshandeln Ein Projekt zur professionsgemäßen Schulentwicklung	168
<i>Jörg Fischer & Robert Römer</i> Integration von „schwierigen“ Jugendlichen in die Schule aus Sicht der Jugendhilfe	185
<i>Ingo Wachtmeister, Kerstin Lüder, Julia Roos & Rebekka Schubert</i> Identität, Integration, Verantwortung – Der historische Ort als Spiegel menschlichen Handelns in der Vergangenheit und für die Gegenwart	204

Bärbel Kracke & Michael Wiegleb

Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre – Bildungsansprüche
von Kindern und Jugendlichen im Kontext von
Bildungsstandards und Kompetenzorientierung..... 214

Vorwort

In einem Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und gesellschaftlich-funktionaler Chancenzuteilung bewegt sich Kompetenzorientierung und Standardsicherung in der Institution Schule nicht erst, seitdem auf dem Ausbildungsmarkt die Nachfrager knapper werden und sich diese Situation als Bremse für das künftige Wirtschaftswachstum erweisen könnte.

Die Tatsache, dass Bildungsstandards und Lehrpläne in Form von Standards einen verbindlichen Rahmen dafür setzen, was gelernt werden soll, könnte als Gegensatz zu der Forderung verstanden werden, Schülern individuelle Lernprozesse zu ermöglichen. Das ist aber nur scheinbar der Fall.

Wenn im Titel dieses Themenbandes also vom Spannungsfeld die Rede ist, dann sind damit die Wege gemeint, Standards durch differenzierte Lernangebote so zu erreichen, dass jede Schülerin und jeder Schüler Gelegenheit erhält, daran zu wachsen. Der Ausgangspunkt für den Lernprozess, der Weg zum Lernziel und die Inhalte, an denen die zu erwerbenden Kompetenzen trainiert werden, sind individuell sehr unterschiedlich. Das heißt nicht, dass jeder Schüler immer allein an speziell für ihn entwickelten Aufgaben arbeitet, sondern dass individuelles Lernen auf verschiedenen Niveaus systematisch mit Phasen direkter Instruktion und der Zusammenarbeit in Gruppen verbunden

wird. Auf diese Weise können Schüler am ehesten feststellen, was sie bereits können und woran noch zu arbeiten ist. Die Standards haben Leitfunktion bei der pädagogisch-didaktischen Zusammenstellung der Lernarrangements. Differenziert man die zu erreichenden Standards auf verschiedenen Niveaustufen, kann man diesen entsprechende Kompetenzerwartungen zuweisen, die im Unterrichtsprozess der Beobachtung zugänglich sind. Diese Kompetenzerwartungen haben zugleich Diagnose- und Bewertungsfunktion. Es geht dabei u. a. um den Grad der Einübung von Selbsttätigkeit durch Formen der Konstruktion von Unterricht, um die Verwendung reflektierter Formen kriteriumsorientierter und intraindividuellem Bezugsnormen bei Leistungsrückmeldungen. In einem ersten thematischen Schwerpunkt werden die Standardisierungen im deutschen Schulsystem dargestellt. Matthias von Saldern zeigt in diesem Zusammenhang, wie einseitig eine Diskussion über Standards bleibt, wenn man die Organisation des Schulsystems nicht mit in den Blick nimmt und ausschließlich inhaltliche Standardisierungen diskutiert. Gerade an den Begriffen „Kompetenz“, „Standardisierung“ oder auch „Individualisierung“ wird deutlich, dass im schulpädagogischen Bereich Diskussionen mitunter isoliert stattfinden. Dies kann bedeuten, dass der Gesamtrahmen, was Schule eigentlich soll und wie sie arbeiten muss, aus dem

Blick gerät. Die Klammer kann nach Saldern die Entwicklung einer neuen Lernkultur sein, die er in Grundzügen skizziert.

Daran anschließend zeigt Andreas Jantowski, dass Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen und Erwartungen mit dem Aufbau umfassenden Vertrauens zwischen den Lehrenden, den Schülern und den Eltern verbunden sein muss, die durch Transparenz in der Leistungsbeurteilung eine Grundlegung findet. Damit wird die Bedeutung des schulischen Gesamtrahmens bei von Saldern um einen Aspekt erweitert, nämlich Leistung in der Schule in ihrer Komplexität als Einheit von Prozess, der Erstellung einer Leistung, als Ergebnis und als Präsentation einer Leistung zu betrachten, die sich in vielfältigen (kognitiven, kreativen, sozialen, individuellen, handlungsorientierten, produktiven etc.) Formen äußert. Da Leistung ein individualisierter Prozess ist, bedarf es der umfassenden Einbindung des Schülers in den Vorgang der Leistungsbeurteilung, was wiederum praktisch in Form einer sinnstiftenden Kommunikation über die Leistungsbeurteilungskriterien (Gütemaßstäbe), die Zeitpunkte und Formen der Leistungserbringung oder etwa in Form einer Schülerelbsteinschätzung realisiert werden kann.

Die von Jantowski benannte umfassende Einbindung des Schülers und der Eltern in den Prozess der Leistungsbewertung konkretisieren Kerstin Baumgart und Susann Ebert in ihrem Beitrag über die Bemerkungen zur Lernentwicklung. Ausgangspunkt ist die Vereinbarung von individuellen Lernzielen auf der Grundlage der Reflexion des aktuellen Entwicklungsstands. Dabei ist es wichtig, dass die Ziele für den Schüler selbst bedeutsam sind. Im weiteren

Verlauf überlegt der Schüler, welche Unterstützung er zum Erreichen seiner Ziele benötigt. Die Eltern, der Klassenlehrer und ggf. weitere Beteiligte begleiten und unterstützen den Schüler dabei.

Aus der Perspektive des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“, der von 2009/10 bis 2014/15 stattfindet, zeigen Ada Sasse und Ursula Schulzeck nicht nur, wie über eine Differenzierungsmatrix in der Hand des Schülers nicht nur Transparenz darüber geschaffen wird, was zu einem bestimmten Thema oder Stoffgebiet im Unterricht insgesamt angeboten wird. Indem jede Schülerin und jeder Schüler den eigenen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben in die Matrix einträgt, wird auch transparent, welchen Herausforderungen sich das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche im Gesamtrahmen des Unterrichtsvorhabens stellt. Insofern schafft die Transparenz über die Inhalte und Herausforderungen des Unterrichtsvorhabens auch Transparenz mit Blick auf die Leistungserhebung und Leistungsbewertung. Allerdings weisen Sasse und Schulzeck auch darauf hin, dass Notengebungen innerhalb der Differenzierungsmatrix die Qualität der Tätigkeiten und die Qualität des Produkts nicht mehr hinreichend sichtbar machen. Sie entwickeln in der Konsequenz ein „Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung“.

Zu den grundsätzlichen Rahmenbedingungen eines Unterrichts, der individuelle Lernwege bei gleichzeitiger Standardsicherung ermöglichen will, gehören auch

Betrachtungen des unmittelbar wirkenden unterrichtlichen Umfeldes. Zum Einstieg in diesen Teil des Themenbandes gibt Rigobert Möllers einen Überblick zum derzeitigen Entwicklungsstand digitaler Lehrbücher. In seinem Beitrag nimmt er deshalb besonders Bezug darauf, inwieweit die digitalen Lernangebote schon jetzt in der Lage sind, individuelle Zugangsmöglichkeiten zum jeweiligen Lerninhalt und die Gestaltungsmöglichkeiten von solchen Arbeitsaufträgen zu schaffen, die eine möglichst selbstständige Auseinandersetzung in schrittweise aufsteigenden Kompetenzentwicklungsstufen bei den Schülerinnen und Schülern erreichen können. Dabei werden auch die Erfahrungen des ThLLM mit der Bereitstellung von Onlinemedien auf der Basis der CC 3.0-Lizenz dargestellt. Im zweiten Beitrag zu den Umfeldbedingungen des Unterrichts beleuchten Michaela Gläser-Zikuda et al. ausgehend von der Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie die mit dem Thüringer Startprojekt „Entwicklung innovativer Lernumgebungen“ (E.i.L.) verbundenen Herausforderungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Besondere Bezugspunkte sind dabei der individuelle Erwerb von Wissen über globale Zusammenhänge und Herausforderungen, wie den Klimawandel oder die globale Gerechtigkeit, und deren komplexe wirtschaftliche, ökologische und soziale Ursachen. Neben der Entwicklung vielfältiger Kompetenzen kommt insbesondere der Entwicklung von Haltungen und Überzeugungen sowie dem Selbst- und Mitbestimmungserleben auf Seiten der Lernenden eine wesentliche Bedeutung zu. Der Beitrag von Ursula Behr schließt unmittelbar u. a. an die Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie an. Sie führt aus, dass

die in den Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen formulierten Deskriptoren im Bereich überfachlicher Kompetenzen sowohl kompatibel mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD als auch mit den Kompetenzbereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind. Der Schwerpunkt des Beitrags beleuchtet den überfachlichen Charakter einerseits und den fachspezifischen sowie aufgabenfeldbezogenen Ausprägung von Selbst- und Sozialkompetenz andererseits und betont deren Potenz für fächerübergreifende Kooperation und zugleich den Anspruch an die schulinterne Lehr- und Lernplanung. Durch die Betonung von Selbst- und Sozialkompetenz wird noch einmal herausgestellt, dass überfachliche Kompetenzen bedeutsam im Hinblick auf die Bewältigung von Lebenspraxis sind. Sie entwickeln sich nicht im Selbstlauf, sondern im Kontext fachspezifischer Kompetenzen und Inhalte sowie altersspezifischer Fähigkeiten.

Damit ist die Brücke geschlagen zu dem Teil des Themenbandes, der aus fachspezifischer Sicht Wege zeigt, wie im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung so unterrichtet werden kann, dass individuelle Lernprozesse mit Bildungsstandards im Einklang stehen.

Elke Michalek konkretisiert anhand von Arbeits- und Verhaltenszielen im Ausdauerbereich aus der Sicht des Faches Sport, wie verschiedene Aspekte der Selbstkompetenz im Kontext fachlicher Inhalte beobachtbar gemacht und unterrichtspraktisch umgesetzt werden können anhand von Arbeits- und Verhaltensziel im Ausdauerbereich.

Am Beispiel des Lehrplans Gesellschaftswissenschaften zeigt Sigrid Biskupek wie

dessen modularer Aufbau mehr unterrichtliche Flexibilität ermöglicht, sodass Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 und 10 z. B. auch jahrgangsübergreifend unterrichtet werden können. Durch Verzicht auf kleinschrittige Zielbeschreibungen eröffnen sich vielfältige Freiräume für die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts, insbesondere lassen sich auch Ansätze für bilinguale Unterrichtssequenzen ableiten.

Über eine Studie, die sich zum Ziel gesetzt hat, physikalische Lehrplaninhalte didaktisch so aufzubereiten, dass die individuellen Interessenslagen und Alltagserfahrungen der Schüler/innen in die Initiierung und Unterstützung persönlich bedeutsamer Lernprozesse systematisch Eingang finden, untermauern Michaela Gläser-Zikuda und Henriette Brakhage u. a. die Ausprägung überfachlicher Kompetenzen im fachspezifischen Kontext als bedeutsam für die Bewältigung der Lebenspraxis. Dass die Betonung überfachlicher Kompetenzen im fachspezifischen Ansatz letztlich auch dazu führen, dass miteinander im fachspezifischen Kontext stehende Inhalte so vernetzt werden, dass man daraus ein eigenes Unterrichtsfach entwickeln kann, zeigt Matthias Müller in seinem Beitrag über das neue Wahlpflichtfach Naturwissenschaften und Technik. Er stellt jedoch auch gleichzeitig fest, dass ein solches Fach den MINT-Bereich um wesentliche Aspekte bereichert und den Zugang zu komplexen Alltagsthemen ermöglicht – jedoch die klassischen naturwissenschaftlichen Fächer mit ihrer systematischen Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen nicht ersetzen soll.

Durch ihre Untersuchung der Schülerleistungen im Seminarfach heben Glo-

ria Hempel und David Groh die Wirkung von Kriterientransparenz hervor. Indem sie feststellen, dass im Seminarfach die Kriterien zwar akzeptiert, jedoch in der Nachvollziehbarkeit gegenüber denen im Unterricht aller anderen Fächer geringer eingestuft werden, heben sie den zeitlichen Aspekt der Rückmeldungen hervor. Gerade in Phasen längerer selbstständiger Arbeit ohne gezielte Hinweise können, ohne vorherige Einübung, Irritationen bezüglich der Vereinbarkeit der Arbeitsergebnisse mit den vorgegebenen Bewertungskriterien auftreten.

Im Anschluss an diesen fächerbezogenen Teil des Themenbandes folgen nunmehr Überlegungen zur Aufgabengestaltung, dem zentralen Element zur Initiierung von Schülertätigkeiten und -leistungen im Unterricht.

Den Blick über Thüringen hinaus weisen in einem ersten Beitrag dieses Teils Martina Adler, Susan Neitzel & Stefanie Kirchner vom Sächsischen Bildungsinstitut auf konkrete Planungsschritte zur Gestaltung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten und damit verbundener Lernaufgaben am konkreten Beispiel hin. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Zulassen individueller Lernwege innerhalb einer Lernaufgabe gelegt. Das heißt, an bestimmten Stellen beim Lösen der einzelnen Teilaufgaben werden Hilfen angeboten, die der Lernende bei Bedarf individuell wählen kann, obwohl sich alle Schülerinnen und Schüler der gleichen Handlungs- und Problemlösesituation stellen müssen. Die Differenzierung findet hier über die angebotenen Hilfen auf dem Lernweg statt. Jede Lernaufgabe erfordert dabei ein bewertbares Produkt als Ergebnis, das auch den Lernerfolg dokumentiert. Es wird dabei be-

tont, dass die Lernaufgaben nicht benotet werden, da sie angstfreies Lernen ermöglichen wollen.

Dass der Prozess der Aufgabenerstellung einer besonderen Reflexion bedarf, wenn deren Ergebnisse zu konkreten Lernstandserhebungen verwendet werden sollen, zeigt Heiko Wontroba sehr eindrücklich am Beispiel der Pilotierung von Aufgaben für die Thüringer Kompetenztests. Durch die Beschreibung des Verfahrens werden den Akteuren in den Schulen die Intentionen und Merkmale der Ergebnisse bewusst. Dazu wird ein Ausblick gegeben, dass Verfahren der Pilotierung von Aufgabenstellungen in einem für diesen Zweck angepassten Verfahren auch im Bereich der zentralen Abschlussprüfungen eine Rolle spielen.

Die Aufgabenstellungen spiegeln immer auch den Grad der Erreichung von Standards wider. Am Beispiel der Mathematik beschreibt Birgit Skorsetz die Herausforderungen, diese Standards handlungswirksam in die pädagogische Alltagsarbeit in den Schulen und in der Lehrerbildung umzusetzen.

Den Aufgabenstellungen in Abschlussprüfungen widmet sich auch der Beitrag von Helga Hämmerling als letzter in diesem Teil des Themenbandes. Am Beispiel der Sprachmittlung wird gezeigt, wie diese kommunikative Kompetenz, die sich an den Bedürfnissen unserer sich entwickelnden Gesellschaft orientiert, die Aufgabenstellungen in Prüfungen zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Sie steht damit beispielhaft für die Dynamik in der Fortentwicklung von Standards und Kompetenzen selbst.

Der eingangs des Themenbandes bereits betonten Bedeutung des schulischen Ge-

samtrahmens folgen die Beiträge des abschließenden Teils. Nils Berkemeyer et al. fokussieren dabei auf die Rolle der Schulleitung bei der Planung von Professionalisierungsstrategien. Sie dienen vor allem dazu, dass schulische Akteure bezüglich ihrer eigenen Verantwortungsübernahme für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen reflektieren und diese Verantwortung im Dialog weiterentwickeln.

Das professionell-institutionelle Handeln zeigt sich sehr deutlich bei den Herausforderungen, die mit als schwierig empfundenen Heranwachsenden verbunden sind. Jörg Fischer und Robert Römer weisen darauf hin, dass die „Multidimensionalität“ der Probleme von und mit schwierigen jungen Menschen nicht ausschließlich auf den Bereich der Schule bezogen bleibt. Dahinter verbirgt sich zwangsläufig die Überforderung einzelner Professioneller, da sich zahlreiche Aspekte der Problembearbeitung ihrer unmittelbaren disziplinären Expertise entziehen. Ein schulisch besonders interessanter Aspekt des Gesamtrahmens ist das Bild der Schule als gemeinwesenorientierter Lern- und Bildungsort, an dem formelle Lernprozesse und informelle Formen des Lernens bewusst integriert werden. Damit werden die positiven Erfahrungen des Thüringer Modells „Neues Lernen in Kommunen“ bestätigt, das auf zunehmende Vernetzung der Partner schulischer Bildung im unmittelbaren Lern- und Erfahrungsraum setzt und so auch zur Entlastung im Umgang mit konkreten Grenzerfahrungen bei „schwierigen“ jungen Menschen beiträgt.

Diese kommunalen Bildungslandschaften erhalten durch außerschulische Lernorte eine weitere Ausprägung. Im Beitrag von Ingo Wachtmeister, Kerstin Lüder, Julia Roos und Rebekka Schubert wird am Bei-

spiel Erfurter Lernorte des Netzwerkes „Jüdisches Leben Erfurt“, und dem „Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“ gezeigt, wie die schulisch so wichtige demokratiepädagogische Entwicklung mit unmittelbarer Nacherfahrung gekoppelt werden kann, ohne die jede historische Lernarbeit farblos bliebe. Das Beispiel zeigt, dass außerschulische Lernorte gerade im Spannungsfeld von Kompetenz- und Standardorientierung hervorragende Unterstützer sind und ihr Potenzial für gelingende Lehr- und Lernprozesse längst nicht ausgereizt ist.

Außerschulische Lernorte sind als Bildungssettings wichtiger Bestandteil des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre. Die Ausführungen von Bärbel Kracke und Michael Wiegleb zeigen, dass der Bildungsplan insbesondere auf das abgestimmte Handeln der verschiedenen Akteure in diesen Settings abzielt. Und diese Abstimmung

folgt wie alle Inhalte des Bildungsplanes aus einem Bildungsverständnis heraus, das von den Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen gegenüber der Gesellschaft getragen ist. Bildung wird damit strikt aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, ihren individuellen Bedarfen, gedacht. Die damit einhergehende Systematik orientiert sich daran, Kinder und Jugendliche in der Welt handlungsfähig zu machen und nimmt den Bildungsprozess als Ganzes in den Blick, in dem auch die Standards dahingehend zu interpretieren sind. Mit seiner weitgespannten Sicht auf die schulische und außerschulische Bildung unterstützt er die Erarbeitung von Schulprofilen und Schulprogrammen, Kompetenz- und Standardorientierung durch zielgeleitete, geplante Kooperation über Professionsgrenzen hinweg zu verbinden.

Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte?

1. Einleitung

Insbesondere seit den umfangreichen PISA-Studien wird intensiv über die Qualität des deutschen Schulsystems diskutiert. Zahlreiche Maßnahmen wurden initiiert, die man gerne und häufig mit den Begriffen „Kompetenzorientierung“ bzw. „Standardisierung“ umschreibt. Man hat bei wissenschaftlichen Publikationen oder auch Diskussionen in Kollegien häufig den Eindruck, dass vieles als völlig neu empfunden wird. Im Folgenden soll dagegen die These vertreten werden, dass das deutsche Schulsystem in großen Bereichen schon stark standardisiert ist und Kompetenzorientierung insbesondere bei historischer Betrachtung keineswegs so neu ist. Diese These soll helfen, dass man diese beiden angeblich so neuen Konzepte besser an die eigenen bisherigen Unterrichtserfahrungen anknüpfen kann. Dies auch, um zu erkennen, dass es sich hier eher um eine Evolution und nicht um eine Revolution handelt.

2. Standardisierung forever? Gleichschrittigkeit und Gruppierungsdenken

Eine staatliche Schule, die auf dem Fundament des Grundgesetzes arbeiten soll, muss bürokratisch sein. Dies hängt einfach damit zusammen, dass gemäß Grund-

gesetz die Gleichheit der Lebensverhältnisse garantiert werden muss. Dies geht nur dann, wenn gewisse Dinge standardisiert werden. Für viele ist dies ein unangenehmer Gedanke, weil die Bürokratie sehr unterschiedlich beurteilt wird: Einmal ist Bürokratie die Leistungsfähigkeit der Verwaltung, das andere Mal die Leistungsunfähigkeit der Behörden. Es war allerdings der große Historiker und Nationalökonom Max Weber, der gezeigt hat, dass in einer Demokratie Bürokratie zwingend notwendig ist (Weber 1972). In Deutschland wurde der Gedanke der Bürokratie nach dem Sieg Napoleons über Preußen im Jahre 1806 in der Praxis perfektioniert. Kurz danach kam es dann auch zu ersten staatlichen Entscheidungen, zum Beispiel die Einführung der Schulpflicht oder auch die Form der Organisationsstruktur von Schule, die sich an das preußische Militär anlehnte: das Einziehen Gleichaltriger und die Einführung der Jahrgangsklasse.

Man kann nun natürlich fragen, in welchen Bereichen und in welcher Form der Staat das Schulsystem standardisieren muss, um die Vorgaben des Grundgesetzes zu erfüllen. Zwei große Bereiche stehen an erster Stelle: die eben erwähnte Organisation sowie die Frage nach den Inhalten (die weiter unten unter dem Begriff „Kompetenzorientierung“ diskutiert wird). Derzeit sind es zwei Organisationsmerkmale, die bis

heute bestehen und auf die Organisationsentscheidungen aus der Zeit Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgehen: die Annahme, dass die Schüler_innen gleichzeitig und gleichschrittig lernen sollen, und die Entscheidung, die Schüler_innen in im Prinzip altersgleichen Gruppen zu unterrichten.

Dieses Gruppierungsdenken ist eine Folge von Überlegungen, wie man nach Durchsetzung der Schulpflicht die Schülermassen am besten organisieren kann. Historisch gesehen war dieses Problem besonders deutlich nach der Einführung der Grundschule im Jahre 1920. Es gab zwar in den Ländern des Deutschen Reiches auch vorher bereits stellenweise Schulpflicht, allerdings wurde diese aus unterschiedlichen Gründen (zum Beispiel Mitarbeit der Kinder im häuslichen landwirtschaftlichen Betrieb) nicht konsequent durchgesetzt. Diese neue Form des gemeinsamen Lernens war notwendig geworden, weil die junge Weimarer Verfassung eine Versäulung des Schulsystems von Beginn an nicht mehr zuließ.

Das Organisationsmodell am Anfang der Weimarer Republik wurde wie zuvor im Grunde vom Militär übernommen: Dies zog junge Rekruten mit etwa gleichem Alter ein. Genau dieses Modell sollte dann handlungsleitend auch für die Schule sein. Es taten sich dabei aber Probleme auf, weil die Kinder auf unterschiedlichem Leistungsstand waren und bestimmte Sozialkompetenzen noch nicht hatten. Folge war zum Beispiel die Überprüfung auf Schulreife (später auf Schulfähigkeit – Reife war zu biologistisch orientiert) und die damit verbundene Einschulung bzw. Zurückstel-

lung der Schüler_innen. Diese Verfahren haben sich allerdings als ungünstig herausgestellt, sodass jetzt immer mehr die sogenannte Eingangsstufe in den Grundschulen eingeführt wird, in der die beiden ersten Jahrgänge gemeinsam unterrichtet werden. Hier werden die leistungsstarken Kinder bereits nach einem Jahr in die dritte Klasse versetzt, Leistungsschwächere können auch drei Jahre in dieser Eingangsstufe verbleiben. Es sind auch Grundschulen zu finden, in denen bereits alle vier Jahrgänge gemeinsam unterrichtet werden. Hier deutet sich also eine Flexibilisierung an.

Neben dieser Gruppierung am Anfang einer Schulkarriere sind es noch weitere Organisationsmaßnahmen, die in diese Kategorie gehören. Vor allem ist damit die Einteilung der Schüler_innen vermeintlich nach Begabung gemeint. Zum einen ist hier an die Überweisung an die Förderschule zu denken, was aktuell natürlich dem Inklusionsgedanken zuwiderläuft (siehe dazu von Saldern 2012, 2013), zum anderen an die Einteilung der Schüler_innen nach der vierten bzw. sechsten Klasse in die Schulform des gegliederten Systems (sofern nicht Schulen des gemeinsamen Lernens vor Ort sind). Auch die zuletzt genannte Vorgehensweise befindet sich weitestgehend auf dem Rückzug, so werden Hauptschule und Realschule – sofern noch nicht geschehen – durch eine integrierte Form ersetzt, die Zahl der Integrierten Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen wird weiter zunehmen.

Verbunden mit diesem Gruppierungsdenken ist die Annahme, dass die Schüler_innen gleichschrittig von Schuljahr zu Schuljahr lernen. Man wird nach erbrachten

Leistungen in das nächste Schuljahr versetzt, im Falle des Versagens bleibt man sitzen. Dieses Verfahren hat sich als teuer und ungünstig für Lernprozesse herausgestellt (Klemm 2010), was letztendlich dazu führt, dass man auch im Bereich der Sekundarstufe I die ersten altersgemischten Gruppen beobachten kann. Letztlich kommt das Problem daher, dass man eine pädagogische Maßnahme (Sitzenbleiben) in das Jahrgangsklassensystem übernommen hat. Bis Ende des 19. Jahrhunderts war die Altersmischung im Schulalltag völlig normal: Vorne saßen die älteren Schüler_innen (Primaner), dahinter die jüngeren (Sekundaner, Tertianer, usw.). Hatte man sein Lernsoll erfüllt, wurde man eine Reihe nach vorne gesetzt. War man im Leistungsbereich nicht so gut, dann blieb man eben sitzen, wobei Schüler_innen auch unterjährig wieder vorrücken durften, wenn der Leistungsdurchschnitt der eigenen Altersgruppe erreicht worden ist. Das Problem der Versetzung liegt nun darin, dass diese im gegliederten Schulsystem (Schulen des gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I kennen kein Sitzenbleiben) nur einmal pro Jahr vorgenommen wird. Sehr schnell wurde deutlich (insbesondere zu Zeiten der Weimarer Republik), dass man die Versetzung unterjährig durchführen sollte (halbjährlich bzw. vierteljährlich), was sich allerdings nicht durchgesetzt hat. Durch diese Maßnahme sollte berücksichtigt werden, dass Schüler_innen unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten haben. Generell gibt es derzeit einen Trend gegen das Sitzenbleiben. Vorliegende Alternativmodelle wurden aber schon lange an bestimmten Schulformen (Gesamtschulen) oder im Ersatzschulwesen Maßstab des Handelns.

3. Die drei Ebenen der Standardisierung

Gruppierungsdenken und Gleichzeitigkeitswunsch sind also zwei sehr grundlegende, generelle Standardisierungszielbestimmungen des deutschen Schulwesens. Man kommt an die Frage der Sinnhaftigkeit von Standardisierung neben diesen allgemeinen Überlegungen besser heran, wenn man die drei Ebenen der Verantwortung innerhalb des Schulsystems genau adressiert. Im Folgenden wird deutlich werden, dass es häufig nicht nur staatliche Regelungen sind, die eine Standardisierung befördern (Restriktionen), sondern auch auf Schulebene bzw. durch die einzelne Lehrkraft freiwillig Standardisierungen herbeigeführt werden, die im Einzelfall auch einer Überprüfung standhalten müssen (Selbstrestriktionen).

3.1 Die Ebene des Schulsystems

Welche Restriktionen und Selbstrestriktionen liegen nun bezüglich der Schulsystemebene vor? Eine Restriktion ist sicherlich durch den Zwang der Koordinierung der Abschlüsse im allgemein bildenden Schulsystem durch die Kultusministerkonferenz (KMK) gegeben. Die KMK hat allerdings in ihren schriftlichen Vereinbarungen keine Selbstverpflichtung zum gliedrigen Schulsystem abgegeben. Dies bedeutet, dass die einzelnen Bundesländer Schulsysteme implementieren könnten, die eine offensichtlich nicht funktionierende Homogenisierung von Schülerschaften vermeidet. Zu den Selbstrestriktionen auf Schulsystemebene gehört aber genau diese Festlegung, nämlich an der Gliedrigkeit trotz der Ergebnisse der internationalen

Schulvergleichsuntersuchungen und der Erfahrungen auf deutschem Boden festzuhalten. Die Gliedrigkeit des deutschen Schulwesens ist nicht gebunden an internationale Vereinbarungen, es könnte sogar jedes Bundesland die Gliedrigkeit komplett aufheben.

Relativ offen sind auch die Standardisierungsvorgaben der KMK im Bereich der Inhaltssteuerung von Schule. Bis heute gibt es keine bundesweit einheitlichen Abschlussprüfungen, einmal abgesehen von einigen Regelungen im berufsbildenden System. Diese sind wegen der Länderhoheit Aufgabe der Bundesländer. Dies führt nun dazu, dass wir innerhalb eines Bundeslandes zum Teil starke Standardisierungen haben, auf Bundesebene hingegen nicht.

Es mag Bereiche geben, für die man sich eine stärkere Standardisierung wünscht: Nimmt man beispielsweise das Schulbuch, dann fällt auf, dass es in der Bundesrepublik eine kaum mehr zu übersehende Zahl von Schulbüchern für die unterschiedlichen Bundesländer, Schulstufen und Fächer gibt. Die Kultusministerien prüfen nur, ob ein Schulbuch den Lehrplanvorgaben entspricht, Aussagen zur Qualität eines Schulbuches sind nicht Grundlage ihrer Zulassung. Andere Staaten (wie auch in der DDR) haben ein Schulbuch pro Fach und Klassenstufe, standardisiert für die ganze Nation. Man muss ernsthaft darüber nachdenken, ob an dieser Stelle nicht sogar eine stärkere Standardisierung sinnvoll ist. Es wäre durchaus vorstellbar, dass ausgezeichnete Expert_innen ein Schulbuch wie angedeutet verfassen, das bundesweit Gültigkeit besitzt. Dies wäre auch

der Zeitpunkt, die Schulbücher in Richtung einer stärkeren Kompetenzorientierung zu verfassen, wobei auch das Prinzip der Altersmischung Einzug halten könnte.

An anderer Stelle hat ein gewisser Standardisierungsdruck eingesetzt: Die Einführung von Schulinspektionen bzw. Qualitätsanalysen (siehe Zusammenfassung bei von Saldern 2011) hat zu Qualitätsnormen geführt, die für die Schulen ein Maßstab sein könnten. Bei diesem an sich sinnvollen Verfahren wurde allerdings ein Effekt erreicht, der nicht sehr sinnvoll ist: Individuelle Schulprofile wurden bei den meisten Analysen nicht hinreichend berücksichtigt.

Neben vielen anderen Standardisierungen soll zum Schluss noch auf die Ferienregelung der Bundesländer eingegangen werden. Während es in den meisten Ländern (wie auch in der DDR) einheitliche Ferientermine gibt, verschieben sich bis auf zwei Bundesländer in der Bundesrepublik die Sommerferien nach einem bestimmten Plan. Dies führt dazu, dass das Schuljahr bis zu vier Wochen kürzer oder länger sein kann, was insbesondere bei der Kompetenzentwicklung von lernschwachen Schüler_innen problematisch ist. Für die Lehrkräfte bedeutet dies eine von Schuljahr zu Schuljahr schwankende Jahresplanung. Dies könnte man wohlwollend als De-Standardisierung bezeichnen. Pädagogisch sinnvoll ist diese aber nicht.

3.2 Die Ebene der einzelnen Schule

Auf Ebene der Schule gibt es zahlreiche relevante Standardisierungen. Dazu gehört

zum Beispiel das Arbeiten in Jahrgangsklassen. Die Unsinnigkeit dieser Organisationsform wurde bereits von Ingenkamp (1969) nachgewiesen. Er konnte zeigen, dass dieser Versuch, Schule zu organisieren, gerade die Probleme produziert, die dieser ursprünglich zu lösen vorgibt: die Schaffung von Leistungsheterogenität durch die falsche Annahme, Lebensalter und Leistungsstatus würden stark zusammenhängen. Dennoch ist die Jahrgangsklasse ein stabiles Merkmal des deutschen Schulsystems geblieben. Es wird ein Organisationsmerkmal gelebt, das pädagogisch nur im Einzelfall sinnvoll ist: Die Annahme, dass alle Schüler_innen tempogleich lernen, ist falsch. Die Lehrkraft vor Ort kann durch didaktische Variabilität nur einen Teil der Heterogenität in der Schulklasse abfangen. Der andere Teil wird durch radikalere Maßnahmen bearbeitet: Leistungsschwache und leistungsstarke Schüler_innen werden durch organisatorische Maßnahmen (Selektionsstrategien) aus der Jahrgangsklasse entfernt (z. B. Sitzenbleiben, Abschulen, Überspringen von Klassenstufen). Letztlich konzentriert sich also die Lehrkraft auf den angemessenen Umgang mit den Schüler_innen im mittleren Leistungsbereich (der erste Pädagogikprofessor in Halle, Ernst Trapp, nannte dies „Mittelkopf“) und setzt dazu sogenannte Modifikationsstrategien ein (dazu gehören z. B. individuell maßgeschneiderte Hausaufgaben, Nachhilfe, Förderunterricht usw.). Was man nun von der Lehrkraft vor Ort erwartet, ist, über eine Veränderung der Modifikationsstrategien noch besser auf die Heterogenität in der Schulklasse zu reagieren. Was man hierbei allerdings nicht hinterfragt, ist, ob die Selektionsstrategien erfolgreich sind.

Diese Frage kann nach allen vorliegenden Untersuchungen vor allem für das Sitzenbleiben nur verneint werden. Es hat sich herausgestellt, dass das Sitzenbleiben für die weitere Lernbiografie einer Schülerin oder eines Schülers nicht unbedingt förderlich ist. Zudem ist es außerordentlich teuer und fördert die Überalterung der Schüler_innen. Eine wesentliche Maßnahme wäre nun, das Organisationsprinzip der Jahrgangsklasse zu überdenken. Es liegen genügend internationale Erfahrungen, aber auch ältere, bewährte nationale Konzepte vor, die als Anregung herangezogen werden können. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass eine schulinterne Standardisierung einer gelungenen Kompetenzentwicklung auch entgegelaufen kann.

Mit der damit geforderten Flexibilisierung der Schule würde man allerdings auch über weitere Maßnahmen bzgl. anderer Restriktionen nachdenken müssen. Ansatzpunkte sind:

- In Deutschland sind die Schülerwochenstunden pro Fach z. B. fest vorgeschrieben, was nicht unbedingt Sinn ergibt: Leistungsschwache Schüler_innen müssten in einem Fach zusätzlichen Unterricht bekommen, leistungsstarke dagegen könnten andere Kurse besuchen.
- Auch wird vorgegeben, wie viel Stunden eine Lehrkraft in der Schule zu unterrichten hat. Dies sollte in einem gewissen Rahmen vor Ort in den Schulen entschieden werden, um flexibel auf die jeweilige Schülerpopulation zu reagieren. Auch die Stundenplanerstellung würde dadurch stark vereinfacht.
- Unter rein organisatorischen, aber auch pädagogischen Gesichtspunkten wäre

weiterhin zu überlegen, ob die klassische Unterrichtsstunde von 45 Minuten nicht grundsätzlich infrage gestellt wird. Die effektive Lernzeit ist in 90-Minuten-Blöcken höher, die Zergliederung des Lernstoffes geringer. Damit käme man auch einer Stärkung der Kompetenzorientierung im Unterricht entgegen.

Wir haben es also hier mit zahlreichen Restriktionen, aber auch Selbstrestriktionen der Schulebene zu tun, die die Arbeit einer Lehrkraft vor Ort maßgeblich erschweren. Aus der Sicht der Organisationsverantwortlichen sind derartige Standardisierungen natürlich erleichternd, aus der Sicht einer auf das Individuum bezogenen Kompetenzentwicklung erscheinen derartige Maßnahmen allerdings als fragwürdig.

3.3 Die Ebene der Lehrkraft

Es wurde schon mehrfach angedeutet, dass die Handlungsmöglichkeiten vor Ort durch die Restriktionen der jeweils höheren Ebenen eingeschränkt werden. Die unterste Ebene (die Klasse bzw. die Lehrkraft) ist hier besonderem Druck ausgesetzt, weil über ihr ja zwei Ebenen Standardisierungsvorgaben machen, die die Aufgabe einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung zumindest erschweren: die Zuweisung der Lehrerwochenstunden und damit der Arbeitszeiten, die Zuweisung der Schülerwochenstunden, das Jahrgangsklassensystem, kurze Pausen, in der Regel 45-Minuten-Stunden und vieles mehr. Einige Handlungsvorgaben beziehen sich sogar direkt auf die Sicherung der Normalverteilung der Schülerleistungen. Man denke nur an den Eingriff der Schulleitung,

wenn die Notenverteilung z. B. einer Klassenarbeit extreme Werte zeigt. Derartige Maßnahmen sind aus organisatorischer Sicht vielleicht verständlich, pädagogisch sinnvoll sind sie nicht.

Aber auch auf der Ebene der Lehrkraft gibt es Selbstrestriktionen. Die Bedeutsamste liegt in der Macht der Tradition: Bestimmte Unterrichtsformen und gewohnte Interaktionsformen werden ungern verändert. Man wird noch genauer untersuchen müssen, wie stark der Habitus einer Lehrkraft derartige Selbstrestriktionen bereits beinhaltet. Lehrkräfte erkennen in ihrem belasteten Unterrichtsalltag natürlich eines: Standardisierung ist hilfreich.

An diesen Standardisierungen im deutschen Schulsystem kann man erkennen, wie einseitig derzeit die Diskussion über Standards läuft: Viele denken ausschließlich an eine inhaltliche Standardisierung, ohne auf die vielen anderen Festlegungen im deutschen Schulsystem einzugehen und deren Sinnhaftigkeit überprüfen. Es ist deshalb wichtig, weil Merkmale der Organisation die Entwicklung eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin sowohl befördern als auch behindern kann. Besonders deutlich und geradezu paradox wirkt die Organisation des Schulsystems dann, wenn dieses ca. jeden zehnten Schüler aus dem System entlässt, ohne dass er einen Abschluss erreicht hat. So wichtig die Diskussion um die Kompetenzorientierung auch ist: Die Organisation hat wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Schülers oder der Schülerin.

Zudem wird etwas anderes deutlich: Ein Schulsystem ist ein komplexes System. Die Veränderung einzelner Parameter hat

fast immer eine Wirkung auf andere. Das ganzheitliche Denken muss im Bereich Schulsteuerung noch Einzug halten.

4. Kompetenzorientierung

In den vorigen Abschnitten wurde mehrfach ein anderer großer Diskussionskern angesprochen, der derzeit die Schulen beschäftigt: Umstellung des Schulsystems auf eine verstärkte Kompetenzorientierung. Nüchtern betrachtet und mit historischem Blick muss man allerdings zum Schluss kommen, dass auch dieses Thema so neu nicht ist. Das heißt allerdings nicht, dass hier kein Veränderungsbedarf steht, ganz im Gegenteil steht das Schulsystem vor großen Herausforderungen.

Die Kompetenzentwicklung ist eine Form der Inhaltssteuerung, wenn man es mit alten Begriffen fassen möchte. Das Neue an der Kompetenzorientierung ist allerdings, dass man sich stellenweise von Inhalten löst: Entscheidend ist nicht mehr, was Schüler wissen, sondern was sie können. Zeichnet man die Entwicklung der Inhaltssteuerung nach dem Zweiten Weltkrieg nach (Lehrplan, DDR: Unterrichtshilfen), dann kann man feststellen, dass das Thema immer schon diskutiert wurde, derzeit aber einer Weiterentwicklung unterliegt (Überblick bei von Saldern & Paulsen 2004). Ausgangspunkt waren Diskussionen, die im 18. Jahrhundert begonnen haben.

4.1 Nützlichkeit v. Persönlichkeitsbildung

Im Zeitalter der Aufklärung wurde der Mensch als Vernunftwesen betrachtet, das

einen brauchbaren Beitrag zur Gesellschaft zu leisten habe (Immanuel Kant). Bildung wurde also – damals durchaus richtig – allein unter dem Kriterium der Nützlichkeit betrachtet. Als Immanuel Kant den Menschen zurief: „Bediene dich deines Verstandes!“, war dies natürlich zu sehen im Rahmen der Geschehnisse Ende des 18. Jahrhunderts, zum Beispiel der Französischen Revolution oder der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung. Das individuelle Voranschreiten sollte nicht mehr bestimmt werden durch den Geburtsstand, sondern durch die eigene Leistungsfähigkeit.

Dieser Gedanke spielt natürlich in demokratischen Staaten eine ganz besondere Rolle und führte unter anderem im Schulwesen dazu, dass Leistung gemessen werden muss. Wie man das im Einzelnen macht und welche Rolle der dann erhaltene Mehrwert hat, wird heiß diskutiert. Dazu später mehr.

Der Gedanke, dass Bildung von Nutzen sein soll, ist auch heute unstrittig. Die Frage ist aber, ob dies das einzige Kriterium ist, wenn man sich die Frage nach Wissen und Können stellt. Der Neuhumanismus Wilhelm von Humboldts vertrat ganz anders ausgerichtet entschieden das Prinzip der allgemeinen Bildung der Persönlichkeit und verwarf sich gegenüber einer zu frühen Spezialisierung der Schulen. Von Humboldt dazu: „Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf.“¹

¹ Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König, Dezember 1809“ in: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Darmstadt, 2. Auflage 1969, Band IV, S. 218.

Und weiter: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte ... dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“²

Ohne die Interpretation zu übertreiben: Wilhelm von Humboldt wäre sicher kein großer Freund einer Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulsystem gewesen. Auch der Unterrichtstag in der Produktion (UTP; später Produktive Arbeit, PA) hätte ihm nicht gefallen, wobei heute keiner die Sinnhaftigkeit zum Beispiel des polytechnischen Unterrichts anzweifeln würde.

Die Frage ist natürlich, wie Wilhelm von Humboldt diese Position begründet. Er bestreitet gar nicht die Notwendigkeit von Schule, sondern vertritt die These, dass die Schulplanner nicht in die Zukunft schauen können. Daher ist die Nützlichkeit von Wissen immer begrenzt. Schule muss aber auf das Leben so vorbereiten, dass die Schüler_innen auch bei einer Veränderung der Welt nach mehreren Jahrzehnten noch mit dem Leben zurechtkommen. Seine Frage war also, welche Kompetenzen man braucht, um in einer sich verändernden Welt klarzukommen.

Aber was sind denn die Ziele von Bildung, wenn sie nicht nur nützlich sein soll? Bildung sollte – so von Humboldt – helfen, ein Individuum zu einem humanen Wesen zu machen. Dazu gehören drei Dinge:

- Individualität: die einzigartige Ausgestaltung der individuellen Fähigkeiten und Haltungen.

- Totalität: die Entfaltung aller Kräfte des Individuums, die in ihm stecken, und:
- Universalität als Teilhabe an allen Lebens- und Kulturbereichen.

Heutzutage wird niemand mehr die Berechtigung beider Konzeptionen von Immanuel Kant und Wilhelm von Humboldt anzweifeln: Schule muss Kompetenzen aufbauen, die kurzfristig nützlich sind, und solche ermöglichen, die längerfristig auf Persönlichkeitsentwicklung angelegt sind. Die Frage ist nur, wie Schule dies werkstelligen soll.

Wilhelm von Humboldt ging zur Klärung dieser Frage davon aus, dass man die drei genannten Ziele nur erreichen kann durch *Selbstbildung*. Also: Man kann einen anderen Menschen gar nicht bilden, dieser muss das schon selber tun. Dies bedeutet natürlich auch, dass man Menschen erst zur Selbstbildung bringen muss, was vielleicht für eine Lehrkraft die größte Herausforderung in der alltäglichen Arbeit ist.

4.2 Lerntransfertypen

Ein weiterer Weg, die Frage nach der Kompetenzorientierung zu klären, ist der Vorschlag von Franz Immanuel Weinert, noch einmal deutlich auf die Abhängigkeit der Unterrichtsmethoden von den Lernzielen (er selbst spricht von Lerntransfertypen) hinzuweisen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war es, dass insbesondere in der Pädagogik sehr häufig darüber gestritten wird, welche Unterrichtsmethode die beste sei. Dieser Streit stelle sich allerdings als unsinnig heraus, weil es generell keine guten oder schlechten Unterrichtsmethoden gebe. Wohl seien aber unterschied-

² Königsberger und Litauischer Schulplan, 1809, Teil B.: Un-massgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Lit-tauischen Stadtschulwesens.

liche Methoden besser geeignet, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Grundsätzlich wird also übersehen, dass eine Unterrichtsmethode durch das *Ziel* des Unterrichts begründet werden muss. Um diesen Zusammenhang zwischen Un-

terrichtsmethode und Unterrichtsziel zu verdeutlichen, schlägt er eine Typologie des Lerntransfers vor (Weinert 1998). Weinert konnte herausarbeiten, dass es für unterschiedliche Lerntransfers (Ziele) unterschiedlicher Methoden bedarf.

Konzept	Lernziel	Lernform	Unterrichtsform
Vertikaler Lerntransfer	Ermöglichung und Erleichterung des weiteren Lernens im gleichen Inhaltsgebiet	Erwerb intelligenten Wissens	direkte Instruktion (lehrgesteuerter, systematischer, verständnisintensiver Unterricht)
Horizontaler Lerntransfer	intelligentes und adaptives Anwenden des Gelernten in sehr unterschiedlichen Situationen	situiertes Lernen	situiertes Lehren (variables, lebensnahes Üben, Projektunterricht, Gruppenunterricht, Teamarbeit)
Lateraler Lerntransfer	Lernen lernen; Erwerb von Schlüsselqualifikationen	(angeleitetes) selbstständiges Lernen	Vermittlung und Einübung metakognitiver Kompetenzen; Anleitung zu und Ermöglichung von selbstständigem Lernen; Offener Unterricht
Handlungsbedingter Lerntransfer	Allgemeinbildung, kognitive Förderung; Persönlichkeitsbildung; Wertorientierung und moralische Erziehung; Verhaltensformung	Gewohnheitsbildung; persönliche Erfahrungen, Reflexionen, implizites Lernen	Schul- und Klassenkultur; Verhaltensregeln, Anspruchsniveau und Anregungsgehalt des Unterrichts, Lehrvorbild, Reflexionsklima

Abb. 1: Lerntransfertypen und Unterrichtsformen (eigene Zusammenstellung nach Weinert 1998)

Die Tabelle ist von oben nach unten zu lesen. Bei genauerem Hinsehen muss man zum Schluss kommen, dass in der Schule vielfältige Unterrichtsformen zum Einsatz gebracht werden müssen, es sei denn, man verzichtet auf bestimmte Lernziele (was zumindest in den Äußerungen aller Beteiligten nicht der Fall zu sein scheint). Diese Klassifikation von Lerntransfertypen

zeigt deutlich die Rolle der Schule bei der Selbstbildung: Schule kann nur den Rahmen stiften, in dem die Veränderung ermöglicht wird. Dies zeigt sich bereits beim vertikalen Lerntransfer. Hier geht es darum, den Schulstoff von der inneren sachlichen Struktur her zu präsentieren, so, dass die Schüler_innen diesen verstehen können. Hinter dem lehrgesteuerten Un-

terricht scheint sich das Bild des „Nürnberger Trichters“ zu verstecken. Dem ist aber nicht so: Auch ein lehrergesteuerter Unterricht kann nur ein Angebot an die Schüler_innen sein, sich selbst zu verändern. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin dem Unterricht nicht folgen und ihn gedanklich nachvollziehen will, dann findet keine Selbstveränderung statt, was letztendlich zu geringeren Schulleistungen führt. Ganz neu ist auch dieser Gedanke nicht: Auch in den älteren Theorien einer allgemeinen Didaktik findet man immer wieder die Aufforderung an die Lehrkraft, die Sinnhaftigkeit des Unterrichts zu erklären. Die Begründung für diese Aufforderung lautet im Prinzip immer gleich: Ohne Sinnhaftigkeit des Geschehens wird eine Schülerin oder ein Schüler nicht bereit sein, dem Unterricht zu folgen.

Beim horizontalen Lerntransfer (Anwendung des Gelernten) versucht man diesem Problem entgegenzuwirken: Durch die Anwendung des neuen Wissens in unterschiedlichen lebensnahen Situationen soll den Schüler_innen der Sinn des neuen Stoffes deutlich werden. Die hier angesiedelten Unterrichtsformen des sogenannten kooperativen Lernens verbreiten sich in den guten Schulen immer mehr, wobei allerdings darauf hingewiesen werden muss, dass viele Schulen die PISA-Kritik, nämlich dass die deutschen Schüler_innen ihr Wissen nicht anwenden können, immer noch nicht zur Genüge aufgenommen haben.

Die Administration und auch Lehrkräfte haben dieses Problem erkannt. Häufig wird daher empfohlen, vermehrt kooperative Lernformen in den Unterricht einzubringen. Diese Forderung ist für sich genommen

unsinnig, denn eine Unterrichtsmethode muss sich aus den Lernzielen ergeben (wie es ja bereits gezeigt wurde). Der häufigste Fehler in der Schulpraxis ist es nun, eine vorher stark lehrerzentriert erzogene Klasse plötzlich zum Beispiel mit der Gruppenarbeit zu konfrontieren. Hier gibt es häufig Enttäuschungserfahrungen, weil die Schüler_innen noch gar nicht die Kompetenzen haben, mit dem großen Ausmaß an Freiheit umzugehen. Hier empfiehlt es sich, Standardwerke zu kooperativen Lernformen (wie zum Beispiel Brüning & Saum 2008) heranzuziehen, um zu lernen, wie man über Monate hinweg eine Klasse zu immer offeneren Formen führen kann.

Der laterale Lerntransfer weist auf eine besondere Problematik der Selbstveränderung hin: Setzt Selbstveränderung gewisse Kompetenzen voraus, um diese auch effektiv durchzuführen? Bezüglich der Lerntechniken (zum Beispiel Umgang mit einem Karteikasten) und Lernstrategien (wann setze ich einen Karteikasten ein?) ist diese Frage eindeutig positiv beantwortet: Die Schüler_innen, die in diesem Bereich geschult worden sind, haben deutlich bessere Schulleistungen.

Der Angebotscharakter für die eigene Selbstveränderung wird am deutlichsten beim handlungsbedingten Lerntransfer. Hier spielen Dimensionen der Unterrichts- und Schulkultur eine besondere Rolle, die durch die Sozialisationsforschung hinreichend untersucht worden sind. Dennoch bleibt die Frage offen, ob auch positiv gestaltete Kulturen zwangsläufig zu einer Selbstveränderung führen.

Weinerts Modell zeigt sehr deutlich, wohin sich Schule in Zukunft entwickeln muss: Die Breite des Angebots muss über

die gute Erklärung des Lehrers, über anwendungsorientierte Verfahren, über die Schulung von Lernstrategien, hin zu einer guten Schulkultur für die Schüler_innen aufgefächert werden. Damit gelingt auch eine Verschränkung des Nützlichkeitsdenkens auf der einen Seite mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung auf der anderen Seite.

Dies wird auch deutlich an der Definition von Kompetenz, wie sie Weinert vorstellte: Er versteht Kompetenz als „... die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001, S. 27f.)

Damit geht dieses Begriffsverständnis noch über die in der PISA-Studie formulierten Kompetenzen hinaus, die ausschließlich produktorientiert sind. Weinert zufolge beinhalten Kompetenzen über die kognitiven Wissensinhalte hinaus auch Wertvorstellungen, Lebenseinstellungen und Handlungsmotive.

Nun zeigt sich durch Weinerts Tabelle und ihren Aufbau ein weiteres Problem: Je höher der angestrebte Lerntransfer, desto schwerer die Standardisierung der Lehr- und Lernprozesse. Der vertikale Lerntransfer ist noch recht einfach zu standardisieren, weil es in vielen Fächern eine immanente Sachstruktur gibt. Man nehme zum Beispiel das Fach Mathematik in der Grundschule: Es ergibt sich eine klare Rangfolge der Inhalte über Addition,

Subtraktion, Multiplikation und Division. In solchen stark formalisierten Fächern finden sich daher auch schnell Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzraster und die damit verbundenen Messverfahren. Was auch ganz gut gelingt, ist die Standardisierung von Anwendungssituationen und die damit verbundene Zuweisung zu Kompetenzstufen (um beim Beispiel zu bleiben: Die Steigerung der Komplexität in der Anwendung von Divisionsverfahren kann man gut herleiten). Somit ist es kein Wunder, dass sich kompetenzorientierte Lehrpläne vorwiegend auf diesen beiden Ebenen befinden.

Schwieriger wird es aber beim lateralen Lerntransfer. Die Schulen haben längst die Notwendigkeit erkannt, sogenannte Methodenfahrpläne zu erarbeiten, in denen jedem Fach und jeder Schulstufe die zu erlernenden Lerntechniken (Wie verwendet man einen Karteikasten?) und Lernstrategien (Wann verwendet man einen Karteikasten?) erfasst sind. Anfangs haben Schulen noch eigene Methodenkurse eingerichtet. Dies führte allerdings dazu, dass die Schüler_innen ihre Methodenkenntnisse in den Fachunterricht nicht integrieren konnten. Derzeit läuft der Trend dahin, Methodenausbildung in die einzelnen Fächer zu integrieren.

Fragwürdig, vielleicht sogar völlig abwegig erscheint die Standardisierung im Bereich des handlungsbedingten Lerntransfers. Dennoch ist das Ziel von Schule, dass demokratisch orientierte Persönlichkeiten entwickelt werden. Ein besonderes Augenmerk muss daher seitens der Schule selbst auf die Unterrichts- und Schulkultur gelegt werden.

Die Frage ist nun, wie das Schulsystem mit dieser Lage umgehen soll. Es ist klar, dass in der Schule verschiedene Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen müssen, will man alle Lerntransfers abdecken. Derzeit ist dies noch nicht der Fall: In der Schule herrscht weitgehend der klassische Frontalunterricht vor. Dies muss man nun nicht als Vorwurf an die Lehrerschaft verstehen, sondern dies ist systembedingt. Leicht messbar sind die Kompetenzen, die vorwiegend im Bereich des vertikalen Lerntransfers vermittelt werden. Dies geschieht bei den großen internationalen Leistungsvergleichen. Damit wird allerdings auch die Diskussion um die Qualität von Schule nur dieser Lerntransferebene zugewiesen. So wichtig die Messung dieser Kompetenzen auch ist, die anderen Ebenen des Lerntransfers sind genauso wichtig zu nehmen. Um es deutlicher zu sagen: Die Kompetenzorientierung hat ihre Berechtigung und soll weiterhin Maßstab der Schulentwicklung sein, allerdings sind die Kompetenzen auf allen vier Ebenen zu berücksichtigen.

5. Ausweg: Eine neue Lernkultur

Gerade an den Diskussionen über die Begriffe „Kompetenz“, „Standardisierung“ oder auch „Individualisierung“ wird deutlich, dass im schulpädagogischen Bereich Diskussionen häufig verinselt stattfinden. Dies bedeutet, dass man den Gesamtrahmen, was Schule eigentlich soll und wie sie arbeiten muss, aus dem Auge verliert. Die Klammer kann hier die Entwicklung einer neuen Lernkultur sein.

Unter diesem Begriff laufen fünf Argumentationsstränge zusammen.

1. *Reformpädagogik*: Eine erste Quelle

sind Erkenntnisse aus der historischen Phase der Reformpädagogik (ca. ab 1890) im Schulbereich, vor allem das Konzept einer Schule als kultureller Lebensraum und die so begründeten alternativen Unterrichtskonzepte. Diese sind zwar systematisch aufbereitet, aber nicht flächendeckend im staatlichen Schulsystem zu finden, sondern eher in alternativen Modellschulen. Empirisch wurden sie selten überprüft, sieht man einmal von Else und Peter Petersens sog. „Tatsachenforschung“ über die Altersmischung in ihrem Jena-planmodell ab. Die damaligen Erkenntnisse sind allerdings in vielen neueren Studien aus Lernpsychologie und Hirnforschung gestützt worden (Blakemore, Frith & Beister 2006).

2. *Kognitivismus und Konstruktivismus*: Einen zweiten Strang stellen die Veränderungen in der Didaktik dar, die besonders auf den theoretischen Konzeptionen des Kognitivismus und (sozialen) Konstruktivismus basieren. Bedeutungsvoll sind in diesem Zusammenhang die Lernprozesse und insbesondere das Vermeiden des sogenannten *trägen Wissens* (also eines Wissens, das man in einer Problemlösungssituation nicht abrufen kann) durch aktives Tun seitens der Schüler_innen.
3. *Moderne Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Neuropsychologie*: Eng damit verbunden sind an dritter Stelle Konzepte der modernen Hirnforschung, der Entwicklungspsychologie und der Neuropsychologie zu nennen. Sie heben besonders die lernrelevanten Emotionen (z. B. angstfreies Lernen) hervor.
4. *Theorie der Moderne*: Nicht zu vergessen sind die Untersuchungen zur

gewandelten Kindheit, zur Sozialgeschichte der Jugend, zu den modernen Bedingungen des Aufwachsens, der psycho-sozialen Entwicklung, des Identitätsaufbaus der variablen Lebensentwürfe und der modernen Gefährdungen und Devianzentwicklungen.

5. *Inklusion*: Mit ihrer Ratifizierung hat die UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland Gesetzeskraft. Dies bedeutet, dass jedes Kind das Recht hat, inklusiv und wohnortnah beschult zu werden. Die Bundesländer müssen daher ein inklusives Schulsystem aufbauen. Für die einzelne Schule hat dies zwei wesentliche Konsequenzen: Zum einen muss eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität weiter ausgebaut werden, zum anderen sind vermehrt binnendifferenzierende Unterrichtsverfahren einzusetzen (von Saldern 2012).

Man mag nun einwerfen, dass diese fünf Diskussionskerne theoretisch noch nicht in einen großen Gesamtrahmen eingebettet sind. Dazu scheint es allerdings noch zu früh, wenn auch aus den einzelnen Versatzstücken ähnliche Ansätze zur Verbesserung der Schulpraxis resultieren. Man wird sich jetzt fragen müssen, wie die einzelne Schule diesen fünf großen Diskussionlinien einer neuen Lernkultur begegnen kann. Folgende indikatoren gestützte Leitfragen bringen die neue Rolle der Lehrkräfte bzw. der Schule insgesamt und die neue Lernkultur zusammen. Es sind Beispiele für viele weitere Überlegungen.

1. *Reformpädagogik*: Woran erkennt man an meiner Schule, dass das Kind bzw. der Jugendliche im Mittelpunkt

steht? Welche Möglichkeiten der demokratischen Mitsprache stehen den Schüler_innen zur Verfügung (über die gesetzlichen Möglichkeiten hinaus)? An welchen Stellen übernehmen die Schüler_innen die volle Verantwortung für Prozesse in meiner Schule? Wie ist sichergestellt, dass Schüler_innen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen?

2. *Kognitivismus und Konstruktivismus*: Vermeiden die Lehrkräfte an meiner Schule träges Wissen durch starke Anwendungsorientierung im Unterricht? Werden an meiner Schule Verfahren des kooperativen Lernens angewendet? Arbeiten die Schüler_innen an Projekten, und zwar auch vor der Zeugnis-Konferenz?
3. *Moderne Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Neuropsychologie*: Durch welche Maßnahmen stützt meine Schule angstfreies Lernen? Arbeitet meine Schule immer noch mit 5-Minuten-Pausen? Ist das Doppelstundenmodell bereits eingeführt? Arbeitet meine Schule noch mit Noten?
4. *Theorie der Moderne*: Ist meine Schule eine Ganztagschule, die von allen Beteiligten wirklich als nutzenswerter Lebensraum erlebt wird? Hat meine Schule eine Kinderkrippe für die Kinder der Lehrkräfte?
5. *Inklusion*: Arbeitet meine Schule inklusiv in Schüler- und Lehrerschaft? Sind Sonderpädagog_innen vollständiges Mitglied des Kollegiums? Übernehmen Sonderpädagog_innen auch die Förderung von z. B. ADHS- und hochbegabten Schüler_innen? Sind Verfahren des Team- bzw. Co-Teachings schon eingeführt?

Die Hinwendung zur neuen Lernkultur ist also bereits indikatorenge­stützt und schulnah möglich. Die qualitativen Unterschiede zwischen den Schulen trotz gleicher Erlasslage lassen sich überwiegend auf deren Motivation zurückführen, sich derartigen Fragen zu stellen. Allerdings sind es übergeordnete Aspekte der Organisation Schule, die man als Hindernisse auf diesem Weg betrachten kann: Nicht alle Schulen bzw. Schulformen beteiligen sich ernsthaft an dieser Diskussion, so dass angenommen werden kann, dass diese über kurz oder lang verschwinden.

Literatur

Blakemore, S.-J. & Frith, U. & Beister, H. (2006). Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: dva.

Brüning, L. & Saum, T. (2008). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen II. Essen, Ruhr: Neue deutsche Schule.

Ingenkamp, K. (1969). Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Beltz.

Klemm, K. (2010). Klassenwiederholungen: Ausmaß und Aufwand. Weitgehend wirkungslos und teuer. Schulverwaltung. Niedersachsen 21 (5), S. 156–159.

von Saldern, M. (Hrsg.) (2011). Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt: Books on Demand.

von Saldern, M. (Hrsg.) (2012). Inklusion – Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand.

von Saldern, M. (Hrsg.) (2013). Inklusion II. Der Umgang mit besonderen Merkmalen. Norderstedt: Books on Demand.

von Saldern, M. & Paulsen, A. (2004). Sind Bildungsstandards die richtige Ant-

wort auf PISA? In: J. Schlömerkemper (Hrsg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Weinheim: Juventa, S. 66–100.

Weber, M. (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, S. 101–125.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Beurteilung von Schülerleistungen im Spannungsfeld von Standardorientierung und individueller Förderung

An den Anfang des Beitrags seien einige eindrucksvolle, herausfordernde und somit diskussionsbedürftige Aussagen gestellt, die die Praxis der traditionellen Leistungsmessung und -beurteilung in der Schule kritisch hinterfragen und vor deren Hintergrund die weiteren Anmerkungen zur Leistung betrachtet werden. Bei diesen Aussagen erkennt der Leser deutlich, dass sich Kritiken gegen die Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen nicht erst in neuerer Zeit ergeben, sondern dass die Thematik ein pädagogisches Dauerthema ist. So äußerte sich bereits Ingenkamp 1971 aus erziehungswissenschaftlicher Sicht über die inzwischen schon sprichwörtlich gewordene „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ in seinem gleichnamigen Buch. Auf das System der Leistungsbeurteilung in der Schule nimmt Mönninghoff Bezug und formuliert 1992 (S. 40):

„Das System Schule schafft es hervorragend, den Schüler genau auf den Faktor ‚Fehler‘ zu reduzieren und den wesentlichen Aspekt, das Lernen, dabei außen vor zu lassen. Dieser Druck bewegt den Schüler, Fehler vermeiden zu wollen. Die Konsequenzen sind einschneidend. Mit dieser Haltung wendet sich der Schüler der Sicherheit zu, Risiken werden vermieden. So stirbt die Neugier, das ‚sich dem Neuen zuwenden wollen‘, denn Neues beinhaltet Risiko. Anders gesagt: In der Schule wird Lernen und Lernenwollen bestraft. Belohnt wird das Streben nach Sicherheit.“

Leistung in der Schule – eine Begriffsbestimmung

Wenn von Leistungsmessung und -bewertung bzw. -beurteilung gesprochen wird, muss ein Begriff zunächst in das Zentrum der Betrachtungen gerückt werden, nämlich der der Leistung. Stellen wir uns also zunächst die Frage, was eigentlich Leistung ist oder präziser, was in der Schule als Leistung bezeichnet wird. Dieser Frage soll sich aus der Sichtweise vierer verschiedener Definitionen angenähert werden.

Schröder definiert Leistung als „Vollzug oder das Ergebnis einer Arbeit in Relation zu einem Gütemaßstab“.

Diese Definition ist auf mehreren Ebenen von hohem Interesse, weil hierin die wesentlichen Elemente schulischer Leistungsbeurteilung enthalten sind. Zunächst ist demnach Leistung nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert. Sie umfasst demzufolge sowohl den Prozess der Erstellung als auch das Produkt dieses Prozesses. Zweitens ist Leistung mit Arbeit verbunden, d. h., sie umfasst einen Weg der Anstrengung, eine intensional gerichtete Tätigkeit. Und drittens müssen für Leistung Maßstäbe aufgestellt werden, die es ermöglichen, einen Vergleich zwischen einem angestrebten Soll-Zustand und einem festgestellten Ist-Zustand anzustellen. Auf die enorme Bedeutung der Maßstäbe verweist auch Jürgens (1995, S. 21), wenn er postuliert: „Das Vorhandensein

bzw. die Konstituierung von konkreten Normen ist eine unerlässliche Vorbedingung, um darüber entscheiden zu können, ob ein Verhalten oder ein Handlungsergebnis als eine Leistung honoriert wird oder nicht.“ Dies wiederum setzt voraus, dass die Gütemaßstäbe, die Kriterien für die Beurteilung einer Leistung für alle bekannt sind. In ähnlicher Weise definierte bereits Klafki (1975, S. 527ff.) Leistung als „Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist, und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“.

Damit verweist Klafki insbesondere auf die Gütemaßstäbe und ihr Zustandekommen. Diese Kriterien und Bezugsnormen müssen anerkannt sein, d. h., sie müssen nicht nur allen Beteiligten bekannt gemacht werden, sondern über ihre Gültigkeit muss ein Aushandlungsprozess geführt werden, da die Gütemaßstäbe prinzipiell veränderbar sind und kulturell bzw. gesellschaftlich eine gewisse Gebundenheit besitzen. Sie beziehen sich dabei sowohl auf die Schüler, sind also an der individuellen Leistung der Schüler und ihren Ansprüchen an die Gesellschaft für die Förderung ihres Lernens orientiert, als auch auf die Ansprüche der Gesellschaft, die ihrerseits Normen, Standards, Lernziele und Berechtigungen definiert und durch Leistungsbeurteilung einschätzt.

Knörzer (2000, S. 199) erweitert die genannten Aspekte in seiner Definition, indem er Leistung als „das Ergebnis und den Vollzug von Arbeit innerhalb einer bestimmten Zeit“ definiert. Damit verweist Knörzer auf den physikalischen Aspekt von Leistung, nämlich der Verrichtung von Arbeit innerhalb einer bestimmten Zeit. Nun kann selbstredend die physikalische Definition von Leistung nicht geradlinig auf

die Schule übertragen werden. Die Definition besagt auch nicht, dass Leistung in einem einheitlichen Zeitrahmen entstehen muss. Vielmehr muss unter Beachtung der oben skizzierten gesellschaftlichen, aber auch individuellen Ansprüche an Leistung gesagt werden, dass Leistung selbstverständlich eine zeitliche Rahmung erhalten, sich aber diese zeitliche Dimension hierzu ergänzend auch an der individuellen Leistung der Schüler orientieren muss.

Die letzten hier heranzuziehenden Definitionen stammen von Hilbert Meyer (2004, S. 113), der in einer fast mathematischen Formel zunächst Leistung definiert als:

„Leistung = Kenntnisse+Leistungsvermögen+Anstrengung“ und diese Definition zugleich ergänzt um „Leistung = Lernangebot+Leistungsvermögen+Einsatz“. Damit greift Meyer in seiner ersten Definition die zuvor genannten Aspekte auf, erweitert diese aber durch seine zweite Definition. Im Sinne Helmkes wirkt auf Leistung auch die Seite des Lehrenden ein, der ein Lernangebot unterbreitet. Auf die enorme Bedeutung dieses Lernangebots und des Lehrenden an sich verweisen insbesondere die neueren empirischen Untersuchungen, allen voran die umfangreiche Studie von John Hattie. Die Vielfalt und Problemorientierung der Lernangebote und -arrangements, verknüpft mit einer entsprechenden Unterstützung und Feedbackkultur durch den Lehrenden bestimmten entscheidend neben der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrendem und Lernendem die Wirkungen des Lernangebots. Meyer macht jedoch noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Er erweitert den Aspekt des Leistungsvermögens um den der Bereitschaft zur Anstrengung und damit um wesentliche motivationale und emotionale Aspekte, die ebenfalls entscheidend auf

die Gesamtleistung einwirken. Die Frage, die man sich also innerhalb dieses Zusammenhangs stellen muss, ist die, inwieweit sich der Schüler in Relation zu seinem eigenen Leistungsvermögen um die Leistung selbst bemüht hat, in welchem Maß er bereit war, sich anzustrengen und das für ihn bestmögliche Ergebnis zu erreichen.

Fassen wir das Gesagte an dieser Stelle zusammen, so kann Leistung (in Anlehnung an Jantowski 2007, S. 37) in der Schule, die unter einem pädagogischen Leistungsbegriff aufgefasst werden soll, wie folgt charakterisiert werden: Leistung ist das Vermögen und die Bereitschaft, eine vorgegebene oder selbstständig gewählte Aufgabe oder Anforderung mit den hierfür notwendigen und den eigenen Lernvoraussetzungen entsprechenden Anstrengungen, Strategien und Lösungswegen innerhalb einer bestimmten Zeit weitgehend selbstständig zu bearbeiten und zu

lösen. Die Leistung ist dabei durch ihre Ausrichtung an Lernzielen, Standards und inhaltlichen Kriterien norm- und zweckgebunden. Sie führt zu Berechtigungen (Hochschulreife, Mittlere Reife). Sie ist auf der Schülerseite anlage- und umweltbedingt und wird in entscheidendem Maße durch die individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers, seiner Lernbiografie und Lernerfahrungen sowie durch seine motivationalen, emotionalen und volitionalen Dispositionen mit geprägt. Leistung ist daneben produkt- und prozessorientiert und umfasst neben dem Ergebnis auch die Tätigkeit, die Wege und den Verlauf der Erstellung oder Erbringung einer Leistung. Sie resultiert aus unterschiedlichen, vielfältigen und problem- sowie kompetenzorientierten Lernarrangements sowie aus individuellen und kooperativen Lernformen. Dies kann in folgendem Schaubild zusammengefasst werden:



Funktionen von Leistung

Wenn sich also Leistung in einem gesellschaftlichen und individuellen Rahmen verorten lässt und wir sowohl Gesellschaften als auch Individuen Entwicklung als konstitutives Merkmal zuschreiben, so muss für Leistung der dynamische Aspekt gelten. Das bedeutet, dass sich Leistung entwickelt, von Zeitpunkten und Rahmenbedingungen abhängig ist, sich verändert und Prozesscharakter besitzt. Eine einmal festgestellte Leistung ist keineswegs eine umfassende Bestimmung des Leistungsvermögens eines Schülers oder gar dessen Intelligenz. Sie ist vielmehr eine Momentaufnahme, die durch entsprechende Entwicklung auf Seiten des Individuums und durch pädagogische Unterstützung verändert werden kann. Leistung ist also gleichzeitig eine dynamische Forderung an den Schüler wie auch unter pädagogischer Zielsetzung ein Teil seiner individuellen Förderung, indem sie sich am Schüler orientiert. Sie beeinflusst nicht nur die Gestaltung des weiteren Unterrichts, der Lernarrangements und der eigenen Beurteilungspraxis des Lehrers, sondern selbstredend auch das Folgelernen des Schülers. Leistungsfeststellung und -beurteilung dienen also der Anerkennung und Bestärkung von Lernergebnissen und erfüllen damit wichtige diagnostische, motivationale und Feedbackfunktionen. In diesem Zusammenhang formulierte bereits Gaude (1989, S. 10) die immer noch gültige und wichtige Forderung: „Eine Schule, die mehr sein will als ‚Unterrichtsanstalt‘ mit Lehrern als Unterrichtsbeamten, eine Schule, die auch ein Ort und eine Möglichkeit sein will, soziales Lernen unter den Schülern zu fördern, positive Einstellungsmuster gegenüber Mitschülern, Lehrern

und Unterrichtsgegenständen aufzubauen und – generell – positive Werthaltungen und Einstellungen zu vermitteln und zu verstärken, ist verpflichtet, ihre eigenen Intentionen im Hinblick auf deren Realisierung kontinuierlich zu überprüfen. Das heißt aber nichts anderes, als das Sozial- und Emotionalverhalten der Schüler neben ihren kognitiven Lernprozessen und -ergebnissen zum Gegenstand der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung zu machen.“

Daneben dienen Leistungsfeststellungen und -beurteilungen aber auch dem Erkennen von Fehlleistungen, Mängeln oder falschen Ergebnissen und können damit bestehende Lerndefizite aufklären. Dabei besteht die wesentliche pädagogische Aufgabe des Lehrers darin, nicht insbesondere die Anzahl, also die Quantität der Fehlleistungen in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr deren Art und Ursachen und damit deren Qualität aufzuklären. Im Sinne von Brügelmann (1994) sind Fehler damit eine Art von Fenster in die Vorstellungs- und Denkwelt der Schüler. Hierauf aufbauend können die weiteren Lernschritte für den Schüler geplant und das Lernen des Schülers unterstützt werden. In diesem Sinne versteht sich also Leistungsbeurteilung als Förderung des Schülers. Für den Lehrer leistet die Leistungsbeurteilung einen wichtigen Beitrag zur weiteren Gestaltung des Lernprozesses und damit des Unterrichts.

Schlussfolgerungen für die schulische Praxis

Wenn wir Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen und Erwartungen verorten, so bedarf es in der Schule

des Aufbaus einer umfassenden Vertrauenskultur zwischen den Lehrenden, den Schülern und den Eltern, die durch Transparenz in der Leistungsbeurteilung eine Grundlegung findet. Dazu gehören auf das Leistungsvermögen der Schüler ausgerichtete und gleichzeitig an Standards orientierte Lernangebote, verständliche Anforderungen und zügige Rückmeldungen über die Leistung eines Schülers. Klare Leistungsanforderungen und ihre verständliche Formulierung sind Bestandteil des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern, ein Arbeitsbündnis, in dem jeder Verantwortung für den Leistungsprozess übernimmt. Die Gerechtigkeit in der Beurteilung und die Anerkennung der Kriterien können dabei entscheidend zur Erhöhung der Leistungsbereitschaft und des Leistungsvermögens beitragen. Es bedarf daher der systematischen und regelmäßigen Verständigung und Reflexion über Leistung und deren Beurteilung, also eines Austauschprozesses zwischen allen, die an den Lernprozessen der Schüler beteiligt sind, da Leistung ein Konstrukt darstellt. Daneben ist Leistung in der Schule in ihrer Komplexität als Einheit von Prozess, der Erstellung einer Leistung, als Ergebnis und als Präsentation einer Leistung zu betrachten, die sich in vielfältigen (kognitiven, kreativen, sozialen, individuellen, handlungsorientierten, produktiven etc.) Formen äußert. Da Leistung ein individualisierter Prozess ist, bedarf es der umfassenden Einbindung des Schülers in den Vorgang der Leistungsbeurteilung, was wiederum praktisch in Form einer sinnstiftenden Kommunikation über die Leistungsbeurteilungskriterien (Gütemaßstäbe), die Zeitpunkte und Formen der Leistungserbringung oder etwa in Form einer Schülerelbsteinschätzung realisiert

werden kann. Und natürlich gilt auch heute noch die Aussage, die Hilbert Meyer 2004 (S. 119) aufstellte: „Kein Schüler wird dadurch klüger, dass er alle Nase lang auf seinen Leistungsstand überprüft wird.“

Kompetenzorientierung in der Leistungsbeurteilung

Die Thüringer Lehrpläne verpflichten die Lehrer konsequent auf eine durchgängige Kompetenzorientierung. An dieser Stelle sollen nun nicht die verschiedenen definitorischen Annäherungen an den Begriff der Kompetenz resümiert, sondern vielmehr gefragt werden, welche Teilkompetenzen sich wie darstellen und äußern und damit retrospektivisch einschätzen lassen. Die Relevanz des Themas innerhalb des Spektrums der Leistungsbeurteilung ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen Unterricht und Leistung. Wenn Unterricht als Prozess kompetenzorientiert sein soll, so muss dessen Erfolg sich in der Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung der Schüler messen lassen, wodurch die Überprüfung von Kompetenzen zu einem wichtigen Bestandteil der Leistungsbeurteilung wird.

Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungszusammenhängen. Der Mensch als denkendes Individuum verfügt über einen gewissen Vorrat an Kenntnissen, d. h. an Wissen, was als Faktenwissen oder das deklarative Gedächtnis eines Menschen bezeichnet werden kann. Hierzu zählen etwa Formeln und Merksätze (z. B. Kraft ist das Produkt aus Masse multipliziert mit der Beschleunigung) oder Fakten (z. B.: Die Bundesrepublik Deutschland wurde 1949 gegründet). Daneben verfügt der Mensch über ein individuelles Maß an Fä-

higkeiten und Fertigkeiten, die unter dem Begriff des „prozeduralen Gedächtnisses“ subsummiert werden können. Hierzu zählen beispielsweise methodische Fähigkeiten (z. B. protokollieren, exzerpieren, experimentieren) oder auch umfassende motorische Fertigkeiten (z. B. der Hüftaufschwung am Reck oder Fahrrad fahren). Diese beiden Gedächtnisse umfassen nun aber keineswegs die Komplexität einer Kompetenz. Vielmehr verfügen wir alle über eine Vielzahl von Erlebnissen und haben reichliche Erfahrungen gemacht. Diese Erlebnisse und Erfahrungen werden im episodischen Gedächtnis zusammengefasst. Wie oben bereits ausgeführt, ä-

ßern sich Kompetenzen immer innerhalb von bestimmten Situationen. In einer bestimmten Situation muss also das Individuum die für die erfolgreiche Bewältigung der Situation notwendigen Gedächtnisinhalte aktivieren, auf die Situation transferieren und anwenden. Hierzu gehören die Fähigkeit und die Bereitschaft dazu. Das wiederum bedeutet, dass auch motivationale und emotionale Aspekte Bestandteile von Kompetenz sind. Grafisch kann dieses komplexe Geschehen in folgendem Schaubild dargestellt werden:

Damit kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich Kompetenzen in der erfolgreichen Bewältigung herausfordernder

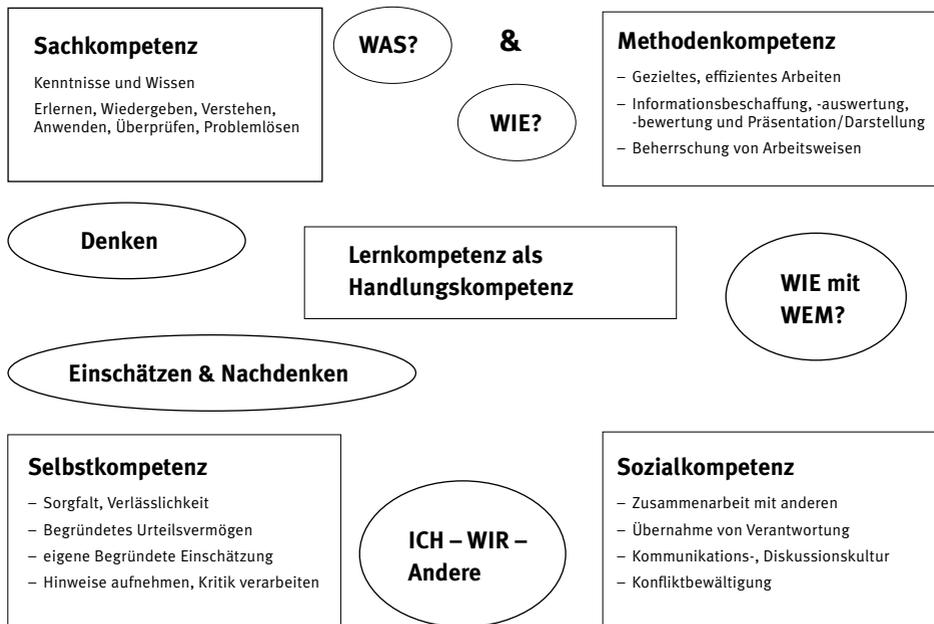


Situationen äußern und auf der adäquaten Aktivierung und Anwendung bisher gemachter Erfahrungen und Erlebnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie des erworbenen Wissens beruhen. Wird die Situation erfolgreich bewältigt, verhält sich ein Mensch handlungskompetent. Um nun aber diese Handlungskompetenz festzustellen, bedarf es problemorientierter Aufgaben und Lernarrangements, in denen sich die verschiedenen Teilkomponenten von Handlungskompetenz anwenden lassen.

Um welche Teilkomponenten aber handelt es sich konkret? Thüringen legt dem schulischen Lernen und Leisten ein Kompetenzmodell zugrunde, das die Ausbildung von

Handlungskompetenz als Ziel des schulischen Lernens betrachtet. Hierzu gilt der Erwerb einer grundlegenden Lernkompetenz als Basis. Dabei beinhaltet Lernen sowohl im behavioristischen Sinne eine Verhaltensänderung aufgrund einer Reiz-Reaktions-Kette, einen Wissenserwerb (Kognitivismus), das Lernen am Modell durch Beobachtung und Nachahmung (Sozial-Kognitivismus) als auch höchst individuelle, aktive und konstruktive Aktivitäten (Konstruktivismus). Wichtig in diesem Zusammenhang sind jedoch das Vermögen und die Bereitschaft, lebenslang weiter-, um- und neu zu lernen.

Der Handlungs- und Lernkompetenz werden folgende Bereiche zugeordnet:



Bezugsnormen der Leistung

Um Leistungen ermitteln und einschätzen zu können, bedarf es, wie oben dargestellt, bestimmter anerkannter Maßstäbe, mit denen eine aktuell erbrachte Leistung eines Schülers in Bezug gesetzt werden kann. Stellt man diesen Bezug zu einer oder mehreren festgelegten Normen her, so spricht man von Bezugsnormorientierung. Dabei werden drei unterschiedliche Bezugsnormen unterschieden, die kriteriale oder lernzielorientierte Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm und die individuelle Bezugsnorm.

Die soziale wird heute in der einschlägigen Literatur als der Leistungsbewertung nicht adäquat und damit als unzuverlässig betrachtet. Schätzt man die erbrachte Leistung eines Schülers anhand der sozialen Bezugsnorm ein, so beurteilt man dessen Leistung anhand einer Vergleichsgruppe, sodass sich hier die typische Frage bei der Leistungseinschätzung stellt: Wie ist die Leistung dieses Schülers im Verhältnis zu den Leistungen der anderen Schüler innerhalb dieser Lerngruppe? Somit ist diese Einschätzung in starkem Maße von Zufall oder Glück abhängig, wenn man folgenden Umstand betrachtet. Befindet sich ein Schüler, der in der Regel mittlere Leistungen erbringt, innerhalb einer Lerngruppe, deren Schüler vorwiegend aus Leistungsschwächeren bestehen, so wird dessen Leistung überdurchschnittlich gut eingeschätzt. Im anderen Fall, also lernt dieser Schüler in einer Gruppe von Schülern, die überwiegend gute und sehr gute Leistungen erbringt, so wird die Leistung des Schülers entsprechend schlechter eingeschätzt. Die Anwendung der sozialen Bezugsnorm hat also wenig mit dem ei-

gentlichen Leistungspotenzial des jeweiligen Schülers zu tun und bezieht sich in ungerechter Diktion auf die soziale Umwelt des Schülers, in die er mehr oder weniger zufällig eingruppiert wurde.

Die kriteriale oder lernzielorientierte Bezugsnorm vergleicht die Leistung eines Schülers an vorher definierten Ergebniserwartungen oder Bildungsstandards. Sie wird eingeschätzt anhand des Erreichungsgrades an bestimmte Lernziele durch den jeweiligen Schüler und ist losgelöst von der Leistung der anderen Mitglieder der Lerngruppe. Die typischen Fragen, die hierbei gestellt werden, lauten: Ist eine Aufgabe richtig oder falsch gelöst, in welchen Maße wurden die vorgegebenen Punkte erreicht, wie viele Fehler wurden gemacht, in welchem Maße wurde das Lernziel erreicht, inwieweit sind die avisierten Kompetenzen bei dem Schüler ausgeprägt in Bezug auf den erwünschten und an Kriterien orientierten Standards? Die Orientierung an dieser Bezugsnorm ist besonders bei abschlussbezogenen Leistungseinschätzungen, wie z. B. Abiturprüfungen oder Prüfungen zur Erlangung der Mittleren Reife bestimmend.

Bei Anwendung der individuellen Bezugsnorm kann die aktuell erbrachte Leistung eines Schülers mit seinem eigenen Leistungsvermögen, seiner Leistungsbereitschaft und/oder seiner bisherigen Leistungsentwicklung in Bezug gesetzt werden. Die typischen Fragen, die sich hier stellen, sind: Wie verläuft die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung des Schülers innerhalb eines bestimmten Zeitraums, in welchem Maße hat sich der Schüler seinen Möglichkeiten entsprechend bemüht, die geforderte Leistung zu erreichen oder wie entwickelten sich

Leistungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Leistungsvermögen und Ergebnisse in Leistungsfeststellungen dieses Schülers über eine gewisse Zeitspanne? Diese Bezugsnormorientierung nimmt also ausschließlich die Leistung dieses Schülers in den Blick, definiert spezifisch für diesen Schüler Leistungserwartungen und Lernziele und bezieht motivationale, volitive und emotionale Aspekte der Leistungserbringung mit ein. Ein Vergleich zu den Leistungen der anderen Schüler der Lerngruppe findet nicht statt. Diese Bezugsnorm eignet sich zur Leistungseinschätzung eines Schülers besonders unter dem Blickwinkel der individuellen Förderung und der Individualisierung schulischer Leistungsprozesse sowie eines lernförderlichen Feedbacks.

In der unterrichtlichen Praxis wird es kaum zur ausschließlichen Anwendung einer Bezugsnorm kommen. Vielmehr besteht Leistungseinschätzung (verbal, nonverbal, mit Ziffernote) oder Leistungsbewertung (nur mit Ziffernote) wohl überwiegend aus einem Mix der Orientierungen an der individuellen und kriterialen Bezugsnorm, den der Lehrer in seiner pädagogischen Verantwortung und am Schüler und seiner Entwicklung orientiert vornehmen wird.

Literatur

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1994): Individualisierung „von unten“ statt Differenzierung „von oben“. In: Grundschulunterricht, 41. Jg., H. 2 (9–12).

Gaude, P. (1989). Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern. Schulpsychologische Hilfen für Lehrer. Frankfurt/m.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.

Jantowski, A. (2007): Das Seminarfach in Thüringen. Leistungsermittlung und –bewertung. In: Thüringen Neue Praxis der Schulleitung. Raabe Verlag (2007).

Jürgens, E. (1995). Leistung und Beurteilung in der Schule – Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin.

Klafki, W.: Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule. 10/1975

Knörzer, W. & Grass, K. (2000). Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim & Basel.

Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin.

Mönninghoff, J. A. (1992). Das Bewusstsein des Lehrers. Neuried.

Schröder, H.: „Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe“. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München 1992.

Weinert, F. E. (2002). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim & Basel.

Bemerkungen und Gespräche zur Lernentwicklung

Die Bemerkungen und das Gespräch zur Lernentwicklung verstehen sich als Instrumente zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Als individualisierte verbale Dokumentation des Lernens besitzen sie damit sowohl diagnostische als auch fördernde Funktionen und tragen zum Auf- und Ausbau einer lernförderlichen Feedbackkultur an Schule bei.

Schülerinnen und Schüler haben Anspruch darauf, in ihrem Lernprozess individuell unterstützt zu werden. Dies weist der im Thüringer Schulgesetz festgeschriebene Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlich aus, indem er alle Schulen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens verpflichtet (§ 2 ThürSchulG). Dem liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das die Subjektposition von Kindern und Jugendlichen betont. Das bedeutet, auf die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen, was sich in individuellen Bildungsangeboten unter Berücksichtigung der verschiedenen Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler zeigt. Lernen ist ein individueller Prozess und verläuft bei jedem Individuum in einer je eigenen Weise, eigenem Tempo und nach eigenen Bedürfnissen. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diesen Lernprozess beim Schüler zu begleiten und individuell zu unterstützen. Dazu dienen sowohl die Bemerkungen als auch das

Gespräch zur Lernentwicklung. Diese Instrumente nehmen das Recht eines jeden Lernenden auf, in seiner Entwicklung bestmöglich individuell gefördert zu werden (§ 2 ThürSchulG) und haben ihre Grundlage in der Perspektive, die Lernentwicklung vom Schüler aus zu betrachten. Die Pädagoginnen und Pädagogen im Freistaat stellen sich diesem Anspruch und inzwischen liegen vielfache Beispiele vor, wie Kinder und Jugendliche individuell unterstützt, gefordert und gefördert werden können.

Laut Thüringer Schulordnung sind die Bemerkungen zur Lernentwicklung für die Grundschulen, Regelschulen, Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen und Gymnasien ab dem Schuljahr 2013/14 in den Klassenstufen 3 bis einschließlich 9 verbindlich (§ 60a ThürSchulO). Auf Beschluss der Lehrerkonferenz der jeweiligen Schule konnten die Bemerkungen zur Lernentwicklung auch schon in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 praktiziert werden. Die Bemerkungen zur Lernentwicklung erhalten die Schüler neben dem Zeugnis mit Ausnahme der Abschluss- und Abgangszeugnisse.

Das Gespräch zur Lernentwicklung ist für die Grundschulen, Regelschulen, Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in den Klassenstufen 1 bis einschließlich 9 mindestens einmal im Schuljahr ab dem Schuljahr 2011/12 umzusetzen (§ 59a ThürSchulO). Das Gespräch ist sehr eng mit dem Prozess der Bemerkungen

kungen zur Lernentwicklung verbunden. Unabhängig davon kann das Gespräch zur Lernentwicklung auch zu einem anderen Zeitpunkt im Schuljahresverlauf und auch mehrfach geführt werden.

Grundsätzlich soll der Schüler durch die Bemerkungen und Gespräche zur Lernentwicklung befähigt werden, sein Lernen zu reflektieren, um zunehmend bewusster die eigenen Lernprozesse zu gestalten und somit immer mehr Verantwortung für seinen Entwicklungsprozess zu übernehmen. Er nimmt bezüglich der Bemerkungen und Gespräche zur Lernentwicklung eine aktive Rolle ein. Dabei geht der Schüler von seinen Stärken und Entwicklungsfortschritten aus. Die Bemerkungen zur Lernentwicklung umfassen:

- die Festlegung individueller Lernziele durch den Schüler,
- die Vereinbarung von Maßnahmen zur Erreichung der individuellen Lernziele,
- die Einschätzung der Lernentwicklung.

Somit stellen die Bemerkungen zur Lernentwicklung keine punktuelle Einschätzung des Entwicklungsstandes des Schülers dar, sondern bedeuten einen fortlaufenden Prozess bezogen auf die Lernentwicklung des jeweiligen Schülers. Ausgangspunkt ist die Vereinbarung von individuellen Lernzielen. Ausgehend von der Reflexion des aktuellen Entwicklungsstands sollte gemeinsam über nächste Ziele der Kompetenzentwicklung beraten werden. (Was willst du als nächstes erreichen?) Dabei ist es wichtig, dass die Ziele für den Schüler selbst bedeutsam sind. Empfohlen wird die Vereinbarung von ein bis maximal drei individuellen Lernzielen. Im weiteren Verlauf überlegt der Schüler, welche Unterstützung er zum Erreichen seiner Ziele benötigt. Die Sorgeberechtigten, der Klassenlehrer und ggf. weitere

Beteiligte begleiten und unterstützen den Schüler dabei.

Am Ende des 1. Schulhalbjahres und am Schuljahresende werden der Verlauf der Lernentwicklung und der aktuelle Entwicklungsstand bezüglich der Zielerreichung und der Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen eingeschätzt. Ausgangspunkt sollte die Darstellung des Schülers selbst sein. Im Mittelpunkt steht dabei die Reflexion über seinen Lernprozess, ergänzt durch die Einschätzungen aus der Perspektive des Klassenleiters und der Sorgeberechtigten. Im Sinne einer lernförderlichen Rückmeldung ist es dabei wichtig, dem Schüler zu helfen, sich bewusst zu machen, welche Lernfortschritte er wie erreicht hat und dass dies Ausgangspunkt für die nächsten Entwicklungsschritte sein kann. Unterstützend wird der Einsatz schulinterner Beobachtungs- und Einschätzungsinstrumente sowie von Instrumenten zur Selbsteinschätzung des Schülers empfohlen.

Das Recht und der Anspruch auf individuelle Förderung stellen die Lehrerinnen und Lehrer ggf. auch vor die Aufgabe, eigene Haltungen zu hinterfragen bzw. Unterricht und Schule neu und eingebettet in den systematischen Prozess der Schulentwicklung zu denken. Dies bietet allen Beteiligten vielfältige Chancen, kann aber auch mit noch offenen Fragen verbunden sein. Zur Orientierung und Unterstützung wurden Materialien zu den Bemerkungen und Gesprächen zur Lernentwicklung entwickelt. Ausgangspunkt der Überlegungen zu den Materialien, die von einer Gruppe aus Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern aller Schularten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Thillm und des TMBWK erarbeitet wurden, war, dass die Schulen in ihrer Entwicklung

sehr unterschiedliche Stände und Profile auswiesen und dass dieser Entwicklungsheterogenität auch auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer entsprochen werden muss. So verstehen sich die Hinweise zu den Bemerkungen und dem Gespräch zur Lernentwicklung, die Formblätter und die Empfehlung für einen möglichen Ablaufplan als Orientierung und Impulsgeber, um schulische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse anzustoßen. Es können sowohl die Formblätter als auch der Ablauf des Prozesses, aufbauend auf den vorgegebenen allgemeinen Grundvorgaben, schulspezifisch ausgestaltet werden. Alle Materialien wurden den Schulen in der Vorbereitungswoche 2013/14 zur Verfügung gestellt und auch auf dem Thüringer Schulportal veröffentlicht.

In der Auswertung vielfältiger empirischer Befragungen und Rückmeldungen wurde von vielen Schulen des Freistaats Unterstützungsbedarf zur vorliegenden Thematik signalisiert. Deshalb bietet das Thillm begleitende Unterstützungsmaßnahmen (schulintern, regional, zentral) an. Sowohl zum Schuljahresbeginn 2013/14 als auch erneut zum Schulhalbjahr wurde ein telefonischer Beratungsdienst (Hotline) im Thillm eingerichtet, an den man sich mit Fragen wenden konnte. Parallel dazu wurde eine Liste mit häufig gestellten Fragen (FAQ) und den entsprechenden Antworten auf dem Thüringer Schulportal (TSP) eingestellt, welche fortlaufend erweitert wird. In vielen Veranstaltungen wurden und werden die Bemerkungen und das Gespräch zur Lernentwicklung thematisiert, so z. B. zum Schulleitertag des Thillm am 18. September 2013, zum Netzwerktreffen Lehrerbildung am 07. März 2014, zur Konferenz für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte am 14. April 2014 und zum

12. Bildungssymposium am 24. Mai 2014. Außerdem wurde ein Flyer mit grundsätzlichen Informationen für die Eltern erstellt. Zudem soll eine Handreichung zum Umgang mit den Bemerkungen und dem Gespräch zur Lernentwicklung Hilfe geben. Der dort enthaltene grundsätzliche und theoretische Teil und die Beispielmaterien sollen als mögliche Orientierungshilfe und weitere Form der Unterstützung dienen. In die Handreichung sollen insbesondere die Bemerkungen der Schulen und ihre Rückmeldungen zu den Bemerkungen zur Lernentwicklung einfließen. Die darin gebotenen Materialien müssen jeweils an die schulinternen, insbesondere schulkonzeptbezogenen und regionalen Bedingungen angepasst werden. Sie sollen auch Austauschmöglichkeiten bieten, um Schulen zur Reflexion im Gelingensprozess einer veränderten Rückmeldekultur zu unterstützen. Dabei ist es intendiert, dass die Schulen die Handreichungen entsprechend ihrem speziellen Entwicklungsstand flexibel nutzen und in der Umsetzung auch auf vorhandene Beratungs- und Unterstützungsangebote zurückgreifen. Umgekehrt zielt die Handreichung darauf ab, dass von Lehrerinnen und Lehrern aber auch von Schulleitungen Hinweise und notwendige Unterstützungsbedarfe an die staatlichen Schulämter bzw. an das Thillm übermittelt werden. Mit diesen Rückmeldungen soll der Prozess der Implementierung der Bemerkungen und des Gesprächs zur Lernentwicklung wirkungsvoll unterstützt und gleichzeitig dynamisch weiterentwickelt werden.

Parallel zu den vorliegenden Materialien zu den Bemerkungen und dem Gespräch zur Lernentwicklung arbeitet die oben genannte Gruppe intensiv an der fachlichen Empfehlung zur Leistungseinschätzung.

Von der Schülerleistung zur Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch

Die Einschätzung schulischer Leistungen bereitet nicht nur Lehrer/innen, sondern auch Schüler/innen Schwierigkeiten – und diese Schwierigkeiten sind keineswegs ein neues Thema. Stefan Zweig, der 1899 an einem Wiener Gymnasium seine Matura ablegte, beklagte sich in seiner Autobiografie wie folgt (Zweig 2007, S. 48f.): Die Lehrer „waren ... sklavisch an das Schema, an den behördlichen Lehrplan gebunden“ und hatten ihr „Pensum‘ zu erledigen ... wie wir das unsere“; und „nichts anderes hatte im Sinn der damaligen Lernmethode sie zu bekümmern als festzustellen, wie viele Fehler ‚der Schüler‘ in der letzten Aufgabe gemacht hatte ... sie fragten und wir mussten antworten, sonst gab es zwischen uns keinen Zusammenhang ... Dass ein Lehrer den Schüler als ein Individuum zu betrachten hatte, das besonderes Eingehen auf seine besonderen Eigenschaften forderte, oder dass gar, wie es heute selbstverständlich ist, er ‚reports‘, also beobachtende Beschreibungen über ihn zu verfassen hatte, würde damals seine Befugnisse wie seine Befähigung weit überschritten, andererseits ein persönliches Gespräch wieder seine Autorität gemindert haben, weil dies uns als ‚Schüler‘ zu sehr auf eine Ebene mit ihm, dem ‚Vorgesetzten‘ gestellt hätte“. Der Unterricht war für Zweig (2007, S. 47) „ein kalter Lernapparat, der sich nie an dem Individuum regulierte und nur wie ein Automat mit Ziffern ‚gut, genügend, ungenügend‘ aufzeig-

te, wie weit man den ‚Anforderungen‘ des Lehrplans entsprochen hatte ... Wir hatten unser Pensum zu lernen und wurden geprüft, was wir gelernt hatten; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in acht Jahren, was wir persönlich zu lernen begehrten, und just jener förderliche Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus“.

Offensichtlich hatte Stefan Zweig zum Zeitpunkt der Entstehung seiner Autobiografie in den späten 30er und frühen 40er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die „beobachtende Beschreibung“ der individuellen Schülerpersönlichkeit schon für eine Selbstverständlichkeit gehalten. Tatsächlich ist jedoch bis heute das Spektrum der praktizierten Leistungseinschätzungen sehr breit und reicht von der reinen Notengebung bis zu differenzierten verbalen Einschätzungen und Lernentwicklungsberichten. Lehrer/innen erfahren die Grenzen der rein stoffbezogenen Leistungseinschätzung durch Noten im Schulalltag zumeist dann, wenn die Heterogenität der Lernbedürfnisse innerhalb einer Klasse nicht mehr ohne Weiteres anschlussfähig an den Lehrplan der jeweiligen Klassenstufe ist. In diesem Fall interessieren sich Lehrer/innen oft zuerst dafür, in welchem schulrechtlichen Kontext die notwendigen individualisierten Leistungseinschätzungen zu sehen sind. Hier treten unter anderem die folgenden Fragen auf: Hat die/der

Schüler/in einen pädagogischen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf? Liegt ein Anspruch auf Nachteilsausgleich vor? In welcher Form wird dieser realisiert? Und wie sieht in all diesen Fällen die jeweilige Leistungseinschätzung aus?

1. Pädagogische Aufgaben der Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht

Solche Fragen stellen sich mit Dringlichkeit im Gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Besonders dringlich stellen sie sich jedoch im Thüringer Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“, der von 2009/10 bis 2014/15 stattfindet. (Unter dem Begriff „Regelschule“ werden in Thüringen, anders als in anderen Bundesländern, nicht alle Schularten außerhalb des Sonderschulsystems bezeichnet, sondern lediglich Schulen außerhalb des Sonderschulsystems, die die Bildungsgänge Haupt- und Realschule anbieten). Die besondere Entwicklungsaufgabe für die am Schulversuch beteiligten Schulen besteht darin, bei der *Gestaltung von Unterricht* sowie bei der *Leistungseinschätzung* nicht auf den Lehrplan für den Bildungsgang Lernförderung zurückzugreifen – sondern auf denjenigen Lehrplan, der für die Altersgleichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbindlich ist. Denn mit der Unteilbarkeit der Inklusion sind exklusive Lehrpläne für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht kompatibel. Der Schulversuch basiert deshalb auf der Prämisse, dass kein Lerngegenstand für bestimmte Schüler/innen

von vornherein ungeeignet ist. Vielmehr ist von pädagogisch-didaktischem Interesse, wie allen Kindern und Jugendlichen Zugänge zu gemeinsamen Lerngegenständen eröffnet werden können – und zwar auf dem jeweils erreichten Niveau der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen. Um auf dieser curricularen Basis die Lernausgangslagen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen angemessen zu berücksichtigen, war zunächst die Erarbeitung eines Modells zur Planung und Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, d. h. in inklusiven Klassen, erforderlich. Mit den im Schulversuch entwickelten und erprobten „Differenzierungsmatrizen“ liegt ein solches Modell mittlerweile vor (vgl. Sasse & Schulzeck 2013).

Seit dem Schuljahr 2012/13 wird nun im Schulversuch verstärkt die Frage bearbeitet, welche Möglichkeiten der Leistungseinschätzung für die beschriebenen heterogenen Lerngruppen besonders geeignet sind. Pädagogische Begleitung (Karina Irsig, Jana Goßmann) und wissenschaftliche Begleitung (Ursula Schulzeck, Ada Sasse) des Schulversuchs konnten zunächst feststellen, dass die im Thüringer Schulgesetz und in den nachfolgenden Rechtsvorschriften benannten Möglichkeiten der differenzierten Leistungseinschätzung an den Schulversuchsschulen nicht durchgängig geläufig waren. So existierte in manchen Kollegien die Auffassung, dass nur in denjenigen Fächern, in denen Sonderpädagogen im Unterricht anwesend sind, für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein differenziertes Angebot vorzuhalten und entsprechend zu bewerten sei, nicht jedoch in Fächern, in

denen Grund- und Regelschullehrer/innen allein in der Klasse unterrichten. In den Zeugnissen tauchten Formulierungen auf, die sich als nicht anschlussfähig an die schulgesetzlichen Kategorien erwiesen, wie z.B.: „Weil Paul einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen hat, wurde im Fach Mathematik die Note ausgesetzt“, oder: „Jennifer hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Deshalb wurde sie im Fach Deutsch nach anderen Maßstäben als die anderen Schüler der Klasse beurteilt (Nachteilsausgleich).“ Solche Formulierungen lassen erkennen, dass die Kategorien „pädagogischer Förderbedarf“, „Nachteilsausgleich“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ sowie die mit ihnen verbundenen Konsequenzen der Leistungseinschätzung nicht durch-

gängig präsent sind. Aus diesem Grund wurde im Schuljahr 2012/13 durch die Wissenschaftliche und die Pädagogische Begleitung des Schulversuchs zunächst die unten stehende Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ erarbeitet. Diese Praxishilfe ist von unten nach oben zu lesen und fasst die vorhandenen Möglichkeiten der Leistungseinschätzung zusammen. Lediglich die grau unterlegten Felder bei Gruppe III stellen Abweichungen von den geltenden schulrechtlichen Regelungen dar - hier ist der Diskussionsstand im Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ benannt:

Gruppe I	Gruppe II		Gruppe III
Leistungseinschätzung: durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	Leistungseinschätzung bei Nachteilsausgleich: durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts; ohne Nennung des Nachteilsausgleichs)	Leistungseinschätzung bei pädagogischem Förderbedarf: im betreffenden Fach Verbaleinschätzung des erreichten Lernstands; ansonsten durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplan- anforderungen und des individuellen Lernfort- schritts)	Leistungseinschätzung im Schulversuch: durch Verbaleinschätzung (Beschreibung des erreichten Lernstandes auf der Grundlage der jeweiligen Lehrplan- anforderungen von Grund- und Regelschu- le) sowie durch Note (bezüglich der Qualität der Tätigkeiten und des Produkts)



Anforderungsniveau III (Konstruktion): selbstständiger Transfer von Gelerntem auf vergleichbare Sachverhalte bzw. Anwendungssituationen; Erkennen, Bearbeiten von komplexen Problemstellungen und selbstständiges, problembezogenes Begründen, Denken und Urteilen; Werten und Verallgemeinern

Anforderungsniveau II (analoge Rekonstruktion/Reorganisation): Wiedergabe bekannter Sachverhalte in verändertem Zusammenhang und selbstständiges Übertragen auf vergleichbare Sachverhalte

Anforderungsniveau I (Reproduktion): Wiedergabe bekannter Sachverhalte im gelernten Zusammenhang; Anwendung von Lernstrategien, Verfahren und Techniken in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang



Schüler/innen erfüllen die Anforderungen an den Lehrplan GS/RS der entsprechenden Klassenstufe mindestens auf Anforderungsbereich I

(auch möglich für Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen in einzelnen Fächern)



Schüler/innen erfüllen die Anforderungen der Lehrpläne GS /RS der entsprechenden Klassenstufe mindestens auf Anforderungsbereich I



Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erfüllen die Anforderungen an die Lehrpläne GS/RS mindestens auf Anforderungsbereich I im individuellen Lerntempo

(Schulbesuchsjahr/ besuchte Klassenstufe müssen nicht mit der des jeweiligen Lehrplans identisch sein.)

	<p>– mit Nachteilsausgleich (gemäß Thüringer Schulordnung §59(5))</p> <p>Rechtsgrundlage: Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung §28</p> <p>Nachteilsausgleich erhalten Schüler/innen insbesondere mit massiver Beeinträchtigung der</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprache • Motorik oder • Sinneswahrnehmung sowie bei schwerer LRS <p>Nachteilsausgleich wird durch die Veränderung der Modalitäten der Leistungserbringung gewährt, z. B. durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitverlängerung • Verwendung technischer Hilfsmittel • Mündlich statt schriftlich • Veränderung der Aufgabenform <p>Der gewährte Nachteilsausgleich wird bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis nicht benannt.</p>	<p>– bei besonderen Lernschwierigkeiten (pädagogischer Förderbedarf)</p> <p>Rechtsgrundlage: Thüringer Schulordnung §59(6)</p> <p>Besondere Lernschwierigkeiten werden Schüler/innen attestiert bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LRS • Problemen im Rechnen und bei mathematischen Prozessen • Problemen im Verhalten • Chronischen Erkrankungen • Sozialen Problemen • Mehrsprachigkeit <p>Bei besonderen Lernschwierigkeiten wird ein individueller Förderplan erarbeitet.</p>	
 „zielgleich“	 „zielgleich“	 „zielfferent“ <i>(nach den geltenden Lehrplänen)</i>	
		„curricular individualisiert“ <i>(gilt im Schulversuch!)</i>	

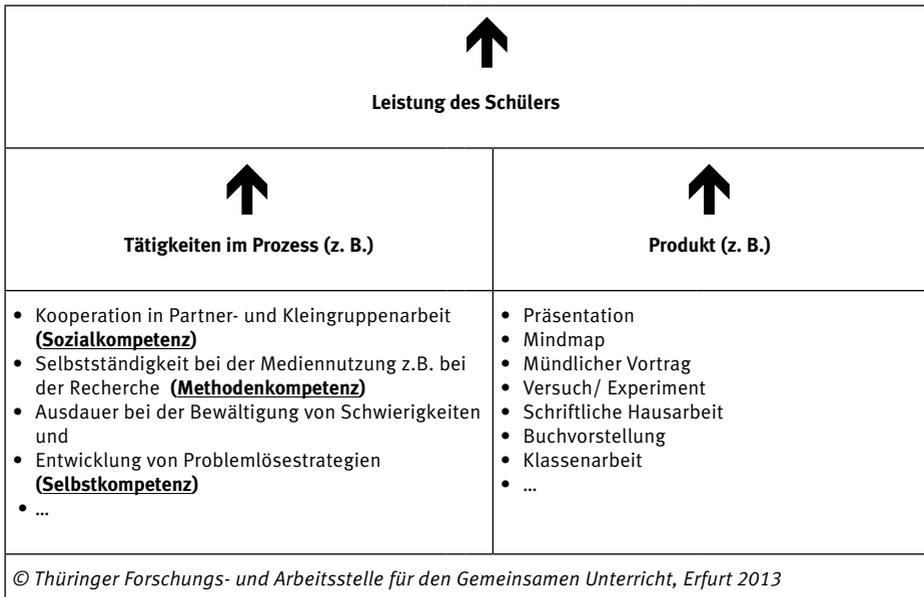


Abb. 1: Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ (Quellen: TMBWK 2004; 2010; 2011a; 2011b)

Zum Verständnis der Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ sind die folgenden Ergänzungen erforderlich:

– **Leistung des Schülers: Tätigkeiten im Prozess/Produkt:** Die Praxishilfe verdeutlicht zunächst, dass die Schülerleistung sowohl die Qualität der Tätigkeiten im Prozess (kompetenzorientiert) als auch das erbrachte Produkt umfasst. Auch wenn die schriftliche Klassenarbeit noch immer das häufigste Verfahren zur Erhebung von Schülerleistungen ist, so stellt sie doch nur eine von sehr vielen verschiedenen Möglichkeiten dar, den Lernerfolg auf der Grundlage eines Produkts zu überprüfen.

– **„Zielgleich“, „zieldifferent“ und „curricular individualisiert“:** Liegt die Leistung des Schülers vor, so stellt sich zunächst die Frage, ob die erbrachte Leistung in einem

„zielgleichen“ oder in einem „zieldifferenten“ curricularen Rahmen zu bewerten ist. Die Begriffe „zielgleich“ und „zieldifferent“ stellen alltagstheoretische Kategorien dar und beziehen sich auf die Frage, ob der Schüler auf der Grundlage desjenigen Lehrplans der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet und bewertet wird, nach dem die Altersgleichen in der Lerngruppe unterrichtet werden oder nicht. Nach dem bisher geltenden Schulrecht werden Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung unterrichtet – also aus der Perspektive der Lehrpläne für die Grund- und die Regelschule „zieldifferent“. Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen haben jedoch nicht immer und in allen Unterrichtsfächern „zieldifferente“ Lernbedürfnisse. Das gemeinsame Lernen

mit Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und die angemessene pädagogische Unterstützung können dazu führen, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Unterrichtsfächern „zielgleich“ unterrichtet und bewertet werden können. Die erheblichen Schwierigkeiten, im Einzelfall eine Entscheidung darüber treffen zu müssen, ob ein/e Schüler/in „zielgleich“ oder „zielfferent“ zu unterrichten und zu bewerten ist, verdeutlicht, dass beide Kategorien schulorganisatorische bzw. curriculumbasierte Setzungen sind, die dazu dienen sollen, Schüler/innen aus einem natürlicherweise breiten und ungeteilten Leistungsspektrum in die Gruppen I bis III einzuordnen.

– Im Schulversuch werden die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ebenfalls nach dem Lehrplan der Grund- bzw. Regelschule unterrichtet, allerdings in ihrem individuellen Lerntempo und somit gegebenenfalls zeitgleich auf der Grundlage von Lehrplänen verschiedener Klassenstufen oder zeitgleich auf der Grundlage der Lehrpläne für Grund- und Regelschule: So kann das mathematische Operationsverständnis (z. B. die Bruchrechnung) den Anforderungen der Klassenstufe 6 entsprechen; der bereits erworbene Zahlenraum (z. B. bis 1000) jedoch den Anforderungen der Klassenstufe 2. Statt von „zielfferentem“ Lernen sprechen wir hier von *curricular individualisiertem* Lernen (inwiefern eine curricular individualisierte Perspektive der Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen entgegenkommt, wird in Absatz 3 dieses Beitrages zu diskutieren sein).

– **Anforderungsbereich I, II und III:** Die „Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen“ sowohl für die Grundschule (TMBWK 2010) als auch für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse (TMBWK 2011a) enthalten drei verschiedene Anforderungsbereiche, in denen Schüler/innen den Anforderungen des jeweiligen Lehrplans entsprechen können. Diese auch in Abb. 1 genannten Anforderungsbereiche I bis III sind ein geeigneter Rahmen für Lehrer/innen, um individuelle Leistungen differenziert einzuschätzen und beschreiben zu können.

– **Gruppen I, II und III:** Diese Gruppen beschreiben *nicht* feststehende und exakt nachprüfbare Persönlichkeitseigenschaften von Schüler/innen, nach denen sie einer der drei Gruppen zugeordnet werden könnten. Die drei Gruppen bündeln vielmehr jeweils spezifische schulorganisatorische und schulrechtliche Handlungsoptionen für bestimmte Schüler/innen, um ihre Lernwege, ihre Entwicklung und somit ihre Bildungsbiografie zu unterstützen. Um die jeweils geeigneten Handlungsoptionen wirksam werden zu lassen, wird das in einem Jahrgang jeweils vorhandene breite Spektrum an heterogenen Lernausgangslagen und Lernbedürfnissen pragmatisch in die drei beschriebenen Gruppen „zerlegt“. Die Zuordnung eines einzelnen Schülers zu einer der drei genannten Gruppen lässt sich nicht zweifelsfrei aufgrund von Schülermerkmalen „herleiten“, sondern ist auf einen komplexen Verständigungs- und Aushandlungsprozess angewiesen, der auch die Reflexion der Kind/Jugendlichen-Umwelt-Beziehungen umfassen muss. Insofern ist mit Blick auf jeden einzelnen Schüler nicht die Frage zu beantworten, ob er einer konkreten

Gruppe „richtig“ oder „falsch“ zugeordnet wurde – sondern die Frage, ob diese Zuordnung nach den Regeln professioneller pädagogischer Praxis erfolgt ist und diese Zuordnung der/dem einzelnen Schüler/in auch künftig eine möglichst umfassende inklusive Teilhabe an Bildung ermöglicht. Ob nun diese Handlungsoptionen durch Lehrer/innen für einzelne Schüler/innen realisiert oder nicht realisiert werden, hängt von komplexen Wechselwirkungen zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und ihren Umwelten ab.

– Der **Gruppe I** sind Schüler/innen zuzuordnen, die nach den Anforderungen der von ihnen besuchten Klassenstufe unterrichtet und bewertet werden, die der jeweils geltende Lehrplan der Grundschule bzw. der Regelschule vorsieht. Diese Gruppe ist jedoch keinesfalls homogen. Die Schüler/innen dieser Gruppe unterscheiden sich beispielsweise durch ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft, durch ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander. Deshalb ist für Schüler/innen, die dieser Gruppe zugeordnet sind, eine individualisierte Leistungseinschätzung erforderlich.

– Der **Gruppe II** sind Schüler/innen zuzuordnen, die entweder einen Anspruch auf Nachteilsausgleich haben oder denen aufgrund besonderer Lernschwierigkeiten ein pädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde. Gruppe II ist gleichfalls eine heterogene Gruppe. Die hier zugeordneten Schüler/innen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer sozialen, kulturellen und sprachlichen Herkunft und mit Blick auf ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander, sondern auch mit Blick auf ihre motorischen und sensorischen Möglichkeiten und mit Blick auf ihre Zugänge zu Lesen und

Schreiben, zu mathematischen Kompetenzen, zu sozialverträglichem Verhalten u. Ä. Nachteilsausgleich und pädagogischer Förderbedarf ziehen jeweils besondere Konsequenzen für die Leistungserhebung und Leistungseinschätzung nach sich, die in Abb. 1 für diese Gruppe benannt sind. Anzumerken bleibt, dass der im Einzelfall gewährte Nachteilsausgleich (also die genutzten Hilfsmittel bzw. die veränderten Modalitäten der Leistungserbringung) bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis aus Gründen der Vermeidung von Diskriminierungen nicht benannt wird. Wir werden in Abschnitt 3 ein vergleichbares Vorgehen der Nichtbenennung für die curricular individualisierte Leistungseinschätzung vorschlagen und begründen.

– Der **Gruppe III** sind Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (und über den Schulversuch hinaus auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung) zuzuordnen. Auch diese Schüler/innen unterscheiden sich durch ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft, durch ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander sowie durch den jeweils erreichten Stand der kognitiven Entwicklung.

– **Zusammenfassend zu den Gruppen I bis III** bleibt festzustellen: Sie verhalten sich nicht trennscharf zueinander, sondern sind in zweierlei Hinsicht durchlässig. Sie sind *zum einen* durchlässig, weil ein und derselbe Schüler zum gleichen Zeitpunkt von verschiedenen Lehrer/innen beispielsweise der Gruppe I oder aber der Gruppe II zugeordnet werden kann. Die Durchlässigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt ist lediglich an einem Punkt beschränkt, denn die zeitgleiche Zuordnung eines Schülers zum pädagogischen und zum sonderpäd-

agogischen Förderbedarf ist – schulrechtlich – ausgeschlossen. Die Gruppen sind *zum anderen* deshalb durchlässig, weil ein und derselbe Schüler zum gleichen Zeitpunkt in verschiedenen Unterrichtsfächern durchaus verschiedenen Gruppen zugeordnet werden kann. So ist es für einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (zugeordnet in Gruppe III) durchaus möglich, in mehreren Unterrichtsfächern „zielgleich“ am Unterricht teilzunehmen – beispielsweise dann, wenn er in Sport, in Biologie und in Musik den Anforderungen an den Lehrplan der Regelschule der besuchten Klassenstufe gerecht wird. Je umfangreicher dieser Schüler „zielgleich“ lernt, umso dringlicher stellt sich allerdings die Frage, ob seine Zuordnung zu Gruppe III weiterhin angemessen ist. Aus diesem Grund sind die Gruppen I bis III auch im zeitlichen Verlauf gegenseitig durchlässig.

Abgesehen von den grau unterlegten Feldern fasst Abb. 1 die in Thüringen gegenwärtig existierenden Möglichkeiten der Leistungseinschätzung zusammen. Mit Blick auf die Leistungseinschätzung beklagen nun Lehrer/innen nicht selten *juristische* Unsicherheiten. Sofern jedoch die in Abb. 1 zusammengefassten Möglichkeiten der Leistungseinschätzung bekannt sind, darf eher eine *pädagogische* als eine juristische Unsicherheit angenommen werden. Denn die schulrechtlichen Regelungen geben Lehrer/innen einen Handlungsrahmen vor, der allerdings nicht buchstabengetreu angewandt werden kann, sondern der pädagogischer Reflexion im Einzelfall bedarf, um zu einer pädagogisch legitimierten Entscheidung über die Art der Leistungserbringung und die Form der Leistungseinschätzung zu gelangen. An

dieser Stelle kann pädagogisches Handeln nicht durch juristische Regelungen ersetzt werden! Dass Lehrer/innen in heterogenen Lerngruppen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten der Leistungseinschätzung gelangen können, hängt nicht selten mit ihren professionellen Handlungsroutrinen zusammen. So stellen schriftliche Klassenarbeiten noch immer die beliebteste Form der Leistungserhebung und Noten auf der Grundlage einer erreichten Punkt- oder Prozentzahl noch immer die bevorzugte Form der Leistungseinschätzung dar. Beispielsweise wird für eine schriftliche Klassenarbeit im Fach Mathematik eine Höchstzahl erreichter Punkte festgelegt; der Anteil der von der/dem einzelnen Schüler/in erreichten Punkte bestimmt die Note: So kann z. B. bei 60% der erreichten Punkte die Note 4, bei 70% der erreichten Punkte die Note 3 usw. erteilt werden. Einziger Bezugspunkt sind hier die Lehrpläne. Die Qualität der Tätigkeiten gerät ebenso wenig in den Blick wie die individuelle Lernausgangslage. Denn das Punkte- bzw. Prozentsystem erlaubt eher eine *quantitative* Erfassung der richtigen bzw. falschen Lösungen des/der Schüler/in. Eine *qualitative* Einschätzung, etwa der erreichten Anforderungsbereiche (vgl. Abb. 1) oder der besonderen Zugangsweisen, Lernzuwächse und Schwierigkeiten des Einzelnen geraten mit dem Punkte- bzw. Prozentsystem nicht explizit in den Blick. Aus diesem Grund stellt die pädagogische Aufgabe, individuelle Verbaleinschätzungen im Schuljahresverlauf und individualisierte „Bemerkungen zur Lernentwicklung“ für die Zeugnisse zu formulieren, eine enorme Herausforderung für Lehrer/innen dar, die das Punkte- bzw. Prozentsystem bei der Leistungseinschätzung bevorzugen.

Schwierigkeiten ergeben sich auch dann, wenn Fachlehrer/innen – ohne vertiefte Kooperation und Teamarbeit mit Sonderpädagog/innen – Klassen unterrichten, in denen Schüler/innen mit Lernförderbedarf im Gemeinsamen Unterricht lernen. In diesem Fall werden nicht selten den Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ähnliche oder sogar die gleichen Unterrichtsangebote unterbreitet wie den Schüler/innen ohne Förderbedarf. Eine Differenzierung erfolgt dann lediglich mit Blick auf die Leistungseinschätzung bei schriftlichen Klassenarbeiten – indem der Beurteilungsmaßstab des Punkt- oder Prozentsystems beispielsweise wie folgt „nach unten korrigiert“ wird: Während für Schüler/innen ohne Förderbedarf beispielsweise 60% der vollen Punktzahl eine 4 und 70% eine 3 darstellen, wird für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bei 60% der vollen Punktzahl die Note 3 und bei 70% die Note 2 vergeben. Eine andere Variante der „Korrektur nach unten“ besteht darin, dass die Zuordnung der prozentual erreichten Punkte zur jeweiligen Note für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht verändert wird; jedoch der Umfang und das Anforderungsbereich der Aufgaben anders ausfallen als für die übrigen Schüler/innen. In beiden Varianten begründen Fachlehrer/innen diese Normverschiebungen mit einem „Nachteilsausgleich“, auf den Schüler/innen mit Förderbedarf im Lernen einen Anspruch hätten. Zugleich nehmen die so bewertenden Fachlehrer/innen ein Gerechtigkeitsproblem wahr und fragen sich: Wird den Schüler/innen mit Lernförderbedarf hier nicht etwas „geschenkt“ (nämlich eine Note, die sie eigentlich nicht „verdient“ haben)

– und „verrät“ der/die Fachlehrer/in mit dieser Normverschiebung nicht die eigenen professionellen Handlungsmaßstäbe? Die Krux liegt nun nicht in der Untreue der Fachlehrer/innen gegenüber ihren eigenen professionellen Maßstäben, sondern darin, dass sie in heterogenen Lerngruppen Instrumente der Leistungserfassung und Leistungseinschätzung einsetzen, die eine „homogenisierte“ Lerngruppe voraussetzen: Alle Schüler/innen haben das Gleiche gehört und bearbeitet und nun wird in der schriftlichen Klassenarbeit jede/r Einzelne danach gefragt, was bei ihm bzw. bei ihr „hängengeblieben“ ist. Diese Schwierigkeit tritt übrigens völlig unabhängig davon auf, ob in der Klasse auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen oder nicht. Denn wie im Kommentar zu den Gruppen I und II erläutert wird, sind selbst Jahrgangsklassen, in denen alle Schüler/innen auf der Grundlage ein und desselben Lehrplans unterrichtet und bewertet werden, keine homogenen sondern in mehrfacher Hinsicht heterogene Lerngruppen. Dieser Heterogenität kann in der Leistungseinschätzung entsprochen werden, wenn die individuelle Lernausgangslage, der individuell jeweils erreichte Lernstand sowie der entsprechende Lernzuwachs Berücksichtigung finden. In einem eher lehrerzentrierten und buchorientierten Unterricht wird das individuelle Lernverhalten der einzelnen Schüler/innen nur begrenzt sichtbar. In offenen Unterrichtssituationen und bei der Arbeit in vorbereiteten Lernumgebungen hingegen können Schüler/innen ihr Lernverhalten deutlich zeigen und Lehrer/innen ihre Schüler gründlich beobachten und individuell unterstützen.

2. Differenzierungsmatrizen als Grundlage der Leistungseinschätzung im Schulversuch

Ein solch offener Unterricht in vorbereiteten Lernumgebungen bedarf der Planung. Hierzu berichten Schulversuchsschulen über zwei basale Erfahrungen: Zum einen ist die Planung für heterogene Lerngruppen längerfristig anzulegen, um komplexe Unterrichtsvorhaben sowie Lern- und Entwicklungsziele bestimmen zu können. Kurzfristige Planungen – etwa von Tag zu Tag – berücksichtigen diese langen „Entwicklungszeiten“ weniger und legen eher kleinschrittige pädagogisch-didaktische Angebote nahe. Zum anderen können die Planungen für längere Zeiträume besser im Team als allein bewältigt werden. Im Team bringen verschiedene Lehrer/innen ihre Perspektiven auf und ihre Ideen zu einem Lerngegenstand ein – ebenso wie bereits

erarbeitete Materialien, Fachliteratur usw. Schließlich gilt: Schüler/innen können im Gemeinsamen Unterricht so gut miteinander arbeiten, wie die Erwachsenen in der Vorbereitung, bei der Durchführung und in der Reflexion des Unterrichts miteinander kooperieren. Die so entstehenden Differenzierungsmatrizen (vgl. Sasse & Schulzeck 2013) können nicht nur für die Lehrer/innen, sondern auch für die Schüler/innen im Gemeinsamen Unterricht ein guter „Fahrplan“ durch die einzelnen Angebote des Unterrichtsvorhabens sein: Jeder Schüler beschreibt mit Pfeilen und Datumangaben seinen Weg durch das Vorhaben. Ein möglicher Lernweg ist in die unten stehende Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben „Thüringen“ im Sachunterricht in der Doppeljahrgangsstufe 3–4 an der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena eingearbeitet:

Abstrakte Handlung	5 Das Wappen ohne Anschauung beschreiben	6 Gewässer und Landschaften auf der Karte finden und einzelner 5 Unterschiedliche Gewässer/Landschaften in Thüringen kennen • 3 verschiedene Flüsse • 3 verschiedene Landschaften • Stauseen	7 Sich auf dem Stadtplan von Erfurt zurechtfinden können, wichtige Sehenswürdigkeiten und politische Einrichtungen kennen und finden	8 Landschaften, Gewässer, Städte Flüsse, Autobahnen in die Karte eintragen können	9 Wichtige Verkehrswege auf der Karte einzeichnen
symbolische Handlung	4 Bedeutung der einzelnen Teile des Wappens kennen • Streifen • Sterne • Löwe	3 Das Wappen an unterschiedlichen Stellen wiederfinden und wiedererkennen	6 Aufgaben der Landeshauptstadt kennen einige politische Einrichtungen kennen Landtag, Ministerien ...	7 Gotha, Weimar, Eisenach, Gera auf der Karte finden, Nachbarländer kennen und richtig eintragen	8 Wichtige Verkehrswege auf der Karte finden
vorstellende Handlung	3 Das Wappen an unterschiedlichen Stellen wiederfinden und wiedererkennen	4 Oberflächenmodelle • Erfurter Becken • Thüringer Wald Gewässer nachzeichnen	5 Erfurt auf der Karte finden und einzelner Bezeichnung des Flusses	6 Jena und Erfurt auf der Karte finden	7 Verkehrswege (Autobahnen, Zugverbindungen) kennen
teilweise vorstellende Handlung	2 Einzelne Teile des Wappens kennen	3 Saaleverlauf auf der Karte nachzeichnen Rennsteig Saale-Lied	4 Sehenswürdigkeiten in Erfurt kennen • Dom • Alter und Größe der Stadt	5 Himmelsrichtungen wiederholen	6 Wichtige Firmen in TH und Ihre Produkte
anschaulich praktisch	1 Ausmalen, richtige Farbe wählen	2 Die Saale als Teil der Stadt Jena entdecken (Paradies, Spaziergang am Fluss...) den Thüringer Wald erfahren	3 Exkursion in die Landeshauptstadt	4 Umriss von Thüringen nachzeichnen Thüringen Puzzle	5 Etwas aus Thüringen essen, sehen, fühlen
	<i>Landeswappen</i>	<i>Landschaften</i>	<i>Erfurt</i>	<i>Kartenarbeit</i>	<i>Wirtschaft /Verkehr</i>
Lernbeginn: 1 Punkt	Erreichter Lernstand: 6 Punkte		Lernzuwachs: 6 Punkte		

Abb. 2: Differenzierungsmatrix „Thüringen“ für die Doppeljahrgangsstufe 3–4 an der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena; ergänzt um die Zeile „Selbsteinschätzung“

Mit der Differenzierungsmatrix erhält jede/r Schüler/in einen Gesamtüberblick über das Unterrichtsvorhaben, das sich in seiner Breite an alle Schüler/innen der Lerngruppe richtet – also an Schüler/innen ohne und mit pädagogischem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Vorbereitet werden also nicht zwei oder drei verschiedene Angebote zum gleichen Thema für zwei oder drei verschiedene Schülergruppen. Vorbereitet wird vielmehr ein breites Angebot, das sich an alle Schüler/innen der Lerngruppe richtet und aus dem sich jede/r passende und anregende Angebote auswählt. Diese Angebote können dann in Kooperation mit anderen oder auch allein bearbeitet werden. Zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen können für das jeweilige Unterrichtsvorhaben eine Anzahl obligatorischer Angebote und darüber hinaus zusätzliche Zeitressourcen für fakultative Angebote verabredet werden. Die Differenzierungsmatrix in der Hand der Lehrer/innen unterstützt nicht nur Kooperationsprozesse und Teamarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Sie dient auch der Strukturierung der didaktischen Materialien in der Schule. So können alle Materialien, die in einem bestimmten Unterrichtsvorhaben erarbeitet und bereitgestellt wurden, in einem Karton gelagert werden, in dem die Differenzierungsmatrix obenauf liegt. Andere Kolleg/innen müssen nicht „bei Null“ beginnen, können auf diese Vorarbeiten in strukturierter Form zurückgreifen und sich somit auf die Modifikation des Unterrichtsvorhabens und der einzelnen Angebote für ihre eigene Lerngruppe konzentrieren.

Die Differenzierungsmatrix in der Hand des Schülers schafft nicht nur Transparenz darüber, was zu einem bestimmten Thema

oder Stoffgebiet im Unterricht insgesamt angeboten wird. Indem jede/r Schüler/in mit Pfeilen und Datumsangaben den eigenen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben in die Matrix einträgt, wird auch transparent, welchen Herausforderungen sich das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche im Gesamtrahmen des Unterrichtsvorhabens stellt. Insofern schafft die Transparenz über die Inhalte und Herausforderungen des Unterrichtsvorhabens auch Transparenz mit Blick auf die Leistungserhebung und Leistungseinschätzung. Und die verschiedenen Angebote bieten über die herkömmliche Form der Klassenarbeit hinaus viele weitere Möglichkeiten der Ergebniseinschätzung (z.B.: Vortrag, Poster, Ergebnisse des Lernens am anderen Ort usw.).

Bei der Beantwortung der Frage, wie die Differenzierungsmatrix zur Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen herangezogen werden kann, wurde zunächst die Binnenstruktur der Differenzierungsmatrix in den Blick genommen: Die Matrizen enthalten Angebote steigender Schwierigkeit und sind nach dieser Steigerung systematisch geordnet: In den Spalten nimmt von unten nach oben der Grad der Abstraktheit, also die kognitive Komplexität, zu und in den Zeilen nimmt von links nach rechts die Breite des Themas, also die thematische Komplexität, zu. Entsprechend dieser Komplexitätssteigerungen wird jedes Feld der Matrix mit einem Punktwert versehen (siehe Abb. 2): Das Feld links unten in der Matrix hat den Punktwert 1 und das Feld rechts oben den Punktwert 9. In den Spalten steigt der Punktwert von unten nach oben und in den Zeilen von links nach rechts an. Unterhalb der Differenzierungsmatrix befindet sich

ein Feld für die Selbsteinschätzung des Schülers, in die drei Werte eingetragen werden: der Lernbeginn (im Fall unseres Beispiels: 1 Punkt); der erreichte Lernstand (in Form des höchsten erreichten Punktwerts – hier: 6 Punkte) sowie der Lernfortschritt (gemessen als Differenz zwischen dem erreichten Lernstand und dem Lernbeginn – hier: 5 Punkte).

Diese Selbsteinschätzung hat klare Vorteile und auch klare Nachteile. Zunächst zu den Vorteilen: Indem jeder Schüler seinen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben sowie den eigenen Lernbeginn und den eigenen erreichten Lernstand feststellt und diese mit denen anderer Schüler/innen vergleicht, kann entdeckt werden, dass Schüler/innen unterschiedliche Interessen und auch Lernvoraussetzungen haben: Sie steigen bei verschiedenen Angeboten (mit je verschiedenen Punktwerten) in das Unterrichtsvorhaben ein und beenden das Vorhaben auch mit verschiedenen Punktwerten für den erreichten Lernstand. So können die Schüler/innen Vorstellungen über Unterschiede in der Lerngruppe entwickeln. Die explizite Thematisierung dieser Unterschiede wird von Lehrer/innen hin und wieder vermieden, um nicht die Ausgrenzung von langsam lernenden oder weniger kompetenten Schüler/innen zu unterstützen. Wir meinen aber, dass sich die Wahrnehmung von Unterschieden in der Gruppe der Altersgleichen nicht vermeiden lässt; außerdem wäre der Versuch dieser Vermeidung pädagogisch abwegig. Denn wenn Inklusion bedeutet, als einzigartige Persönlichkeit in der eigenen Generation verankert zu sein, dann gehört auch dazu, sich mit seinen eigenen Fähigkeiten, Talenten und Erschwernissen zu den anderen selbstbewusst und kri-

tisch ins Verhältnis zu setzen. Es kommt aber darauf an, dass diese Unterschiede in nicht diskriminierender Form thematisiert werden – und es kommt auch darauf an, bei allen Unterschieden auch die vorhandenen Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung kann durch die Feststellung des Punktwertes für den Lernzuwachs (vgl. Abb. 2) wie folgt unterstützt werden: Ein langsam lernender Schüler, der bei dem Punktwert 1 in das Unterrichtsvorhaben ein- und bei einem Punktwert von 6 aus dem Unterrichtsvorhaben aussteigt, hat einen Lernzuwachs von 5 Punkten. Ein sehr schnell lernender, besonders kompetenter Schüler steigt vielleicht bei einem Angebot mit dem Punktwert 4 in das Unterrichtsvorhaben ein und bei dem maximalen Punktwert 9 aus; auch er hat einen Lernzuwachs von 5 Punkten erreicht. Dies bedeutet: Auch wenn in der heterogenen Lerngruppe Schüler/innen verschiedene Lernausgangslagen und verschiedene Lernstände aufweisen, so ist durch die Form der Leistungserhebung und die Form der Leistungseinschätzung doch eine gleichwertige Wertschätzung des Lernzuwachses für alle Schüler/innen möglich. Solchen Vorteilen stehen jedoch auch klare Nachteile dieses Punktsystems entgegen. Auf Seiten der Schüler/innen kann es dysfunktional wirken, indem die Schüler/innen nicht mehr denjenigen Lernweg durch die Angebote des Unterrichtsvorhabens einschlagen, der sie am meisten interessiert und bei dem sie ihre Potenziale ausschöpfen können – sondern denjenigen Lernweg, bei dem rechnerisch der größte Lernzuwachs herauskommt. Auf Seiten der Lehrer/innen kann der Eindruck entstehen, dass sich aus den im Laufe eines Schuljahres ansammelnden Punktwerten in den Selbsteinschätzungen

der Schüler/innen in irgend einer Form Noten errechnen ließen. Diese Vorstellung liegt besonders für diejenigen Lehrer/innen nahe, die in ihrer langjährigen Praxis in der oben beschriebenen Weise schriftliche Klassenarbeiten mit einem Prozent- bzw. Punktsystem bewertet haben. Die „Umrechnung“ der Punktwerte der Selbsteinschätzungen der Schüler/innen in Noten würde wiederum die Quantifizierung von Qualität (der Tätigkeit, des Lernwegs, des Lernzuwachses, des Ergebnisses) bedeuten. Die Frage, ob auf das hier dargestellte Punktsystem innerhalb der Differenzierungsmatrix verzichtet werden kann und ob die Selbstdokumentation des je individuellen Lernwegs der Schüler/innen durch Pfeile in den Feldern der Matrix ausreicht (vgl. Abb. 2), wird im Schulversuch gegenwärtig weiter bearbeitet. Zugleich befassen sich die Schulen, die pädagogische und die wissenschaftliche Begleitung gegenwärtig mit der folgenden zentralen Frage des Schulversuchs: Wie können Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule nicht nur unterrichtet, sondern auch bewertet werden? Der Stand der Diskussion ist in Abb. 1 in den grau unterlegten Feldern bereits knapp zusammengefasst und soll nun näher erläutert werden.

3. Die Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs: Curricular individualisierte Leistungseinschätzung

Die Diskussion um ein mögliches Punktesystem innerhalb der Differenzierungsmatrix zur Leistungseinschätzung in Abschnitt 2 hat gezeigt, dass in heterogenen Lerngruppen Quantifizierungen (durch Punktwerte) die Gefahr in sich bergen, zu weiteren Quantifizierungen (z.B. zur Notenbildung auf Grundlage der Punktwerte) einzuladen. Solche Quantifizierungen führen insgesamt dazu, dass die erbrachten Schülerleistungen so stark vereinfachend bewertet werden, dass die Qualität der Tätigkeiten und die Qualität des Produkts nicht mehr hinreichend sichtbar sind. Für die Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen – und insbesondere für die Leistungseinschätzung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen auf der Grundlage der Lehrpläne der Grund- und Regelschule – wird also ein Denkmodell benötigt, in dem sowohl die Lehrplananforderungen als auch die Schülerleistungen zusammengeführt werden können. Wir nennen dies das „Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung“, das sich wie folgt darstellen lässt:

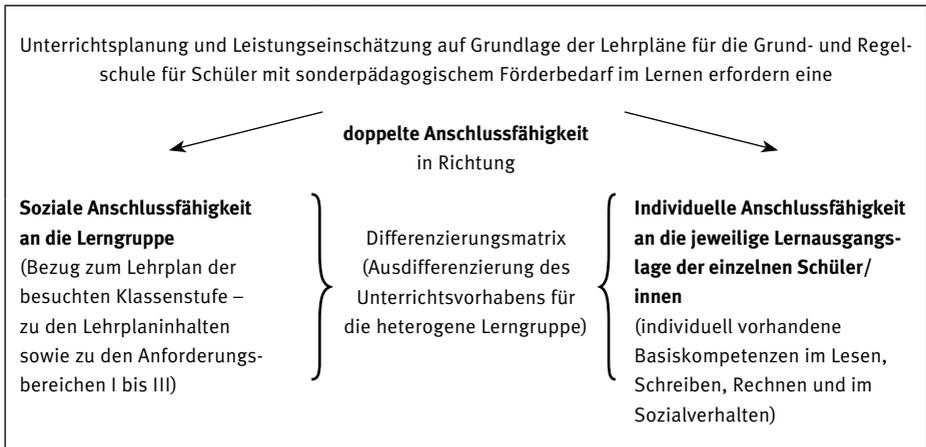


Abb. 3: Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung

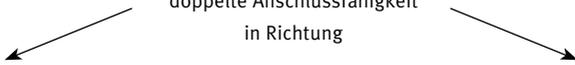
Wenn sehr unterschiedlich schnell lernende und sehr verschieden kompetente Schüler/innen gemeinsam lernen und sich ihre Lernprozesse auf eine gemeinsame Bildungsvorstellung (also auf einen gemeinsamen Lehrplan) beziehen sollen, dann ist für die Unterrichtsplanung und die Leistungseinschätzung eine doppelte Anschlussfähigkeit herzustellen: Planung und Einschätzung müssen zum einen eine *soziale Anschlussfähigkeit an die Lerngruppe* aufweisen – durch Bezug auf den Lehrplan der besuchten Klassenstufe, der für alle Schüler/innen der Lerngruppe Anwendung findet. Planung und Einschätzung müssen zum anderen eine *individuelle Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Lernausgangslagen* der einzelnen Schüler/innen aufweisen - also anschlussfähig sein an ihre Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Sozialverhalten. Soziale und individuelle Anschlussfähigkeit werden (für alle Schüler/innen der heterogenen Lerngruppe) in der Differenzierungsmatrix für das jeweils zentrale Unterrichtsvorhaben hergestellt.

Soziale und individuelle Anschlussfähigkeit sind nun in gleicher Weise für die Leistungseinschätzung relevant. Dies sei an dem in Abschnitt 2 erwähnten Beispiel erläutert: Eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die in der 6. Klasse einer Regelschule den Gemeinsamen Unterricht besucht, hat grundlegende Kenntnisse im Umgang mit gebrochenen Zahlen erworben; damit entspricht sie den Anforderungen des Lehrplans Mathematik der Klassenstufe 6. Der von ihr bislang sicher erworbene Zahlenraum reicht bis 1000; in diesem Zahlenraum beherrscht sie die Grundrechenoperationen sicher. Dies entspricht den Anforderungen des Lehrplans der Grundschule in Klassenstufe 2. Eine Differenzierungsmatrix für dieses Themenfeld, die in der Regelschule Gößnitz erarbeitet wurde, findet sich auf der Netzseite www.gu.thue.de unter dem Link Schulversuch (Differenzierungsmatrizen). Wie kann nun die Leistungseinschätzung in diesem Fall auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit erfolgen? Hier unser Vorschlag:

Curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage der Lehrpläne für die Grund- und Regelschule für eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

Unterrichtsvorhaben: Gebrochene Zahlen

doppelte Anschlussfähigkeit
in Richtung



Soziale Anschlussfähigkeit

an die Lerngruppe (Lehrplan/
Anforderungsniveau)

Leistungseinschätzung:

Individuelle Anschlussfähigkeit

an die Lernausgangslage der
einzelnen Schülerin

Verbaleinschätzung

Beschreibung der erreichten und im Lehrplan Mathematik Klasse 6 benannten Inhalte:

- gebrochene Zahlen in unterschiedlichen Situationen lesen
- gemeine Brüche kürzen und erweitern
- Grundrechenoperationen im Bereich der gebrochenen Zahlen im Kopf und schriftlich ausrechnen

auf Grundlage der Lehrplaninhalte des Fachs Mathematik Regelschule Klasse 6 und Grundschule Klasse 3/4 (inhaltliche Benennung, *nicht* Nennung der jeweiligen Klassenstufe – adäquat der Nichtbenennung von Nachteilsausgleich bei Leistungseinschätzungen)

Beschreibung der erworbenen Basiskompetenzen:

- sinnentnehmendes Lesen von einfach strukturierten Sachaufgaben ohne Fremdwörter bzw. mit Worterklärungen von Fremdwörtern
- sichere Kenntnis des Zahlenraums und der Grundrechenoperationen bis 1000

und
Note

auf Grundlage von Kriterien, die für Schüler/innen und Lehrer/innen transparent sind:

- **für die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess** (z.B.: Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit; für die Selbstständigkeit bei der Nutzung verschiedener Medien; für die Ausdauer bei der Bewältigung von Schwierigkeiten; für die Entwicklung von Problemlösungen usw.) **sowie**
- **für die Qualität des Produktes** (z.B.: Vollständigkeit, fachliche Richtigkeit und Übersichtlichkeit einer Mindmap, einer Präsentation usw.)

Abb. 4: Beispiel für curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit

Die Grundidee des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit besteht darin, die Lernausgangslagen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen *in jeder Hinsicht* an anschlussfähige Lehrplaninhalte zu koppeln – also den Lehrplanbezug nicht nur mit Blick auf die soziale Anschlussfähigkeit herzustellen, sondern auch mit Blick auf die individuelle Anschlussfähigkeit. Dies bedeutet: Wenn aufgrund des individuellen Lerntempos die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht anschlussfähig sind an den Lehrplan der besuchten Klassenstufe, dann ist der Lehrplan derjenigen Klassenstufe von Grund- oder Regelschule heranzuziehen, der sich als anschlussfähig erweist. Die Lehrplanbezüge werden also individualisiert; deshalb sprechen wir an dieser Stelle von *curricular individualisierter Leistungseinschätzung*. Wir schlagen nun vor (vgl. Abb. 4), dass diese *curricular individualisierte Leistungseinschätzung* aus zwei Teilen besteht – aus einer *Verbaleinschätzung* und einer Note. Dies sei am Beispiel der o.g. Schülerin mit Lernförderbedarf im Mathematikunterricht der Klasse 6 näher erläutert:

– Die *Verbaleinschätzung* umfasst die Beschreibung der Fähigkeiten des Umgangs mit gebrochenen Zahlen in demjenigen Zahlenraum und mit denjenigen Grundrechenoperationen, die sich die Schülerin bereits angeeignet hat. Während für die Beschreibung der Fähigkeiten im Umgang mit gebrochenen Zahlen der Lehrplan Mathematik Klasse 6 herangezogen wird, erfolgt die Beschreibung der mathematischen Fähigkeiten im genannten Zahlenraum und in den genannten Grundre-

chenoperationen auf der Grundlage des Lehrplans Mathematik Klasse 2. Die mathematischen Fähigkeiten der Schülerin werden auf Grundlage beider Lehrpläne in diesem Sinne *curricular individualisiert* beschrieben. Hierbei ist der Hinweis zentral, dass die *Verbaleinschätzung* keine explizite Nennung der zugrunde liegenden Lehrpläne enthält, um kurzschlüssige Fehleinschätzungen oder Diskriminierungen zu vermeiden – etwa nach dem Muster: „Die Schülerin rechnet in Klassenstufe 6 auf dem Niveau der 2. Klasse.“ Eine solche Einschätzung würde nicht nur eine unzulässige Verkürzung darstellen und den Erwerb weiterer mathematischer Kompetenzen nicht abbilden. Bei der Forderung nach Verzicht auf die Nennung der zugrunde liegenden Lehrpläne bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis orientieren wir uns an der Nichtnennung des Nachteilsausgleichs bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis (vgl. Abb. 1). Diese Nichtnennung bedeutet keinesfalls einen Informationsverlust oder gar eine Verschleierung der tatsächlichen mathematischen Kompetenzen der Schülerin. Denn mit dem Vorliegen des individuellen Lernwegs in den Differenzierungsmatrizen und durch die *Verbaleinschätzung* sind sowohl der individuelle Lernfortschritt als auch das unterrichtliche Gesamtangebot der heterogenen Lerngruppe klar ersichtlich.

– Außerdem werden die Qualität der Tätigkeiten im Prozess und die Qualität des Produkts (vgl. Abb. 4) mit einer *Note* (sehr gut, gut, befriedigend usw.) bewertet. Diese Note wird mit Bezug auf Kriterien vergeben, die für die Schüler/innen und die Lehrer/innen von Beginn des Unterrichtsvorhabens an transparent sind. Wa-

rum schlagen wir nun im zweiten Teil der Einschätzung ausgerechnet eine Note vor? Gegen Noten sprechen noch immer alle Argumente, die Karlheinz Ingenkamp in seinem inzwischen legendären Klassiker „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ vor 42 (!) Jahren zu Papier gebracht hat. Dem ist nichts hinzuzufügen – außer dem Hinweis, dass angemessene Formen der Leistungseinschätzung auch eine gewisse Anschlussfähigkeit an das Umfeld besitzen müssen, in dem sie zur Anwendung gelangen. In Schulen, in denen noch immer die Note nahezu uneingeschränkt die Leistungseinschätzung beherrscht, werden Verbaleinschätzungen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen unter den Gleichaltrigen schnell zum Anlass von Diskriminierungen – nach dem Motto: die Schläuen kriegen Ziffern, die nicht so Schläuen kriegen Text. In der Hoffnung, dass sich nun endlich, im fünften Jahrzehnt nach der Erstauflage von Ingenkamps Buch, Verbaleinschätzungen wenigstens als Ergänzung zu Noten auch für Schüler/innen ohne pädagogischen oder sonderpädagogischen Förderbedarf durchsetzen werden, sehen wir in der hier vorgeschlagenen Verbindung von Verbaleinschätzung und Note einen Kompromiss. Dieser Kompromiss soll dazu dienen, die pädagogisch unbestritten ebenso notwendige wie sinnvolle, im Kontext der gegenwärtigen Benotungspraxis aber potentiell diskriminierende Wirkung der alleinigen Verbaleinschätzung für Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen zu vermeiden.

Inwiefern dieser Kompromiss tragfähig ist und welche weiteren Lösungen für eine nicht diskriminierende Leistungseinschätzung

in heterogenen Lerngruppen möglich sind, wird sich im weiteren Verlauf des Schulversuchs zeigen. Wir sind in besonderer Weise darauf gespannt, ob und wie diese curricular individualisierte Leistungseinschätzung die Wertschätzung von Verschiedenheit zwischen Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen sowie die Kooperationsprozesse zwischen Grund- bzw. Regelschullehrer/innen und Sonderpädagog/innen verändern wird.

Literatur:

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1972). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.

Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Andreas Jantowski (Hrsg.): Thillm. 2013. Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka, S. 13–22.

TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2004). Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV), GVBl. 2004, 482. Erfurt.

TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2010). Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule sowie für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Erfurt.

TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2011a). Leitgedanken für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse. Erfurt.

TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2011b). Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208). Erfurt.

Zweig, Stefan (2007). Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt, Fischer Taschenbuch-Verlag, 37. Auflage.

Individuelle Schülerleistungen im Unterricht mit elektronischen Schulbüchern und digitalen Lernarrangements unterstützen

Im Jahr 2012 wurden nach Angaben des Media Control E-Book Jahresreports 12,3 Millionen E-Books kostenpflichtig heruntergeladen, zweieinhalb Mal so viel wie im Jahr 2011. Dazu hat sicher auch deren zunehmende plattformunabhängige Verfügbarkeit beigetragen sowie die Tatsache, dass die Lesegeräte bei steigender Leistungsfähigkeit einfach zu bedienen sind und immer kostengünstiger werden. Der Umfang einer ganzen Bibliothek, die man im leichten Handgepäck in den Urlaub mitführen kann, wird nur noch von der Speicherkapazität eines Chips begrenzt, durch die man sich jedoch nicht wirklich eingeschränkt fühlt. Während das E-Book als Alternative zum klassischen Taschenbuch immer bedeutender wird, ist in den Schulen von diesem Trend bislang wenig spürbar. Dabei wäre die Entlastung der Schultasche nur ein positiver Effekt, der mit der Einführung von E-Books als elektronische Lehrbücher¹ erreichbar scheint.

Ob es nun die elektronischen Lehrbücher als Bestandteil der sogenannten neuen Medien oder die traditionell in Schule und Unterricht zum Einsatz kommenden anbelangt, es gilt der Grundsatz: Die Unter-

richtsqualität basiert wesentlich auf der Qualität der Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien sowie dem Grad an professioneller Kompetenz der Lehrkräfte (Oelkers 2009).

Dieser Satz gilt umso mehr als die Anforderungen an alle verfügbaren Lernmaterialien steigen, gleich in welcher Trägerform die darin enthaltenen Inhalte auch daherkommen. Eine der wesentlichen Ursachen dafür ist die immer stärkere Betonung des selbstbewussten und selbstgesteuerten Lernens, da man nur auf diese Weise in eigener Verantwortung Kompetenzen erwerben kann, die lebenslanges Lernen begünstigen. Gleichzeitig bedeutet das, von den Pädagog_innen wird erwartet, dass sie individuelle Zugangsmöglichkeiten zum jeweiligen Lerninhalt vorhalten und die dazugehörigen Arbeitsaufträge virtuos aufbereiten und so schichten, dass durch die möglichst selbstständige Auseinandersetzung schrittweise aufsteigende Kompetenzentwicklungsstufen bei den Schüler_innen erreicht werden.

Ob zur Erreichung dieses Ziels digitale Medien wie eben z. B. elektronische Lehrbücher besser geeignet sind, dazu liefern die Vertreter_innen, die mit dem synonym verwendeten Begriff „moderne Medien“ oder „neue Medien“ arbeiten, nicht selten auch gleich die Position mit. Oft wird jedoch in diesem Zusammenhang ein Spannungsfeld bezogen auf den schulischen Einsatz sichtbar, das hier stellvertretend mit zwei

¹ Die zunehmende Begriffsvielfalt, bezeichnet die digitale Bildungsmedien z. B. auch als E-Schulbücher, digitale Schulbücher, digitale Schulmedien, E-Text-books, eBooks, Textbooks (vgl. Verband Bildungsmedien e. V. [2012]). In diesem Beitrag wird der Begriff „elektronische Lehrbücher“ verwendet, der damit die speziell für die pädagogische Arbeit im Schulunterricht entwickelten Werke meint, die auf elektronischen Trägern vorliegen. (vgl. auch König & Ebner 2012).

Zitaten veranschaulicht werden soll:
„Neue Medien im Bildungsbereich sind demnach Werkzeuge, die vor allem das selbstgesteuerte Lernen fördern, wodurch die Kreativität, Eigenständigkeit und Leistungsbereitschaft des Lernenden angeregt werden kann.“ (Krömker/Schulz/Frank 2012, S. 285)

„Kritisch ist man auch beim Deutschen Lehrerverband. «An allgemeinbildenden Schulen werden digitale Medien überschätzt», meint Präsident Josef Kraus. «Mir kann niemand erklären, warum Schultafeln und Bücher abgeschafft werden sollten.» Kritischer und praktischer Umgang mit neuen Medien sei wichtig, aber dazu müsse nicht jedes Klassenzimmer mit Computern ausgerüstet sein. Kraus spricht sogar schon von Enttäuschungen, einige Schulen würden wieder zum klassischen Unterricht zurückkehren.“ (News4teachers 6/2013, S.1)

Offensichtlich vermag es der bloße Einsatz von neuen oder auch digitalen Medien allein nicht, die Schülerleistungen im Unterricht nachhaltig zu verbessern. Man wundert sich allerdings schon, dass gerade dieses Merkmal von Kritikern immer wieder angeführt wird. Die Schülerleistungen z.B. im Sportunterricht werden auch nicht automatisch besser, wenn man mittels Armbanduhr die Vitalfunktionen messen kann. Dennoch wird jeder zustimmen, dass diese Form moderner Messung auf dem Weg zur verbesserten Leistungsfähigkeit unterstützend wirkt. Genauso bekommt das Lernen an sich durch den Einsatz digitaler Medien eine neue, zeitgemäße Qualität. Das Lehrbuch, bereits in seiner klassischen Form ein unentbehrlicher Unterstützer der Lernaktivitäten, kann daher unter bestimmten Voraussetzungen als elektronisches Lehrbuch bezogen auf die

Stärkung der selbstständigen, individuellen Lernaktivität von Schüler_innen ein solcher zeitgemäßer Unterstützer sein, leistungs- und anpassungsfähiger als in der traditionellen Printvariante – welcher Voraussetzungen bedarf dies aber nun?

So ein elektronisches Lehrbuch muss zunächst komplexere Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Anforderungen enthalten, verschiedene Zugänge zum Lerninhalt ermöglichen, eine Materialzusammenstellung mit aufsteigenden Komplexitätsstufen und kognitiven Niveauebenen anbieten, woraus sich dann wiederum für die Schüler_innen bei der Bearbeitung individuell ausgeprägte Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie verschiedene Verantwortlichkeiten bei Einzel- über die Partner- und/oder Gruppenarbeit zur Präsentation und Diskussion der Ergebnisse im Plenum ergeben. Das genau ist nämlich in den Grundlagen der Leistungseinschätzung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht für den Freistaat Thüringen in den „Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse“² beschrieben. Deren Umsetzung erfordert Aufgabenstellungen in den drei dort näher bezeichneten Anforderungsbereichen bzw. auf unterschiedlichen Kompetenzstufen, denen passgenaue Materialien mit differenziertem Umfang und Niveau zugrunde liegen müssen, will man eine möglichst eigenständige Lösung der Aufgaben durch Schüler_innen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gewährleisten. Solche Arrangements aus Aufgabenstellung und lösungsrelevantem Materialangebot erfül-

² TMBWK 2011 unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1382> [Stand: 07.08.2013]

len im Unterricht gleich mehrere Funktionen: Sie machen Lernaktivitäten sichtbar, Lernstände analysierbar, Kompetenzentwicklungen beobachtbar, Leistungen auch verbal einschätzbar und Förderbedarf bezogen auf die zu erreichenden Lernziele konkretisierbar. Diese Anforderungen kann ein klassisches Lehrbuch als Druckwerk zwar aufgreifen, Lehrmaterialien auf digitalen Trägersystemen haben im Vergleich dazu jedoch schon deshalb das weitaus größere Potenzial, solche differenzierten Anforderungen aufzunehmen, weil sie theoretisch nicht den Beschränkungen des klassischen Schulbuchs unterliegen, z. B. beim Gewicht.

In der Welt elektronischer Lehrbücher gibt es jedoch ebenfalls Beschränkungen, so würde z. B. die Auswahl des Trägergeräts für das elektronische Lehrbuch bereits dessen Einsatzmöglichkeiten in der schulischen Realität definieren. Für den breiten schulischen Einsatz eignen sich nur systemübergreifende Varianten.

Da im Zusammenhang mit Lehrmitteln auch immer Budgetbeschränkungen eine Rolle spielen, liegt es nahe, zunächst die kostengünstigsten Lesegeräte zu betrachten. Für die Erfüllung der bereits ausgeführten schulischen Ziele ist deren Einsatz jedoch nur wenig geeignet. Die preiswertesten E-Book-Reader sind auf Schwarz-Weiß-Darstellungen festgelegt, qualitativ wäre das ein Rückschritt gegenüber den gegenwärtig im Einsatz befindlichen gedruckten Schulbüchern. Man liest Schulbücher zudem nicht linear wie z. B. Taschenbücher von Beginn bis zum Schluss, sondern arbeitet mit und am Text. Schon wird hier und da gefordert, elektronische Lehrbücher müssten technisch ermöglichen, was für das gedruckte Lehrbuch nicht nötig ist, Lesezeichen, Notizen,

Hervorhebungen, Randbemerkungen, Ausfüllen von Lückentexten etc. Elektronische Lehrbücher müssen Videos und Animationen einbinden können, um so die Möglichkeiten der Anschaulichkeit gegenüber klassischen gedruckten Lehrbüchern zu erweitern. Für die beschriebenen Anforderungen müssen die Endgeräte jedoch eine bestimmte Leistungsfähigkeit aufweisen, die weit über die einfacher E-Book-Reader hinausreicht. Will man das alles in einem Gerät, steigen auch die Anforderungen an die Systemressourcen, z. B. Akkuleistung, Arbeitsspeicher usw., und auch der Preis des elektronischen Lehrbuchs selbst. Eine Kombination aus E-Books und Arbeitsheften und/oder begleitenden Apps als Lernanwendungen könnte hier praktikable Lösungen bei niedrigeren Preisen bieten. Die einfachen Reader arbeiten mit elektronischer Tinte, auch als E-Ink bezeichnet. Displays auf E-Ink-Basis haben zweifelsfrei eine Reihe von Vorteilen, da sie mit ihrem scharfen Schriftbild wie gedruckte Buchstaben anmuten, nur Strom beim Umblättern verbrauchen, kein Hintergrundlicht brauchen, sehr leicht und sehr robust sind, Akkulaufzeiten von bis zu zwei Monaten aufweisen und auch preislich immer günstiger werden. Der gravierendste Nachteil im Moment bezogen auf die schulische Einsetzbarkeit ist, dass gegenwärtig fast nur Schwarz-Weiß-Displays angeboten werden und wegen der langsamen Verarbeitungsgeschwindigkeit auch keine Videos angezeigt werden können. Natürlich geht die Entwicklung auch hier weiter, so gibt es mittlerweile auch Anbieter, die Touch-Screen-, Markierungs- und Randbemerkungsfunktionen auf E-Ink-Geräten bereitstellen, verschiedenste Formate lesen und abspielen sowie bis zu 400 E-Books speichern können. Im Moment jedoch sind

die am Markt verfügbaren preiswerten Lesegeräte ausnahmslos auf Konsumenten von Ganzschriften ausgerichtet, für die Schule ein zu geringes Einsatzfeld. Wenn man jedoch den Blick nicht auf die komplette digitale Umsetzung von Lehrwerken richtet und vielmehr kurze Lerneinheiten elektronisch bereitstellt, so können diese „Lernschnipsel“ schneller hergestellt und zudem in Themenordnern frei arrangiert werden. Hier ließe sich mit einfachster technischer Ausstattung bereits viel Variabilität erreichen. Auch hier gilt der in vielen Zusammenhängen gebrauchte Satz: „Die Mischung macht’s“, inhaltlich und gerätetechnisch, wobei auch gern mit dem Stift geschrieben werden darf.

„Die Veröffentlichung von Apples iPad hat auch die Diskussion um das ‚richtige‘ Lesegerät in Gang gesetzt. Zwar sind Tablets nicht primär für das Lesen von elektronischen Büchern konzipiert, mit seiner Lesesoftware iBooks und dem dazugehörigen E-Book-Angebot positioniert Apple das iPad aber auch als Alternative zu E-Book-Readern. Zudem gibt es für Smartphones und Laptops Angebote zum Lesen von E-Books wie Amazons Kindle-App. Wie ist die Konkurrenz dieser Lesegeräte einzuschätzen? Stehen Tablets in Konkurrenz zu den einfachen E-Readern oder ergänzen sie sich? Nachfolgende Tabelle fasst die wichtigsten Geräteeigenschaften zusammen und vergleicht diese miteinander.“ (Müller, Spiegel & Ullrich, 2010, S.18)

Die Übersicht, zeigt was für Experten feststeht: „...dass die derzeit am Markt verfügbaren Endgeräte, Tablets und Reader noch nicht ausgereift sind und sich in näherer Zukunft sehr verändern werden. Die Experten erwarten ein Zusammenschmelzen der Geräte, insbesondere wenn farbige E-Ink-Displays marktfähig werden“ (ebd. S.39)

Eigenschaften	Smart-phone	E-Reader	Tablets	Laptop/ Notebook
Akkulaufzeit				
Darstellung von Bildern				
Darstellung von Videos				
Displaygröße				
Lesbarkeit von Texten				
Farbe				
Formatvielfalt				
Gewicht				
Mobiler Zugang zum Internet				
Speicherplatz				
Zusatzinhalte				
Eignung Belletristik				
Eignung Fachbuch				
sehr gute Eignung keine Eignung				

Übersicht 1

Das bedeutet für den schulischen Anwendungsbereich, dass eine breite Einführung eines bestimmten elektronischen Gerätes derzeit nicht sinnvoll ist. Die Dynamik der Entwicklungen ist so groß, dass man immer versucht ist abzuwarten, bis noch mehr Mindestanforderungen für individuell steuerbare Schülerleistungen gegeben sind und noch mehr Zusatznutzen wie z. B. Computer-Algebra-Systeme integrierbar sind, die Akkulaufzeiten sich erhöhen, die Handhabung noch leichter und robuster wird, die Preise noch weiter fallen. Will man das nicht, ist es effektiver, auf plattformabhängige Varianten im Gerätemix zu setzen.

Bedeutsam für eine schulische Nutzung als elektronisches Lehrbuch sind auch die verschiedenen Dateiformate. Es gibt eine Vielzahl davon, die ganz verschiedene Möglichkeiten bieten, z. B. die dynamische Textanpassung, mit der das Textlayout lesefreundlich angepasst werden kann. Durch diese Veränderungsmöglichkeit gibt es jedoch keine festen Seitenzahlen. Für die schulische Anwendung als elektronisches Lehrbuch wäre eine Festlegung von Mindeststandards für Format und für die Konvertierbarkeit von Formaten wichtig. In Bezug auf den Preis ist es schwierig, einen Vergleich anzustellen. Grundsätzlich sind E-Books etwas günstiger als gedruckte Bücher. Oft wird eine Preisersparnis von 20 Prozent genannt. Zum Versuch wurde an einem bestimmten Tag (11. Mai 2012) die Preise der Top 50 Bücher der Rubrik Bücher bei Amazon.de ausgewertet: 33 der dort aufscheinenden Bücher wurden als Kindle-Version angeboten. Die E-Books waren dabei im Durchschnitt um knapp 13 Prozent billiger als die billigste auf Amazon angebotene gedruckte Version der Bücher. Die größte Ersparnis war knapp 38 Prozent, zwei der 33 E-Books waren aber auch teurer als ihre gedruckten Kollegen, eines sogar um 45,5 Prozent. Letztendlich entscheiden die Verleger über den Preis und man kann auf eine Ersparnis hoffen (da ja die Druckkosten, die Lagerung und der Versand wegfallen), aber nicht erwarten. Dazu kommt noch, dass ein Lesegerät angeschafft werden muss. Dazu ein Gedankenexperiment: „Angenommen ein durchschnittliches gedrucktes Schulbuch kostet 15 Euro und die Einsparung liegt bei der E-Book-Version bei 25 Prozent, also 3,75 Euro, was einer optimistischen Schätzung der Einsparung entspricht. Weiter angenommen, jeder Schüler braucht

15 Schulbücher pro Schuljahr, dann ergibt das eine Einsparung von 56,25 Euro pro Jahr, die die Anschaffungskosten des Geräts auf dessen Lebensdauer gesehen übersteigen oder zumindest erreichen sollte.“ (König M. & Ebner, M.: 2012, S. 86) Die technische Realisierung ist jedoch nur die eine Seite, die andere ist die Aufbereitung und Bereitstellung von Lernarrangements selbst nach den genannten Kriterien individueller Schülerleistungen. Die Gestaltung solcher Arrangements verursacht wegen ihrer tiefgreifenden inhaltlichen und didaktisch/methodischen Durchdringung, insbesondere beim fächerübergreifenden Arbeiten, sowohl zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand für Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung gegenüber der frontalen Darbietung von „Stoff“ mit anschließender Abfrage durch Aufgabenstellungen, die für alle gleich sind. An die Schüler_innen stellen solche Arrangements ebenfalls höhere Anforderungen als der vorwiegend rezeptiv aufgenommene Lerninhalt, denn diese erfordern die aktive Auseinandersetzung in verschiedenen Settings, die wieder nur unter der Voraussetzung motivationssteigernd sind, dass sie jeden einzelnen Lernenden ansprechen und nicht überfordern. Es ist aufgrund der beschriebenen Anforderungen wenig verwunderlich, dass in den letzten Jahren immer mehr und andere Materialien neben den traditionell im Unterricht verwendeten Lehrbüchern und Arbeitsheften von Pädagog_innen eingesetzt werden. Nun kann es passieren, dass Eltern bei geringerer Verwendung des Lehrbuchs dessen Notwendigkeit in Zweifel ziehen, da sie ein berechtigtes Interesse daran haben, die Kosten für Schulbücher in Grenzen zu halten. Da Lehrbücher Teil der Lehrmittelfreiheit sind, ist der öko-

nomische Aspekt auch für die öffentliche Hand gleichermaßen bedeutsam. „Denn steigende Investitionen in Schulbüchern führen nicht zwangsläufig zu einer besseren Bildung.“ (Rheinland Pfalz 1981, S. 6). Gepaart mit dem Rückgang der Schülerzahlen ergeben sich weniger Anreize zum ständigen Austausch von Lehrbüchern, was nicht ohne Wirkung auf Aktualität und Innovationsfähigkeit des durchschnittlichen Lehrbuchs bleibt. Auch wenn es Ausnahmen gibt, so z. B. die drei vom Georg-Eckert-Institut in diesem Jahr preisgekrönten Lehrwerke, die vom Verband für Bildungsmedien registrierten rückläufigen Umsätze bei den Bildungsmedien legen den Schluss nahe.

„Schulbuchverlage setzen vielmehr auf individuelle Lernsoftwarelösungen und Onlineangebote, die Lehrer bei ihrer Arbeit unterstützen und das traditionelle Lehrbuch ergänzen. Beispielsweise bietet der Schroedel Verlag das Online-Leseförderprogramm ‚Antolin‘ für Grundschulen oder die Online-Diagnose an, die den Lernstand der Schüler überprüft und zugeschnittene Lernmaterialien anbietet. Der Mühlacker Verlag hat Lernsoftware wie die ‚Lernwerkstatt‘ im Angebot, der Ernst Klett Verlag setzt auf Lehrbuchergänzungen durch CD ROMs oder Audio CDs wie im Englisch Lernwerk ‚Green Line‘ und der Cornelsen Verlag hat ein eigens für Lehrer gestaltetes Lehrerportal entwickelt, das individuelle Lösungen für spezifische Unterrichtsklassen und -arten bereithält.“ (ebd. S. 41) Es spricht also einiges dafür, dass sich die Anzahl der neben den gedruckten Schulbüchern im Unterricht eingesetzten Materialien auch in naher Zukunft nicht verringert. Dann aber stellt sich die Frage nach dem Nutzen des Lehrbuchs selbst immer deutlicher, wenn es zunehmend nur Aus-

gangspunkt für den Einsatz von elektronischem Ergänzungsmaterial ist.

Bei den schulischen Betreuungsangeboten am Nachmittag lassen sich elektronische Lehrbücher bereits jetzt wirksam einsetzen. Die Schulbuchverlage bieten dazu eine Fülle digitaler Lernmaterialien, die Schüler u. a. auch spielerisch an Lerninhalte heranführen. Mit dem Grad der bereits beschriebenen Erweiterungen gegenüber den Druckexemplaren steigt deren Nutzungswert als wirklich individuelle Lernhilfe, dabei sind die Grenzen von E-Book, E-Learning, Lernsoftware fließend. So stellt z. B. der Verband Bildungsmedien e.V., dem 20 Schulbuchverlage angehören, unter dem Schlagwort „Digitale Schulbücher“ ein Angebot von etwa 1000 elektronischen Lehrbüchern zur Verfügung. Interessant ist, dass die Bücher aller beteiligten Verlage in einem einheitlichen Format bereitgestellt werden. Ein wichtiger Schritt für die schulische Akzeptanz ist dabei, dass weder ein bestimmtes Endgerät noch ein bestimmtes Betriebssystem vorgegeben wird. Das ist mit Blick auf die noch nicht absehbare Entwicklung bei den Endgeräten sehr vorteilhaft. Die Bücher können sowohl online im Browser gelesen als auch mittels einer speziellen Software heruntergeladen werden. Beide Versionen können synchronisiert, gespeicherte Notizen, Zeichnungen, Lesezeichen oder Markierungen abgeglichen werden. Auch für Tablets, ob iPad und Android-Geräte, stehen in den App-Stores entsprechende Versionen zur Verfügung. Die Bedingungen, zu denen die am Projekt „Digitale Schulbücher“ des Verbandes teilnehmenden Verlage diese anbieten, sind jedoch durchaus unterschiedlich. So sind beim Klett Verlag eine Reihe digitaler Lehrbücher in der Erprobungsphase auch kostenfrei erhältlich,

sie enthalten die gleichen Inhalte wie die Druckausgaben, sind zusätzlich mit Links zu Internetangeboten von Arbeitsblättern, Zusatzinformationen oder Animationen ausgestattet. Beim Bildungsverlag EINS können die elektronischen Lehrbücher zu einem Drittel des Preises gedruckter Bücher bezogen werden, enthalten neben den Inhalten der Druckausgaben ebenfalls Zusatzfunktionen.

Während dieses Angebot für den Nachmittagsbereich, im Förder- und Ergänzungsunterricht bereits sehr nah an dem liegt, was an Voraussetzungen für eine individuelle Steigerung der Schülerleistungen benötigt wird, scheitert eine breite Nutzung derzeit daran, dass man nicht voraussetzen kann, dass alle Schüler über mobile Trägergeräte verfügen und im Klassenraum einsetzen, wobei hinzukommt, dass diese höchst unterschiedlich sein können. Für sogenannte Laptopklassen, die es auch in Thüringen gibt, ist dieses Angebot jedoch auch für den Gebrauch während der normalen Unterrichtszeit interessant und könnte bei entsprechender Auswahl auch dabei helfen, das Schulbuchbudget zu schonen.

Nur wenige Schulen gehen jedoch derzeit den Weg und stellen gänzlich auf digitalisierten Unterricht um, einige Gründe dafür wurden bereits beschrieben. Wir sind daher weit entfernt von z. B. den „Steve Jobs Schulen“ die in den Niederlanden derzeit entstehen und bei denen der Unterricht für zunächst etwa 1000 Schüler grundsätzlich auf dem iPad stattfindet. Christine Knesche hat in einem Artikel der Zeitung „Die Welt“ vom 28. August 2013 mit dem Titel „Schreibschrift? Brauch ich nicht.“ das Lernen in diesen Schulen beschrieben, die weder Stundenpläne, Tafel, noch feste Klassen kennen. 20 bis 25 Schüler bilden eine Gruppe, die einen Coach hat. Es gibt eine

Kernzeit, in der alle Schüler in der Schule anwesend sind, und eine Art Gleitzeit. Der Unterricht beginnt mit einer kurzen Besprechung mit dem Coach, dann verteilen sich alle für ganz verschiedene Aktivitäten im gesamten Schulhaus. Wer entscheidet, was gelernt wird? Alle fünf Wochen gibt es ein Gespräch zwischen Coach, Eltern und Kind, dann werden die Ziele für die nächsten Themen festgelegt, die den Schüler interessieren und die er freiwillig lernt. Wer Mathematik nicht mag, für den gibt es 25 Apps dafür, alle mit unterschiedlichsten Zugängen. Wenn ein Schüler gern Musik hört, versucht man ihm darüber Rechnen beizubringen. Apps machen das Lernen integrativer. Geografie, Physik, Mathematik werden in Projekt-apps verbunden. Es heißt nicht: „Du bist jetzt neun Jahre, da ist Bruchrechnen dran.“ Da gibt es eben das Projekt Champions League. Drei Schüler bilden ein Team und stellen Länder vor, aus denen die Mannschaften kommen, berechnen die Zahl der durchschnittlichen Tore pro Spiel und so weiter. Mit dem iPad können sie dazu Filme schneiden und multimediale Präsentationen erarbeiten. Der Coach hat den Fortschritt der Schüler im Blick. Hat er das Gefühl, dass ein Schüler z. B. beim Bruchrechnen nicht mitkommt, dann bringt er ihn mit Schülern zusammen, die gut darin sind. Oder der Coach vereinbart mit dem Schüler, vor der Kernzeit zu kommen und mit ihm etwas dazu durchzugehen, um ein Mindestlevel zu erreichen. Obwohl man die Fixierung auf ein geschlossenes System, in dem Fall Apple, kritisch sehen muss und zu hoffen bleibt, dass sich mittelfristig die offenen Systeme durchsetzen, allgemein kann man davon ausgehen, dass in einem solchen beschriebenen Umfeld die digitalen Unterrichtsmaterialien ihr gesamtes Po-

tenzial entfalten können. Wenn auch die Thematik Apps in diesem Beitrag nicht weiter vertieft werden soll, so sind Apps, die für alle gängigen Betriebssysteme geeignet sind, für den Unterrichtseinsatz interessant. Die Plattform schule-apps.de hat dazu Kriterien veröffentlicht, denen solche Apps gerecht werden müssen. Insbesondere müssen sie geeignet sein, den individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren, eine Verwaltung mehrerer Benutzer ermöglichen, echte Lernhilfen zur Unterstützung bieten und nicht nur anzeigen, ob etwas richtig oder falsch gelöst wurde, das Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) virtuell ansprechen, Fragen und Übungsaufgaben für Lernzielkontrollen individuell konfigurierbar machen, Interaktion und zielgerichtete Schüleraktivität ermöglichen.

Zugegeben, solche Szenarien gehen über den Begriff des E-Books bzw. des digitalen Schulbuches hinaus, sie unterstreichen aber, was für den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler Hans Hellfried Wedenig denn auch völlig klar ist: dass das klassische Schulbuch nicht mehr auf der Höhe der Zeit ist.³ Er sieht z. B. Nachteile darin, dass klassische Lehrbücher nicht mit den technischen Möglichkeiten arbeiten, mit denen Schüler_innen täglich befasst sind, keine Interaktion ermöglichen und Lehrer_innen nichts aktualisieren bzw. ergänzen können. Er hat mit dem Projekt „Schulbuch-O-Mat“ ein deutschsprachiges Online-Portal für freie und offene Schulbücher gestartet. Es lehnt sich an die Idee von Wikipedia an und will neben den proprietären Angeboten von Schulbuch-

verlagen Schulbücher ohne Verlage, ohne Urheberrecht, zur freien Verwendung unter der Creative Commons-Lizenz CC BY als E-Books nutzbar machen. Ob sich jedoch dauerhaft genügend Autoren für ein solches System finden werden, kann bezweifelt werden. Praktikabel erscheint es indes, perspektivisch gezielt überschaubare digitale Inhalte zu produzieren und dafür Autorengruppen mit festen Vorgaben und Anreizen, auch mit Unterstützung kommerzieller Partner zu gewinnen. Solche Systeme bieten durchaus auch Chancen für die Bildungspolitik. Ein Beispiel dafür aus den USA. In Kalifornien wurde, auch unter Haushaltsaspekten, im Jahr 2001 gefordert, dass Lerninhalte als kostenfreie Open-Source-Lehrbücher für Schulen verfügbar sein sollen. Von der extra zu diesem Zweck gegründeten CK12-Foundation wurde daraufhin das Buchformat „Flexbook“ geschaffen. Das Besondere an diesen digitalen Büchern ist, dass die Inhalte veränderbar sind. Im Buch können alle enthaltenen Materialien, Filme, Texte, Musikdateien etc., gegen andere ersetzt, teilweise abgeändert oder Materialien ergänzt werden. Die Lehrer_innen können so das Buch den eigenen Unterrichtserfordernissen anpassen. Mit einem solchen Format ist es auch möglich, verschiedene Zugänge zu einem Lerninhalt anzubieten, um auf diese Weise mehr Interesse und weniger Ablenkung zu erreichen. Für Schüler_innen besteht zudem die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die andere Schüler_innen beantworten. Da auch Links sehr gezielt einfügbar sind, kann das schier grenzenlose Internetangebot für den Unterrichtseinsatz unter pädagogisch-didaktischen Aspekten vorstrukturiert werden. Rechercheübende Lernende verlieren dann nicht so leicht den Überblick und kommen

³ Wedenig, H.H. in http://www.buchreport.de/nachrichten/online/online_nachricht/datum/2012/11/05/das-schulbuch-ist-nicht-auf-der-hoeh-der-zeit.htm?no_cache=1&no_cache=1 [Stand: 13.08.2013]

auch zeitlich adäquat zu Lösungen. Wenn die Aufgabenstellungen dann noch auf die Möglichkeiten des Internets abgestimmt sind, können sich die Lernenden diesen nicht durch copy and paste schnell entledigen. Außerdem sinkt die Versuchung, dass sich Schüler_innen abseits des vorgegebenen Lernthemas mit dem Internetangebot beschäftigen.

Mit iBooks Author, einer kostenlosen App für Mac OS X, ist es ohne großes technisches Vorverständnis möglich, elektronische Lehrbücher selbst herzustellen. „Im Prinzip funktioniert iBooks Author etwa wie Powerpoint: Es enthält die Bausteine und Funktionalitäten, mit denen jede/r Nutzer/in selbst Grafiken, Videoclips, narrative Texte usw. importieren und ein eigenes E-Schulbuch erstellen kann. Diese E-Bücher können einem breiteren Publikum kostenlos zugänglich gemacht oder über iTunes verkauft werden.“ (Macgilchrist 2012, S. 197) Apple entscheidet jedoch, welche Bücher in den Shop aufgenommen werden. Will man nicht von Apple abhängig sein, dann ist es auch möglich, digitale Medien für den Unterricht z. B. mit Bausteinen aus dem Sektor der Open Educational Resources (<http://www.oercommons.org/>)⁴ zu erstellen. Die Angebote von alternativer Software zur Erstellung von E-Books nehmen ständig zu, schon allein deshalb, weil die steigende Zahl der Self Publisher danach verlangt.

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) hat erste Erfahrungen mit iBooks Author gesammelt, auch um zu prüfen, inwieweit elektronische Bücher auf dieser

Basis in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden können. Unter den zahlreichen Veröffentlichungen, die das ThILLM zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit bereitstellt, wurde das Impulsmaterial Nr. 56 ‚Inspiration Weimarer Dreieck‘ Grundzüge internationaler Beziehungen im Bildungsbereich“ ausgewählt. Dabei spielte auch die Überlegung eine Rolle, dass das Werk künftig dreisprachig ausgebaut werden soll. Zudem lagen sowohl Bild-, Film-, Grafikmaterialien in großem Umfang vor, bei denen es keiner zusätzlichen Rechtfertigung mehr bedurfte. Die Materialgrundlage war also bestens geeignet, um die bereits beschriebenen grundsätzlichen Stärken eines E-Books ausnutzen zu können. Die Schaffung dieses E-Books ist keine Spielerei eines technikverliebten Instituts, das seine Publikationen auf diese Weise „aufpeppen“ will. Dahinter steckt die ernste Absicht, zu prüfen, was E-Books „drauf“-haben müssen, um die eingangs geschilderte Individualisierung von Lernprozessen wirksam zu unterstützen. So wurde im E-Book beispielsweise neben den bereits beschriebenen Möglichkeiten für Bild- und Tondarstellungen eine Lernkartei eingebaut. Markierte Textstellen, eigene Bemerkungen oder Links können in diese Lernkartei übernommen werden, das System macht Vorschläge für Schlagworte, die geändert werden können, und baut diese in ein Glossar ein. Es können beliebige Glossarbegriffe konfiguriert und mit Beschreibungen versehen werden. Glossarbegriffe erscheinen auch im Text. So wird man gleich aufmerksam, dass hier etwas Wesentliches zum Gesamtverständnis steht. Klickt man später auf eine Lernkarte, erscheint der Glossarbegriff. Man kann nun überlegen, was man mit dem Schlagwort verbindet, die Karte elektronisch

⁴ Für Möglichkeiten, digitale Unterrichtsmaterialien ohne Apple zu erstellen, siehe z. B. <http://betanews.com/2012/01/17/everything-you-need-to-know-about-e-textbooks-before-apple-gets-involved/>. [2012-09-30].

„umdrehen“ und dann vergleichen, ob man richtig liegt. Alle Lernkarten mit Glossar-begriffen eines Kapitels können übereinanderliegend angezeigt und wie bei einem Kartenspiel elektronisch gemischt werden. So kann man z. B. Grundwissen vorstrukturieren und unterstützt das Einprägen. Zu jedem Kapitel lassen sich zudem beliebig viele Notizen anfertigen. In einer Kapitelübersicht werden dann alle zugehörigen Notizen angezeigt. Will man Zusammenhänge noch einmal genauer nachlesen, führt ein Klick auf die Notiz an die Stelle im Text, an der sie generiert wurde. Die Notizen lassen sich vom Anwender ebenfalls zu Lernkarten generieren. So entsteht eine individuelle Erweiterung des Wissens nach Lernfortschritt des Anwenders. Ein integriertes Lexikon unterstützt zusätzlich dabei, unbekannte Begriffe sofort im Text nachschlagen zu können. Führt das selbst angelegte Lexikon nicht weiter, weil das gesuchte Wort nicht hinterlegt wurde oder eine ausführlichere Darstellung verlangt, dann kann alternativ aus dem Text heraus eine komfortable Suche bei Wikipedia bzw. eine Websuche gestartet werden. Zusätzlich wurden Links in Fußnoten eingebaut, um Nutzern weiterführende Informationen zugänglich zu machen. Damit ist nur ein Ausschnitt der vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten beschrieben. Bei Präsentationen in Fortbildungsveranstaltungen kommt dann immer auch ein positives Feedback der Teilnehmenden bezogen auf die prinzipielle Geeignetheit, individuelle Lernprozesse für Schüler_innen damit zu gestalten. Zwar wurde mit iBooks Author für die Erstellung des E-Books eine Entscheidung für das geschlossene System der Firma Apple getroffen, jedoch ist damit keine Fixierung auf dieses System bei künftigen Projekten des ThILLM im Bereich

elektronischer Medien zur Unterstützung des pädagogischen Personals verbunden. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, steht das ThILLM geschlossenen Systemen skeptisch gegenüber. Seitens des Instituts gibt es auch keine Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte, mit bestimmten Systemen zu arbeiten. Da derzeit jedoch nicht absehbar ist, ob sich offene oder geschlossene Systeme durchsetzen werden, ist man gut beraten, die Fortbildungsarbeit in diesem Bereich breit aufzustellen. Eine Vielzahl elektronischer Medien stellt das ThILLM über die Mediothek im Thüringer Schulportal zur Verfügung. Die Arbeit mit E-Books stellt dabei eine Erweiterung der Möglichkeiten dar. Prinzipiell muss man dabei zwei Ebenen betrachten. Zum einen die Möglichkeiten, die Schüler_innen als Nutzer geboten werden müssen, um individuelle Lernleistungen zu fördern, und die möglichst leichte Bedien- und Handhabbarkeit für Lehrer_innen bei der Erstellung von digitalen Lernmaterialien. Für Schulen, die mit Apple-Produkten arbeiten, ist iBooks Author dabei ein produktives Hilfsmittel. Es sei jedoch noch einmal ausdrücklich erwähnt, alle genannten Anwendungen lassen sich auch mit anderen E-Book-Formaten bzw. Readern realisieren. Ein weiterer Vorteil ist, dass der gegenseitige Austausch von selbst erstellten elektronischen Unterrichtsmaterialien auch ohne das Digitale Rechte-Management (DRM) erfolgen kann, mit dem sich die Verlage gegen unerlaubte Vervielfältigung schützen. Dieser Nutzen entsteht natürlich genauso bei der Teilnahme an den bereits genannten Projekten wie dem Flexbook oder dem Schulbuch-O-Mat. Durch den Austausch können die Materialien auch weitere Verbesserungen erfahren. Natürlich besteht dabei auch die Gefahr des in

der Ökonomie sogenannten „Trittbrettfahrerproblems“, also der Nutzung von Inhalten, ohne selbst welche zur Verfügung zu stellen. Damit wird Pädagog_innen keinesfalls eine wenig schmeichelhafte Arbeitshaltung unterstellt. So ist möglicherweise ein Problem darin zu sehen, dass man bei der gegenseitigen Verfügbarmachung nicht über die erforderlichen Nutzungsrechte an den verwendeten Materialien verfügt. Die Nutzung von bereits existierenden Texten, Grafiken, Film- und Fotomaterial etc. oder Teilen davon macht bei der Unterrichtsvorbereitung einen nicht unbedeutenden Anteil aus, die dann von den Pädagog_innen entsprechend arrangiert werden. Wegen urheberrechtlicher Bedenken unterbleibt die Verfügbarmachung von erfolgreich im Unterricht eingesetzten Arrangements, obwohl die Pädagog_innen auch zum kostenfreien Austausch bereit wären. Dass diese Bedenken durchaus gerechtfertigt sind, zeigt ein Blick ins Urheberrechtsgesetz. Zwar darf man nach § 53 Abs. 3 UrhG kleine Teile eines Werkes, Beiträge aus Zeitungen oder Zeitschriften zur Veranschaulichung im Unterricht an Schulen, Hochschulen und nicht gewerblichen Einrichtungen vervielfältigen und gemäß § 52 Abs. 1 Nr.1 UrhG öffentlich zugänglich machen, z. B. auch durch Bildschirmanzeige, jedoch ist ein breiter öffentlicher Austausch ausgeschlossen durch den Zusatz: „bestimmt abgegrenzter Kreis von Unterrichtsteilnehmern“. Hinzu tritt die Unsicherheit, was gerade so noch unter „kleine Teile eines Werkes“ fällt. Die öffentliche Zugänglichmachung von Schulbüchern und Filmwerken zu Unterrichtszwecken ist ohnehin nach § 52 a Abs. 2 UrhG ausgeschlossen. Solche Regelungen begünstigen nicht die breite Beteiligung von Pädagog_innen an frei zugänglichen

Lernmaterialien z.B. als elektronische Lehrbücher. Aber es gibt Bewegung in diesem Bereich, so hat die UNESCO auf einem Arbeitstreffen im Juni 2012 nicht nur den Begriff Open Educational Resources (OER) eingeführt, sondern sich intensiv mit den sich durch die digitalen Möglichkeiten in Produktion und Distribution ergebenden vielfältigen Potenzialen für eine Neuorientierung in der Lehr- und Lernmittelgestaltung befasst. Damit wurden erste Weichen gestellt, um das Spannungsfeld zu mildern, zwischen dem global immer bedeutsameren Zugang zu Information und Wissen einerseits und dem Schutz des geistigen Eigentums als Motivationsgrundlage des kulturellen Schöpfungsprozesses andererseits. Die OER-Bewegung greift das Anliegen der Open Source- bzw. Open Content-Bewegung auf und überträgt diese auf Bildungsinhalte. Sie findet auch in Deutschland immer mehr Zuspruch, obwohl andere Länder wie die USA und Südkorea vergleichsweise stärker aktiv sind. So fand im September 2013 in Berlin die erste Konferenz zu diesem Thema statt, veranstaltet von Wikimedia. Die Stadt Köln organisierte nahezu zeitgleich unter dem Titel „OER Barcamp“ eine Fachkonferenz zu dieser Thematik. Eine gründliche Diskussion ist auch erforderlich, um nicht Gefahr zu laufen, das Potenzial von OER zu verschenken. Dabei geht es u. a. um die künftige Rolle von Verlagen bei der Verarbeitung und Verbreitung von Bildungsmedien, um die Qualitätssicherung der OER gerade bei offenen gemeinsamen Weiterentwicklungsprozessen, die Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses, die Vermeidung von Lobbyismus, die differenzierte Betrachtung von OER nach Bildungsbereich und Bildungsstufe. Auch langfristig tragfähige Finanzierungskonzepte gilt es

zu finden, denn die kostenfreie Nutzung von Bildungsmaterialien bedeutet nicht, dass deren Herstellung ebenfalls kostenfrei ist. Wenn Bildungseinrichtungen vermehrt Anstrengungen unternehmen, um den Lernenden effektive Lehr- und Lernumgebungen bereitzustellen, wird das deren Personal- und sonstige Kosten erhöhen. Auch die Kommunikationsinfrastruktur muss dann an die steigenden Anforderungen beim Verfassen und Weitergeben von Informationen/Inhalten angepasst werden. Die Institution muss ihrerseits also Anreize zur Mitwirkung an OER schaffen. Der Vorteil liegt in der bedarfsgerechten Herangehensweise, die über OER die Qualität des Lehrens und Lernens einer Institution verbessern hilft. Das geschieht u. a. dadurch, dass sich durch das Teilen von Inhalten professionelle Anwendergemeinschaften bilden, die sich gegenseitig bei

der ständigen Verbesserung ihres OER-Angebots unterstützen. Zudem eröffnen die OER-Angebote dem Nutzer die Möglichkeit, sich ein Bild von der Qualität der zu erwartenden Bildungserfahrung in dieser Institution zu machen und steigert bei vermehrt subjektiven positiven Bewertungen deren Attraktivität.

Das ThILLM hat auf dem Weg dahin bereits sehr gute erste Erfahrungen mit der Bereitstellung von Onlinemedien auf der Basis der CC 3.0-Lizenz gemacht. Seit dem Jahr 2008 werden in der Mediothek des Thüringer Schulportals, das vom ThILLM gemeinsam mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur betrieben wird, auf der „Basis einer Lerncontainer-Struktur“ (Becker, J. 2012, S. 282) sogenannte Lernobjekte angeboten. „Der Einsatz dieser Medien im Unterricht ist keineswegs starr und verbindlich gedacht. Nein, es



Abbildung 2: Besucherzahlen des Thüringer Schulportals, Quelle ThILLM, Januar 2014

ist geradezu gewollt, dass der Lehrer aus dem bestehenden Angebot an Materialien bestimmte Elemente für seinen Unterricht verwendet und in sein Unterrichtskonzept einbaut.“ (ebd.) Ein Blick auf die Nutzerzahlen, vgl. Abb. 2, bestätigt die zunehmende Attraktivität dieses Angebots.

Obwohl auch hier beständig durch die bereits angeführten Diskussionspunkte bei OER Herausforderungen zu meistern sind, die in jedem Einzelfall spezieller Lösungen bedürfen, ist die insgesamt positive Resonanz für uns Anreiz, auf diesem Weg weiter voranzugehen und vielleicht so auch die Grundlage für ein künftiges multimediales, digitales und dynamisches Lehrbuchkonzept zu schaffen, an dem partiell kommerzielle und nicht kommerzielle Anbieter von Inhalten mitarbeiten können, um es zu verbessern.

Literatur

Becker, J. (2013). Digitale Medien im Unterrichtseinsatz. In: Kontinuität und Wandel in der Bildung, Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 2. Auflage.

Dorsch, J. (2013). <http://www.schule-apps.de/kriterien/>, 12.12.2013.

König, M. & Ebner, M. (2012). E-Books in der Schule: Eine Evaluierung von E-Book-Formaten und E-Book-Readern hinsichtlich ihrer Eignung für Schulbücher, Bildungsforschung 1/2012, 9. Jahrgang.

Krömker, H., Schultz, K. & Frank, G. (2013). Individuelles Lernen – Analysen von Medien. In: Kontinuität und Wandel in der Bildung, Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 2. Auflage.

Macgilchrist, F. (2012). E-Schulbücher, iPads und Interpassivität: Reflexionen über neue schulische Bildungsmedien und deren Subjektivationspotential, Bildungsforschung 1/2012, 9. Jahrgang.

Müller, Ch., Spiegel, St. & Ullrich, F. (2010). E-Books in Deutschland. Der Beginn einer neuen Gutenberg-Ära?. *Price-waterhouseCoopers.*

news4teachers.de/2013/06/digitale-medien-uber-schwemmen-schulen-kritik-wird-laut/, 08.08.2013, 19:00 Uhr.

Oelkers, J. (2009). Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht; Vortrag auf der 10. Fachtagung Empiriegestützte Schulentwicklung, Dresden 19. Juni 2009.

Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (1981). Das Schulbuch – Ärgernis oder Hilfe? In: Empfehlung 9 der Kommission „Anwalt des Kindes“, Rheinland-Pfalz.

Schulentwicklung in Thüringen – das Startprojekt „Entwicklung innovativer Lernumgebungen“ (E.i.L.)

1. Einleitung

Bildung spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung jedes einzelnen Menschen, aber auch für die Gesellschaft insgesamt. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Kinder und Jugendliche, aber grundsätzlich alle Menschen, uneingeschränkt Zugang zu Bildung haben, dass sie die komplexe materiale, soziale und kulturelle Welt erfahren und verstehen lernen und dass sie ihre eigene Persönlichkeit in der konstruktiven Auseinandersetzung mit dieser Welt entwickeln und reflektieren können sowie letztlich handlungsfähig und mündig werden (Humboldt 1997). Bildung ist ein Grundrecht aller Menschen. Ziel von Bildung ist die Entwicklung jedes Menschen zu einer autonomen, verantwortungs- und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Bildung kann als ein vom Menschen ausgehendes aktives Geschehen und somit eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt verstanden werden (Humboldt 1997). Bildung lässt sich demnach als ein individuell offener und lebenslanger Prozess charakterisieren:

- Bildung ist individuell besonders und offen, weil sich jeder Mensch auf seine je eigene Weise mit der Welt auseinandersetzt. Erst durch die Interaktion zwischen Mensch und Umwelt wird Handlungsfähigkeit entwickelt. Offenheit ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen,

denn alle Menschen werden in vergleichbarer Weise von Natur, der jeweiligen Kultur sowie den biologischen Reifungsprozessen beeinflusst.

- Bildung ist unabschließbar bzw. ein lebenslanges Ziel, weil die aktive Auseinandersetzung mit der Welt nie beendet sein kann und ein Leben lang aufgrund neuer Anforderungen immer wieder neu stattfindet. Je nach Lebenslage und Alter ändert sich immer wieder auch das Bild des Menschen, das er von sich selbst, den anderen und der Welt hat.

Orientiert an Modi der Weltbegegnung (im Sinne eines kanonischen Orientierungswissens nach Humboldt; vgl. Baumert 2002, S. 113) spielen die drei Bereiche (Sprache, Gesellschaft/Kultur und Naturwissenschaft) eine besondere Rolle für Bildungsprozesse. Bildung ist zudem erst durch Veränderung, d. h. Lernprozesse möglich. Lernen bedeutet, sich auf die Umwelt einzustellen, sein Verhalten und seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu ändern und stetig zu erweitern. Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -integration (Wild & Möller 2009). Lernen kann bewusst, absichtsvoll und geplant stattfinden. Dann spricht man von „formalem Lernen“: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), strukturiert

ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet. Lernen ist aber immer auch bewusst, aber nicht unbedingt geplant. Diese Variante wird als „nicht formales Lernen“ bezeichnet: Lernen, das [zumeist] nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerdauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet. Schließlich findet auch „informelles Lernen“ statt: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) [meist] nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/ beiläufig)“ (Europäische Kommission 2001, S. 9 und S. 32ff.).

Zu bedenken ist, dass formale, nicht formale und informelle Lernprozesse auch gleichzeitig ablaufen können. In Institutionen, die das Ziel verfolgen, vor allem formale Bildungsprozesse anzuregen, finden immer wieder auch Lernprozesse statt, die jenseits dieser Zielsetzungen ablaufen, z. B. in der Schule.

Durch Lernprozesse werden aber nicht nur Wissen und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in verschiedensten Bereichen erworben, vertieft und verknüpft, die für die Bewältigung der Herausforderungen innerhalb der heutigen Gesellschaft wesentlich sind, sondern auch Einstellungen, Haltungen und Zielorientierungen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und den Sozialisationsbedingungen in Familie, im Austausch mit

Gleichaltrigen und den gesellschaftlichen Einflüssen kommt in formalen Bildungskontexten vor allem auch der Qualität der pädagogischen Angebote und Lernumgebungen sowie den Kompetenzen der in ihr tätigen Professionellen eine wichtige Rolle zu.

Um Kindern und Jugendlichen individuell gerecht werden zu können, ist es notwendig, sie intensiv und genau zu beobachten und ausgehend vom jeweiligen Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen passende und entwicklungsfördernde pädagogische Angebote zu unterbreiten. Dabei ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten (dem Kind bzw. Jugendlichen, den Eltern und den professionell Tätigen) eine wichtige Voraussetzung. Alle diese Bedingungen spielen eine wichtige Rolle für die persönliche Entfaltungsmöglichkeit von Kindern und Jugendlichen, ihre gesellschaftliche Teilhabe- und ihre Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft.

2. Hintergrund und Ziele des Startprojekts

Geleitet und koordiniert wird das Startprojekt vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK), Referat für Eigenverantwortliche Schule, Bildungsplanung und Schulentwicklung (Frau Dr. Baumgart), in enger Zusammenarbeit mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Didaktik und der Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik (Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda). Des Weiteren sind folgende Ressorts und Gremien beratend und bei der Durchführung unterstützend

beteiligt: Beirat für Nachhaltige Entwicklung, Beirat für inklusive Bildung, TMSFG (Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit), TMLFUN (Thüringer Ministerium für Landwirtschaft, Forst und Umwelt), ThILLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien).

Das Startprojekt des TMBWK ist im Rahmen der Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie (TNS) dem Schwerpunkt der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zuzuordnen (TNS, 2012, Kapitel 6, S. 45ff.). Zentrales Ziel des Startprojektes ist es, einen nachhaltigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Thüringer Bildungssystems durch das Aufgreifen von bestehenden Entwicklungsansätzen an Startprojektschulen und die Weiterentwicklung zu Schulen mit Referenzcharakter für andere Schulen zu leisten.

In Bezug auf die Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie bedeutet das, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Bildungsprozess bezogen auf den individuellen Erwerb von Wissen über globale Zusammenhänge und Herausforderungen, wie den Klimawandel oder die globale Gerechtigkeit und deren komplexe wirtschaftliche, ökologische und soziale Ursachen, anzuregen und zu unterstützen. Neben der Entwicklung vielfältiger Kompetenzen kommt insbesondere der Entwicklung von Haltungen und Überzeugungen sowie dem Selbst- und Mitbestimmungserleben auf Seiten des Lernenden eine wesentliche Bedeutung zu; dies sind, wie bereits dargelegt, zentrale Bedingungen für gelingende und nachhaltige Bildungsprozesse. Besonderes Ziel der Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie ist es, im Zusammenhang mit nachhaltiger Bildung den Anteil an jungen Menschen mit Schulabschluss, und

zwar insbesondere bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund, den Anteil an Studienanfänger/innen sowie den Anteil an Erwachsenen mit tertiärem und postsekundärem nicht tertiärem Abschluss zu erhöhen (siehe Indikatoren 11, 12 und 13 der Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie, 2013). Darüber hinaus werden auch Fragen der Gesundheitserziehung und Umweltbildung aufgegriffen.

Nachhaltigkeit wird im Startprojekt auf der personellen und inhaltlich-strukturellen Ebene umgesetzt. Einerseits sollen Lernende, unterstützt durch das Startprojekt, ihre individuellen Bildungsprozesse selbstreguliert (Boekaerts 1999) planen und umsetzen und sie als emotional positiv, sinnvoll und bedeutsam erleben können. Physisches und psychisches Wohlbefinden (Eder 1995; Hascher & Baillod 2000), soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Selbstbestimmung (Deci & Ryan 1993) sind hierbei wesentliche Bedingungen. So kann erreicht werden, dass im Sinne eines nachhaltigen Erwerbs von Kompetenzen „träges Wissen“ (Renkl 1996) vermieden wird. Die Lernenden sollen vielmehr befähigt werden, über eine lebenslange Perspektive aktive Gestalter ihres Bildungsprozesses zu sein sowie ihre Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft optimal ausschöpfen zu können.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, bedarf es auf der Ebene der professionell Tätigen sowie der inhaltlich-strukturellen Bedingungen im Bildungssystem, und konkret im Startprojekt in den beteiligten Schulen, der Schaffung von optimalen Voraussetzungen sowie der Umsetzung verschiedener zielführender Maßnahmen.

Auf der inhaltlich-strukturellen Ebene ist es wichtig, räumliche Bedingungen zu

schaffen, die es allen Lernenden ermöglichen, die Bildungs- und Lernangebote in Anspruch zu nehmen (z. B. bauliche Maßnahmen, Barrierefreiheit, anregende pädagogische Arrangements). Die Entwicklung innovativer Lernumgebungen zielt auf die Entwicklung spezifischer pädagogischer Konzeptionen ab, die sich durch individualisierende Formen des Lehrens und Lernens sowie der Lern- und Leistungsdokumentation auszeichnen. Diese innovativen Lernumgebungen berücksichtigen die Heterogenität der Lernenden und bieten vielfältig anregende und adaptive Lernangebote an. Sie führen Lernende aus getrennten Lernräumen zusammen und sie sind durch besondere lern- und entwicklungsförderliche räumliche Gestaltungsformen charakterisiert, die auch lernunterstützende Technologien beinhalten. Da sich Bildung aber nicht nur in formalen, sondern auch in non-formalen und informellen Kontexten vollzieht, geht das Verständnis von innovativen Lernumgebungen weit über die einzelne Bildungseinrichtung hinaus und öffnet sich gegenüber Familie bzw. den Eltern und Erziehungsberechtigten, dem weiteren Lebensumfeld der Schüler/innen sowie dem gesamten kommunalen und regionalen Umfeld. Eine enge Kooperation wird daher z. B. auch mit nelecom („Neue Lernkultur in Kommunen“, <http://www.necom.de>) umgesetzt.

Auf der Ebene der professionell Tätigen sind die Qualifizierung und Weiterbildung des pädagogischen Personals durch umfassende, bedarfsgerechte (vor Ort an den einzelnen Schulen) und kontinuierliche Angebote unter Beteiligung verschiedener Expert/innen (aus dem In- und Ausland und aus verschiedenen Disziplinen) und Institutionen (z. B. ThILLM, Universität) sowie Projekte (bspw. V. i. L (Verständnis-

intensives Lernen; http://www.verstehenlernen.de/?page_id=672) zu realisieren. Des Weiteren wird mit dem Startprojekt die Netzwerkbildung unter den Schulen und den Kollegien unterstützt. Die Vernetzung von vorhandenen Initiativen und Projekten wie beispielsweise SINUS (Weiterführung des BLK-Programms zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts), DenkBunt Landesprogramm, ProLesen, Demokratisch Handeln, buddy-Projekt, Umweltschule in Europa soll im Startprojekt weiter ausgebaut werden, um stärkere Synergieeffekte zu erzielen.

Zur Realisierung der Projektziele werden insbesondere die Kriterien der OECD zu innovativen Lernumgebungen, die Prinzipien inklusiver Pädagogik vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (UNESCO 1994, 2000) sowie aktuelle Konzepte und Ergebnisse der internationalen Schul- und Unterrichtsforschung aufgegriffen. Besondere Orientierung geben die Ergebnisse des Projektes CER/ILE (Innovative Learning Environment) der OECD, in welchem Fallstudien an drei ausgewählten Thüringer Schulen erfolgreich durchgeführt wurden. Im Auftrag des Zentrums für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Center for Educational Research and Innovation, CER) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) und des TMBWK führte der Lehrstuhl für Schulpädagogik und Didaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Rahmen des „Innovative Learning Environments (ILE)“-Projekts Fallstudien an drei Thüringer Schulen durch (vgl. <http://www.oecd.org/site/eduilebanff/48834621.pdf>).

Der Fokus der Fallstudien lag auf der

Frage, wie Lernen innerhalb innovativer Lernumgebungen gefördert wird und organisiert ist. Dabei können sich innovative Lernumgebungen durch spezifische pädagogische Konzeptionen, Inhalte, Formen des Lehrens und Lernens oder der Diagnose, Beurteilung und Förderung von Lern- und Leistungsprozessen sowie -ergebnissen auszeichnen. Auch die Fokussierung auf die Heterogenität der Lernenden ist ein wesentliches Merkmal innovativer Lernumgebungen. Zudem sind spezifische räumliche Gestaltungsformen oder der Einsatz lernunterstützender Technologien und Medien von Interesse. Innovative Lernumgebungen sind durch mehrere dieser Elemente charakterisiert. Der empirische Teil des ILE-Projekts befasste sich mit der Identifikation und Beschreibung konkreter Beispiele bestehender innovativer Lernumgebungen innerhalb von OECD-Mitgliedstaaten und Nicht-Mitgliedstaaten. Alle teilnehmenden Staaten stellten mindestens eine innovative Lernumgebung im Rahmen des Projekts anhand einer wissenschaftlichen Analyse und Dokumentation vor. Aus Deutschland wurden in diesem Projekt die seitens des TMBWK ausgewählten Schulen ImPULS-Schule Schmiedefeld (www.schule-schmiedefeld.de), Jenaplan-Schule Jena (www.jenaplan-schule-jena.de) und Lobdeburgschule Jena (www.lobdeburgschule.de) im Hinblick auf ihren spezifischen innovativen Charakter betrachtet (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2013). Folgende vier Schlüsselbereiche wurden analysiert: Ziele, Entstehung und relevante Kontextdetails der innovativen Lernumgebung; Charakteristika und Struktur der innovativen Lernumgebung; Beschaffenheit und Qualität des Lernens innerhalb der innovativen Lernumgebung; Effekte und Wirksamkeit der innovativen

Lernumgebung. Neben Interviews mit der Schulleitung, den Lehrenden, den Lernenden sowie weiterem pädagogischen Personal und den Eltern der Lernenden dienten strukturierte, teilnehmende Beobachtungen innerhalb ausgewählter Lehr-Lern-Umgebungen und die Analyse zentraler Dokumente der Datengewinnung und Falldarstellung. Da Thüringen als einziges deutsches Bundesland am CER/ILE-Projekt der OECD teilgenommen hat und die Ergebnisse der Fallbeispiele von drei innovativen Schulen bereits auf sehr positive und auch international breite Resonanz gestoßen sind, eröffnen sich mit der Fortführung dieses Gesamtvorhabens vielfältige Möglichkeiten, um die Implementierung innovativer Konzepte in Schulen, Lehreraus- und Weiterbildung sowie in kommunalen Bildungszusammenhängen über Thüringen hinaus auch international sichtbar zu unterstützen.

Grundlage für die Weiterentwicklung der Thüringer Schulen sind darüber hinaus das Thüringer Schulgesetz (<http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/schulordnungen/schulordnung/>), die Thüringer Schulordnungen (<http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/schulordnungen/schulordnung/>), die Nationalen Bildungsstandards (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf), die vorhandenen und weiter zu entwickelnden Thüringer Lehrpläne (<https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene>) sowie der Thüringer Bildungsplan (<http://www.bildungsplan.uni-jena.de>), die im Startprojekt berücksichtigt werden.

Dementsprechend zielt das Startprojekt auf:

- einen bewussten Umgang mit Heterogenität,
- die Umsetzung von spezifischen pädagogischen Konzepten,
- eine kontinuierliche und reflexive Professionalisierung von Pädagogen,
- individualisierende Formen der Dokumentation von Entwicklung, Lernen und Leistung,
- eine spezifische räumliche Gestaltung, den Einsatz entwicklungs- und lernerstützender Medien und Technologien sowie
- vielfältige Formen der (über)regionalen Vernetzung.

Auf der Grundlage dieser Zielsetzungen werden Kriterien für die konkrete pädagogische Arbeit an den Schulen und mit dem pädagogischen Personal formuliert. Anhand von ausgewählten Indikatoren aus der internationalen Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung wird anschließend im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung auf empirischer Grundlage geprüft, inwiefern und in welchem Ausmaß avisierte Veränderungen bei den Schüler/innen, bei den pädagogisch Professionellen sowie auf schulorganisatorischer Ebene belegbar sind.

3. Konzept und Begleitung der Schulen im Startprojekt

Im Startprojekt werden die Lernumgebungen von insgesamt 33 Thüringer Schulen (vgl. Tabelle 1) aus allen fünf Schulamtsbereichen Thüringens unter den genannten Zielstellungen in Abstimmung mit den jeweils konkreten Vorstellungen der ein-

zelnen Schule analysiert und systematisch über einen Zeitraum von zunächst drei Jahren weiterentwickelt.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die regionale und schulartenbezogene Verteilung der Startprojektschulen.

	GS	RS	TGS/ IGS	FÖZ	GYM	BBS	Summe
Nord- thüringen	3	1	1		1		6
Ost- thüringen	2	3	2			1	8
Süd- thüringen	1	1				2	4
West- thüringen	2	2	1	1			6
Mittel- thüringen	2	1	3		1	2	9
Summe	10	8	7	1	2	5	33

Tabelle 1: Anzahl und Verteilung der beteiligten Startprojektschulen

((Grundschulen (GS), Regelschulen (RS), Thüringer Gemeinschaftsschulen (TGS), Integrierte Gesamtschulen (IGS), Gymnasien (GYM), Förderzentren (FÖZ) und Berufsbildende Schulen (BBS))

Eine Besonderheit innerhalb des Startprojektes ist die Zusammenarbeit mit Startprojektschulen, die in ausgewählten Bereichen der Kriterien innovativer Lernumgebungen beispielhaft arbeiten (siehe OECD/CERI-Projekt) und anderen Schulen einen Einblick in die jeweilige Praxis ermöglichen. Alle beteiligten Schulen werden kontinuierlich begleitet, beraten und werden angeregt, sich mit anderen Schulen und weiteren Institutionen zu vernetzen. Eine intensive Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen erfolgt insbesondere durch Berater/innen für Schulentwicklung, aber auch durch verschiedenste Akteure und Institutionen. Austausch, Hospitationen und Zugang zu vielfältigen Informations- und Arbeitsmaterialien (z. B. über die Plattform „Thüringer Schulportal“ des ThILLM) sind ebenso Bestandteil des Gesamtangebots.

Auf der Grundlage des Rahmenkonzepts des Startprojekts sowie der Erfassung der Ausgangssituation (sog. „Ist-Stands-Analyse“ der Schulen) werden adaptive Fortbildungs- und Entwicklungsformate angeboten. Die Qualität der Lernumgebungen und der Entwicklungsbedarf aus Sicht der Beteiligten spielt hierbei eine zentrale Rolle. Passende Beratungs- und Fortbildungsangebote werden entwickelt und in zentralen Veranstaltungen (z. B. am ThILLM) sowie vor Ort an den einzelnen Schulen angeboten. Beratung für Schulleitung und Lehrkollegien sowie weitere pädagogische Fachkräfte, aber auch für Schüler/innen sowie Eltern sind vorgesehen. Dabei werden gleichermaßen Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung fokussiert. Mit allen Beteiligten werden Zielsetzungen, Maßnahmen und Fortschritte in regelmäßig stattfindenden Bilanzierungs- und

Entwicklungsgesprächen gemeinsam reflektiert und dokumentiert und in die weitere Entwicklung eingebunden. Darüber hinaus finden regelmäßig Kooperations-treffen zwischen den Startprojektschulen, aber auch Tagungen mit einem erweiterten Kreis von Beteiligten (z. B. mit den Projektbeteiligten von V. i. L., nelecom, SINUS usw.) statt. Auch die Berater/innen für Schulentwicklung werden fortgebildet.

Für die geplante Implementationsmaßnahme kann das theoretische Rahmenkonzept zur Wirkungsanalyse angewendet werden, das sogenannte „Impact of Professional Development Model“ (IPROD Model) (vgl. Zehetmeier 2010), das im Rahmen der wissenschaftlichen Analyse von Konzepten der Lehrerfortbildung entwickelt wurde. Das Modell erfasst neben verschiedenen Wirkungsebenen von Lehrerfortbildung (Wissen, Einstellungen sowie Praxis) auch eine Kategorisierung der charakteristischen Elemente von Fortbildungsmaßnahmen (etwa die Lernenden, Fortbildner, Programm und Kontext) und jene Faktoren, welche das Auftreten von Wirkungen fördern oder hemmen. Folgende förderliche Faktoren werden mit dem vorliegenden Projektvorhaben in den Blick genommen, um sie im Sinne einer förderlichen Gestaltung der Lehrerfortbildung mit Blick auf die Entwicklung innovativer Lernumgebungen zu nutzen (vgl. Zehetmeier 2010):

- *Passung*: Fortbildungsangebote orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden (der Lehrenden, Schulleitungen und weiteren päd. Personals), bieten Auswahlmöglichkeiten sowie (Mit-) Bestimmung.
- *Ownership*: Lernende werden bei Planung und Durchführung der Maßnahmen miteinbezogen und sie sind Multiplikatoren. Die Lernenden erhalten die

Möglichkeit, ihre Entwicklung selbst zu beeinflussen.

- *Vernetzung*: Fortbildungsmaßnahmen werden durch Kooperationen und Austausch in Expertengruppen gefördert.
- *Reflexion*: Diskussionen und Reflexionen unter den Lernenden sowie die Auswertung von Produkten (wie Unterrichtsplanungen, -videos oder Arbeiten von Schülern).
- *Praxisbezug*: eröffnet Möglichkeiten für aktives Lernen.
- *Evaluation*: Evaluations- und Feedbackmaßnahmen werden kontinuierlich durchgeführt.

4. Dokumentation, Analyse und Evaluation

Die weitere Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung ist die Evaluation des Startprojektes des TMBWK hinsichtlich verschiedener Merkmale auf Schulebene und bei den Akteuren innerhalb der Schulen, um damit eine zielgerichtete Beratung, Unterstützung und Weiterentwicklung der teilnehmenden Schulen hin zu Referenzschulen in Thüringen bzgl. der Entwicklung innovativer Lernumgebungen zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Bereiche Schulentwicklung, Schulqualität und Unterrichtsqualität werden in einer Anfangsphase für alle beteiligten Schulen Ist-Stand-Analysen durchgeführt, um den Ausgangszustand zu beschreiben. Die am Startprojekt beteiligten Schulen weisen hinsichtlich der Schularten eine weite Streuung auf. Diese Heterogenität der Stichprobe setzt eine Vielfalt an Forschungsinstrumenten voraus. Methodisch sind zur Datenerhebung Dokumentenanalysen, Fragebögen, mündliche Befragungen sowie Kompetenzfest-

stellungsverfahren in den zentralen Bildungsbereichen für die Schüler/innen in den Klassenstufen 3, 5, 7 und 9 (außer an den Berufsbildenden Schulen) vorgesehen. Weiterhin werden prozessbegleitend Daten der teilnehmenden Schulen erhoben, um die Veränderungen im Kontext des Startprojekts zu dokumentieren und zu analysieren. Das wissenschaftliche Vorgehen ist dabei als Mixed-Methods-Untersuchungsanlage (Gläser-Zikuda et al. 2012) angelegt, um sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zu kombinieren. Diese Strategie soll es zudem ermöglichen, die differenten Stichprobengrößen der handelnden Akteure auf der Schulebene adäquat abbilden zu können. Das Forschungsdesign schließt somit zur Datenerhebung Elemente eines Querschnittsdesigns sowie einer Paneluntersuchung im Hinblick auf die Prozessbegleitung während der Durchführung bis zum Abschluss des Startprojekts ein.

Mittels Dokumentenanalysen auf der Schulebene und Gruppendiskussionen mit schulischen Akteuren wird der Ausgangspunkt sowie die jeweilige Zielsetzung der Schulen im Projekt erfasst und dokumentiert. Zum Einsatz kommen außerdem Fragebogenerhebungen, die auf den beiden in Thüringen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Projekt „kompetenztest.de“ entwickelten Instrumenten ThüNIS (Thüringer Netzwerk innovativer Schulen) und SEfU (Schüler als Experten für Unterricht) basieren. Beide Erhebungsinstrumente wurden im Kontext der Schulentwicklung in Thüringen entwickelt und haben sich inzwischen im Einsatz im Feld bewährt. Die Fragebögen erheben Daten auf Akteursebene von den Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, päd. Mitarbeiter/innen (ThüNIS) und auf der Ebene von

Schüler/innen und Lehrer/innen (SEfU). Die beiden Instrumente werden im Startprojekt durch weitere Skalen ergänzt, um umfassender Dimensionen für die Schulqualität abbilden zu können. Die Auswahl der im Startprojekt zu erhebenden Dimensionen und Faktoren der Schul- und Unterrichtsqualität orientiert sich an den Vorgaben zu den Qualitätsbereichen schulischer Entwicklung des TMBWK (siehe die folgende Abbildung zum schulischen Qualitätsrahmen in Thüringen).

Das ThüNIS-Instrument fokussiert auf eine prozessbezogene Evaluation von Schulentwicklungsprozessen unter Berücksichtigung der Sichtweisen von verschiedenen schulischen Akteursebenen (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen, pädagogische Mitarbeiter/innen) hinsichtlich zentraler schulischer Aspekte und Prozesse (wie Unterricht, Schulklima, Qualifikation, Kommunikation und Information, Führung und Management, Leistungsbewertungen u. a.).

Das SEfU-Instrument ist als Onlinebefragung angelegt, wird in der Begleitstudie aber als Papier-Bleistift-Variante eingesetzt. Vorteil des SEfU-Instruments ist die Fokussierung auf die Schülerwahrnehmung von Unterricht unter Berücksichtigung der Lehrerperspektive. Zielsetzung des Instruments ist durch Vergleich von Schüler- und Lehrersicht eine individuelle Rückmeldung zur Verbesserung und konkrete Anregungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu geben. Konstrukte, die mit dem SEfU-Instrument erfasst werden, sind u. a. Beraten und Beurteilen, Leitbild und Entwicklungsvorstellungen sowie Beziehung der Schule nach außen.

Diese Erhebungsinstrumente und Skalen werden durch weitere Dimensionen und



Abb. 1: Schulportal Thüringen: Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung¹

Fragebögen ergänzt, die eine Auswahl aus bereits bewährten und validierten Skalen aus verschiedenen internationalen Schulentwicklungsprojekten darstellen. Es werden u. a. erfasst Selbstwirksamkeit, Burnout, Wohlbefinden, Berufszufriedenheit, Einstellungen zu Innovation sowie zu Inklusion/Integration.

Auch mündliche Befragungen von Schulleiter/innen, von pädagogischen Mitarbeiter/innen, Schüler/innen und Elternvertreter/innen sind geplant. Dabei liegt die Hauptzielrichtung der qualitativen Datenerhebungen auf den Zielsetzungen, Spezifika und Bedingungen der jeweiligen Schulen innerhalb des Startprojektes. Mit den Interviews sollen die mit Fragebögen erhobenen Daten vertiefend ergänzt werden. Schließlich wird auf die Kompetenztests (Projekt www.kompetenztest.de) in

den zentralen Bildungsbereichen in den Klassenstufen 3, 5, 7 und 9 zurückgegriffen, um Entwicklungsverläufe von Schüler/innen zu dokumentieren.

Neben der engeren Leitungs- und Koordinierungsgruppe rund um die Autor/innen dieses Beitrags ist es angedacht, Studierende der FSU Jena systematisch in das Startprojekt einzubinden. Sie könnten Schüler/innen und Lehrer/innen über einen längeren Zeitraum begleiten und dabei vielfältige Aufgaben übernehmen. Des Weiteren arbeiten die Studierenden bei der Datenerfassung, -aufbereitung und -auswertung mit. Auf diese Weise erhalten die künftigen Lehrer/innen bzw. Pädagog/innen einerseits wertvolle praxisrelevante Einblicke in die vielschichtigen Herausforderungen von Schulentwicklung und können gleichzeitig ihre Kompetenzen in den Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken erweitern. Andererseits vertiefen sie ihre Kenntnisse im Bereich von

¹ Der schulische Qualitätsrahmen als Orientierungshilfe, URL: http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-62.pdf am 25.11.2013.

Forschungs- und Evaluationsmethoden. Hiermit wird mit dem Startprojekt ein innovativer Beitrag zu einer stärkeren phasenübergreifenden Praxis- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung geleistet. Erste Ergebnisse des Startprojekts sind Ende 2014 zu erwarten; der Abschlussbericht des Startprojekts ist für Ende 2016 terminiert.

Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a.M.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 21, pp. 445–457.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, S. 223–238.

Eder, F. (Hrsg.) (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Studien Verlag.

Freistaat Thüringen (Hrsg.). Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie. Erfurt.

Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Wiegleb, M. (2013). Selbstbestimmtes Lernen in Thüringer Schulen – reformpädagogische und empirisch-pädagogische Perspektiven. In: P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 66–88). Seelze: Friedrich Verlag.

Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

Hascher, T. & Baillod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule*, 3, S. 3–12.

Humboldt, W. von (1997). *Bildung und Sprache*. (5. durchges. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), S. 78–92.

UNESCO (2000). World Education Forum. The Dakar Framework of Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.

Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.

Zehetmeier, S. (2010). Wie (lange) wirkt Fortbildung? In: T. Janik & P. Knecht (Hrsg.), *New Pathways in the Professional Development of Teachers – Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/inne/n* (S. 73–80). Wien: LIT.

Kompetenz- und Standardorientierung in den Thüringer Lehrplänen aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung

1. Selbst- und Sozialkompetenz als überfachliche Lernkompetenzen

Im Verständnis der Thüringer Lehrplan-konzeption erfordert ein kompetenz- und standardorientierter Unterricht den konsequenten Blick auf das, was der Schüler zu einem bestimmten Zielzeitpunkt, in der Regel nach zwei Schuljahren sowie am Ende eines Bildungsgangs fachlich-inhaltlich, methodisch-strategisch, sozial-kommunikativ und selbstregulierend können soll (vgl. Leitgedanken 2011, S. 7). Dieser Zielsetzung folgend benennen die Fachlehrpläne überfachliche, ggf. aufgabenfeldspezifische und fachspezifische Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden Wissensbestände des Unterrichtsfaches, die alle Schüler – mit Unterstützung – bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erworben haben.

Die Entwicklung *überfachlicher Lernkompetenzen* ist ein zentrales Unterrichtsziel. Es handelt sich dabei um Kompetenzen, die von zentraler Bedeutung für den kompetenten Umgang mit komplexen Anforderungen in Schule, Beruf und Gesellschaft sind. In ihrer grundsätzlichen Funktion sind Lernkompetenzen fachunabhängig und stellen ein gemeinsames (überfachliches) Anliegen aller Unterrichtsfächer einer Schulart dar. Sie werden in jedem Unterrichtsfach fachspezifisch ausgeprägt

und sind daher von der Sachkompetenz nicht zu trennen (vgl. Leitgedanken 2011, S. 8).

Im Begriffsverständnis des Thüringer Lernkompetenzmodells gehören dazu Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Diese Auslegung folgt der von Grob und Maag Merki vorgenommenen Spezifizierung überfachlicher Kompetenzen, wonach überfachlich im Zusammenhang steht mit der Tatsache, dass die entsprechenden Kompetenzen „schulfach- und lebensbereichsübergreifend relevant sind“ (Grob und Maag Merki 2001, S. 61).

2. Zur Beschreibung überfachlicher Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen

Die Problematik der Beschreibung von überfachlichen Kompetenzen mit Zielstatus in Lehrplänen im Kontext von Abrechenbarkeit und Normierung von Bildungszielen erwächst vornehmlich aus deren Spezifik. Überfachliche Kompetenzen zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus und umfassen Personenmerkmale – auch i. S. v. Grundhaltungen, Wertvorstellungen etc., die das Arbeits- und Sozialverhalten beschreiben. Hinzu kommt, dass für diesen Bereich wenig empirisch gestützte Forschungsergebnisse vorliegen und eine Rahmentheorie überfachlicher Kompetenzen fehlt, „welche als

Referenztheorie die – allerdings immer auch unter normativen Gesichtspunkten zu sehende – Bestimmung der relevanten Kompetenzbereiche durch Klärung ihrer Struktur und Funktionalität anzuleiten und zu fundieren vermöchte.“ (Grob und Maag Merki 2001, S. 43).

Die in den Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen (2011, S. 8ff.) formulierten Deskriptoren im Bereich überfachlicher Kompetenzen sind kompatibel mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD (2005), mit den Kompetenzbereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Orientierungshilfe 2007) und auch mit Kompetenzbeschreibungen, die im Rahmen von Untersuchungen sozialer und methodischer Kompetenzen im beruflichen Kontext vorgenommen wurden (vgl. Frey/Balzer 2003; Frieling, Kauffeld, Grote & Bernhard 2000). Sie spiegeln ebenso ausgewählte Kriterien zur Ausbildungsreife (vgl. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife 2006). Hinzu kommt, dass vergleichbare Deskriptoren auch in Lehrplänen anderer Bundesländer oder Länder enthalten sind. Mit Grob und Maag Merki können diese deduktiv generierten Zielformulierungen somit als „auf gesellschaftlicher Ebene ausgehandelte Kompromissformeln verstanden werden“ (Grob & Maag Merki 2001, S. 751).

Die Beschreibung überfachlicher Kompetenzen in den Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen folgt dem funktionalen Ansatz, wonach durch die Bestimmung von Deskriptoren Kompetenzen beschreibbar, beobachtbar und einschätzbar werden und die Basis für deren Operationalisierbarkeit bilden (vgl. dazu Kaufhold 2006, S. 118). In diesem Zusammenhang sind Deskriptoren i. S. v. Handlungsmerkmalen zusammengestellt worden, die Teilkompetenzen

auf der Handlungsebene benennen, die eine Voraussetzung dafür bilden, dass die Schülerin/der Schüler

- selbstregulierend und selbstbeobachtend lernen kann (Selbstkompetenz),
- mit anderen lernen kann (Sozialkompetenz),
- effizient lernen kann (Methodenkompetenz).

Dieser funktional-pragmatische Zugang fokussiert damit die überfachlichen Kompetenzen auf ausgewählte Handlungsmerkmale und nimmt Akzentuierungen vor. Er erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Beschreibung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Es ist auch zu beachten, dass die Zuordnung von Deskriptoren zu den Kompetenzbereichen nicht trennscharf vorgenommen werden kann.

Selbst- und Sozialkompetenz werden überfachlich in folgender Form beschrieben (vgl. Leitgedanken 2011, S. 8ff.):

Selbstkompetenz bedeutet, selbstregulierend und selbstbeobachtend lernen können. Das heisst, der Schüler kann:

- sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzen,
- zielstrebig und ausdauernd lernen,
- sorgfältig arbeiten und Lernzeiten planen,
- eigene Lernwege reflektieren und Lernergebnisse bewerten,
- den eigenen Lernfortschritt und das eigene Arbeits- und Sozialverhalten einschätzen,
- selbstständig und situationsbezogen Lernstrategien und -techniken auswählen und anwenden,
- Sachverhalte, Vorgänge, Personen und Handlungen aus der Perspektive von anderen betrachten.

Sozialkompetenz bedeutet, mit anderen gemeinsam lernen und kommunizieren können. Das heißt, der Schüler kann:

- in kooperativen Arbeitsformen lernen
- Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen,
- andere motivieren,
- Hilfe geben und annehmen,
- Regeln und Vereinbarungen einhalten,
- einen eigenen Standpunkte entwickeln und begründet vertreten,
- adressaten- und situationsgerecht kommunizieren und argumentieren,
- mit persönlichen Wertungen angemessen umgehen,
- Ergebnisse und Wege gemeinsamer Arbeitsprozesse und die Leistung des Einzelnen in der Gruppe ein- und wertschätzen.

Der gemeinsamen Lehrplankonzeption entsprechend weisen alle Fachlehrpläne Zielstellungen im Bereich überfachlicher Kompetenzen aus und bestimmen neben fachlichen auch personale, soziale und methodisch-strategische Handlungsmerkmale, die es dem Lernenden ermöglichen,

- Subjekt zu sein in Bezug auf das eigene Lernen,
- für neue Lernhorizonte motiviert zu sein, eigene Vorstellungen entwickeln, formulieren und vertreten zu können,
- individuelles und gemeinsames Lernen selbstständig vorzubereiten, (interaktiv) zu gestalten, zu reflektieren, zu regulieren, zu bewerten,
- das Gelernte auch in neuen bzw. veränderten Kontexten zu nutzen mit dem Ziel, Einsichten zu gewinnen und Lösungen für ein Problem zu finden (vgl. Leitlinien 2008, S. 10).

Das damit verbundene gemeinsame Grundanliegen und die Ausweisung von Handlungsmerkmalen ermöglichen

- die Kooperation aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer,
- die gezielte Leistungsrückmeldung an die Schülerin/den Schüler,
- die Lernberatung und
- die Ableitung individueller Fördermaßnahmen.

Überfachliche Kompetenzen sind eine Brücke zur Bewältigung von Lebenspraxis. Sie stehen für die Zielvorstellung „zum Handeln befähigen“. Als handlungsleitende Fähigkeiten müssen sie gezielt und zwar kontext- bzw. gegenstandsbezogen aufgebaut werden. Sie entwickeln sich nicht im Selbstlauf, sondern im Kontext fachspezifischer Kompetenzen und Inhalte sowie altersspezifischer Fähigkeiten. Dem werden die weiterentwickelten Thüringer Fachlehrpläne gerecht, indem Ziele im Bereich von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz an fachspezifische (oder auch aufgabenfeldspezifische) Kompetenzen und Inhalte an die Sachkompetenz gebunden und dadurch entsprechende Anwendungsgelegenheiten bzw. Lernerfahrungen geschaffen werden. Dementsprechend haben Selbst- und Sozialkompetenz neben der beschriebenen überfachlichen auch eine fachspezifische und eine aufgabenfeldbezogene Ausprägung.

Die fachspezifische Ausprägung von Selbst- und Sozialkompetenz in ihrer Bindung an jeweilige Lernbereiche (Inhalte) zeigen die nachfolgenden Beispiele aus unterschiedlichen Fachlehrplänen für die Klassenstufe 6.

Fachlehrplan	Lernbereich	Selbst- und Sozialkompetenz
Deutsch	Leseverstehen	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leseaufgaben aufgeschlossen und motiviert bewältigen, – sich auf Lesesituation, -text und -aufgabe einstellen und konzentriert lesen, – mit Textinhalten aufgeschlossen und kritisch umgehen, – sich mit anderen über das Gelesene austauschen und dabei <ul style="list-style-type: none"> • begründete Reaktionen auf einen Text zum Ausdruck bringen, • Sachverhalte, Vorgänge, Personen und Handlungen auch aus der Perspektive anderer betrachten, – die eigenen Lesestrategien unter Anleitung beobachten und einschätzen, – Hinweise zum Leseprozess umsetzen, – seine Kompetenzentwicklung unter Anleitung einschätzen und ggf. dokumentieren, – Lesevorträge unter Anleitung kriterienorientiert und fair einschätzen.
Mathematik	Arithmetik/ Algebra – mit Zahlen, Variablen und Symbolen umgehen	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> – selbstständig und situationsbezogen Rechenstrategien <ul style="list-style-type: none"> • auswählen, • anwenden, – in kooperativen Lernformen Aufgaben bearbeiten, – Verantwortung für den gemeinsamen Arbeitsprozess übernehmen, – Ergebnisse selbstständig <ul style="list-style-type: none"> • am Sachverhalt überprüfen, • mit vorgegebenen Lösungen vergleichen, – Lösungswege anderer Schüler nachvollziehen, – Fehler erkennen und berichtigen, – mit Erfolg und Misserfolg angemessen umgehen.
Englisch	Sprechen	<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> – sprachliches Handeln entsprechend der Aufgabe unter Anleitung gestalten, – Gesprächsregeln einhalten, – adressaten- und situationsgerecht unter Beachtung sozialer Beziehungen agieren und dabei Respekt und Toleranz zeigen, – sich in der Fremdsprache verständigen bzw. die Kommunikation aufrechterhalten, – eigene Sprach- und Verhaltenskonventionen bzw. Besonderheiten der Lebensweise mit denen von Schülern in englischsprachigen und anderen Ländern vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und respektieren, – auf Unbekanntes/Unvorhergesehenes angemessen reagieren, – mit anderen zusammenarbeiten, Unterstützung geben und annehmen sowie Verantwortung für andere übernehmen, – seine Kompetenzentwicklung unter Anleitung einschätzen, z. B. mithilfe eines Portfolios.

Fachlehrplan	Lernbereich	Selbst-und Sozialkompetenz
Geografie	Die Erde als Planet/Das Leben der Menschen mit Naturrisiken/ Das wirtschaftliche Handeln im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Ökologie/Das Leben in Städten und ländlichen Regionen	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> – umweltbewusst handeln, – in kooperativen Arbeitsformen Aufgaben bearbeiten und Verantwortung für den gemeinsamen Arbeitsprozess übernehmen, – Skizzen und Zeichnungen sorgfältig anfertigen, – eigene Überlegungen sachgerecht und verständlich vortragen, diese beurteilen lassen und sich mit diesem Urteil produktiv auseinandersetzen, – die Notwendigkeit exakten Arbeitens zur Erkenntnisgewinnung und -sicherung einschätzen, – die Bedeutung aktueller Nachrichten aus unterschiedlichen Medien für die geografische Informationsgewinnung einschätzen.
Kunst	Grafik	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> – nach individuellen Kriterien Sammlungen anlegen und strukturieren, – selbstbestimmt und selbstsicher suchen, entdecken und assoziative wie gestalterische Entscheidungen treffen, – sorgfältig, ausdauernd und ergebnisorientiert arbeiten, – verantwortungsbewusst mit Materialien umgehen, – sich Arbeitsvoraussetzungen selbstständig schaffen (z. B. Einrichten des Arbeitsplatzes), – durch Reflexion über eigene und fremde Werke seine Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit erweitern.
Ethik	Der Schüler in sozialen Beziehungen – Ich und Wir	Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> – seine Mitschüler in ihren Stärken und Schwächen einschätzen und individuelle Eigenarten akzeptieren, – eigene Bedürfnisse und Zielvorstellungen artikulieren, – darüber reflektieren, welches Verhalten fair und gerecht ist, – eigene Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten für das schulische Leben wahrnehmen, – Gestaltungsmöglichkeiten für das Glück in der Gemeinschaft wahrnehmen.

3. Schlussfolgerungen für den Unterricht

Aus dem überfachlichen Charakter einerseits und der fachspezifischen sowie aufgabenfeldbezogenen Ausprägung von Selbst- und Sozialkompetenz andererseits erwächst ihre Potenz für fächerübergreifende Kooperation und zugleich der Anspruch an die schulinterne Lehr- und Lernplanung (vgl. Hameyer, Köller & Behr 2010, S. 12).

Der Fachunterricht leistet zur Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz einen Beitrag, wenn er

- offen für neue Erfahrungen der Schüler ist,
- Aufgaben mit mehreren Vorgehensweisen und unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten in immer wieder anderen Kontexten vorhält,
- die Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierungen entwickelt,

- für die Interaktion mit anderen und Andersdenkenden sensibilisiert,
- Toleranz, Respekt und Kommunikationsfähigkeit vermittelt und trainiert,
- kooperative Lernformen im Team und in unterschiedlichen Gruppen anwendet,
- soziale Prozesse im Gruppengeschehen analysiert und reflektiert sowie
- die Bereitschaft zur aktiven Gestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben entwickelt.

(vgl. Leitgedanken 2011, S. 9)

In diesem Kontext müssen im Rahmen der schulinternen Lehr- und Lernplanung gemeinsame, abgestimmte Schwerpunkte für die Kompetenzentwicklung in bestimmten Jahrgangsstufen auf der Ebene der Fachkonferenzen, der Lehrerteams und der Lehrerkonferenz formuliert, Vereinbarungen zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung getroffen sowie Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts abgeleitet werden.

4. Selbst- und Sozialkompetenz im Kontext der Leistungseinschätzung

Die Einschätzung von Selbst- und Sozialkompetenz muss stets im Rahmen konkreter fachbezogener oder fächerübergreifender Aufgabenstellungen erfolgen. Der Schüler erhält folglich keine pauschale Einschätzung seiner Selbst- und Sozialkompetenz, sondern eine Rückmeldung darüber, inwieweit es ihm gelungen ist, die für die konkrete Aufgabenlösung notwendigen Elemente von Selbst- und Sozialkompetenz erfolgreich zu mobilisieren. Diese Rückmeldung setzt beobachtbare Kriterien der Leistungserwartung und -beschreibung voraus. Entsprechende Beobachtungs- und Ein-

schätzungskriterien können aus den für die Selbst- und die Sozialkompetenz formulierten Handlungsmerkmalen (vgl. Punkt 2) abgeleitet werden. Derartige Kriterien sind – stets bezogen auf das Lösen einer Aufgabe (den Arbeitsprozess) – z. B.:

- Zielstrebigkeit und Ausdauer,
- Sorgfalt,
- Selbstständigkeit,
- Reflexion des methodischen Vorgehens/ des eigenen Lösungsweges und des der Gruppe,
- Bewertung der eigenen Arbeitsergebnisse und der der Gruppe,
- Übernahme von Verantwortung für den gemeinsam Arbeitsprozess,
- Einhalten von Vereinbarungen,
- Arbeitsweise (Verhalten und Kommunikation) in der Gruppe.

Behr u. a. (2004) geben entsprechende Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Gruppenarbeit unter Beachtung von Elementen der Selbst- und Sozialkompetenz einschließlich einer möglichen Skalierung und Gewichtung von Kriterien. Biskupek, Kierepka & Metscher (2007) beschreiben Instrumente zur Dokumentation von Beobachtungsergebnissen. Hierbei wird auch gezeigt, über welche Indikatoren „Verantwortung übernehmen“ sowie „Arbeitsweise in der Gruppe“ erschlossen werden kann.

Die Entscheidung darüber, welche Kriterien einer Beobachtung und anschließenden Leistungsrückmeldung unterzogen werden und welche Gewichtung dabei das einzelne Kriterium (=Kompetenzelement) erhält, kann nicht zentral vorgegeben werden, sondern ist vom Lehrer jeweils mit Bezug auf die konkrete Aufgabenstellung zu beantworten. Dadurch ist es möglich, dass in einer Aufgabenstellung die Sachkompetenz einen hundertprozentigen Auf-

gaben- und Beobachtungs- bzw. Einschätzungsschwerpunkt bildet, in einer anderen dagegen neben der Sachkompetenz z. B. auch Elemente der Methoden- und Sozialkompetenz kontrolliert und eingeschätzt werden und sich dadurch eine andere Gewichtungsverteilung ergibt. Letztere legt der Lehrer in Abhängigkeit von der konkreten Aufgabenstellung bzw. unter Berücksichtigung evtl. schulintern für bestimmte Jahrgangsstufen für alle Fächer festgelegter Beobachtungsschwerpunkte fest. Die Art der Formulierung von Aufgabenstellungen und der vorgesehenen Arbeitsform, (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) erhält damit eine wichtige Funktion.

Literatur

Behr, U., Biskupek, S., Dreher, H., Gödde, U., Gramann, C., Hartlieb, A., Hartleb, T. & Winzer, R. (2004). In: Gruppen lernen. Anregungen für die Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen. Bad Berka: Thillm, Reihe Materialien Heft 92.

Behr, U., Hameyer, U. & Köller, O. (2010). Kompetent werden – Begriffliche Orientierungen zur Lehrplanarbeit in Thüringen. Bad Berka: Thillm, Reihe Materialien Heft 161.

Biskupek, S., Kierepka, A. & Metscher, M. (2007). Beobachten, Einschätzen, Bewerten. Auf dem Weg zur neuen Lernkultur. Bad Berka: Thillm

BLK Programm Transfer 21/AG Qualität und Kompetenzen (2007). Orientierungshilfe Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Aufgabenbeispiele, Berlin, veröffentlicht unter: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf.

Bundesagentur für Arbeit (2006). Nati-

onaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, veröffentlicht unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen – Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorsystems. Bern: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Frey, K. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Empirische Pädagogik, 17 (2), S. 148–175.

Frieling, E., Kauffeld, S., Grote, S. & Bernhardt, H. (2000). Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster: Waxmann.

Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung – Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, veröffentlicht unter: www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.

ThILLM (2008). Leitlinien für die Erarbeitung weiterentwickelter Thüringer Lehrpläne der Fächer der allgemeinbildenden Schulen (Arbeitsmaterial für die Lehrplangruppen).

TMBWK (2011). Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse, veröffentlicht unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1382> bzw. <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1402>.

Entwicklung von Selbstkompetenz im Sportunterricht im Kontext aerober Ausdauerschulung

*„Der Mensch soll lernen, nur die Ochsen büffeln.“
(Erich Kästner zum Schulbeginn aus dem Jahr 1954)*

1. Sportunterricht neu denken

Standards sind anerkannte Qualitätsanforderungen an Unterricht, Schule etc., die von der Bildungsforschung im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion in der Schule formuliert werden. Bildungsstandards beschreiben fachbezogene Kompetenzen, die der Schüler an konkreten Inhalten bis zu einem bestimmten Zeitpunkt des Bildungsganges erreicht haben soll.

Die Lehrpläne für die Fächer mit nationalen Bildungsstandards (Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften) orientieren sich an diesen. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2003, nationale Bildungsstandards in Deutschland zu implementieren, hat auch in Thüringen zu einer Weiterentwicklung der Lehrpläne geführt. Im Ergebnis sind kompetenzorientierte Fachlehrpläne, deren didaktisches Konstruktionsprinzip das Kompetenzmodell ist, für alle Fächer der allgemein bildenden Schulen entstanden und durch das zuständige Ministerium in Kraft gesetzt worden. Eine Orientierung an den nationalen Bildungsstandards für ein Fach bedeutet nicht Vereinheitlichung, Gleichmacherei, Standardisierung von Unterricht oder eine zentral angeordnete Beseitigung von Unterschieden. Diese zentralen Vorgaben sind Grundlage für eine schulinterne Lehr- und Lernplanung, die die konkreten schulischen Bedingungen und Schwerpunktsetzungen im Sinne von

Profilbildung berücksichtigt.

Das Fach Sport arbeitet mit Standards, die durch die Sportwissenschaften entwickelt wurden bzw. werden. Dieser Prozess ist durch sehr konträre Standpunkte, viele Diskussionen zu Chancen und Risiken von Standards für das Fach Sport geprägt. So polarisieren die Antworten auf Fragen:

Stehen einheitliche Anforderungen an die zu entwickelnden sportspezifischen Kompetenzen der Schüler (Regelstandards) der Individualisierung von Lernprozessen und der Einzigartigkeit jeden Schülers sowie dem Entwicklungsprozess nicht entgegen? Sind Standards geeignet, um beim Schüler das Verständnis für sportliche Handlungsmotive (und somit die Gründe für Handlungen) zu ermöglichen und eine intrinsische Motivation zum Sporttreiben zu entwickeln? Können Schüler den Sinnzusammenhang begreifen, in dem eine sportliche Handlung laut Lehrplan steht? Müsste die Bildung von Lerngruppen/Klassen nicht dem Lerntempo/Entwicklungsstand statt dem Alter unterliegen? Wie werden Ziele der Kompetenzentwicklung bewertet, die nicht mit Bandmaß und Stoppuhr erfasst werden können? Widersprechen abschlussbezogene Bildungsstandards dem theoretischen Konzept der Bildungsstandards?

Kompetenzen sind verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Schüler befähigen, Anforderungen zu bewältigen, Probleme zu lösen, motiva-

tionale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten zu entwickeln, um in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln. Die in Schule anzutreffende große Verschiedenheit – Heterogenität – der Schülerschaft ist in der Planung, Organisation und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen. Dies muss in schulinternen Lehr- und Lernprozessen geschehen.

Im weiterentwickelten Lehrplan Sport sind Ziele zur Entwicklung von

- Lernkompetenzen, in deren Mittelpunkt Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz stehen und die an fachspezifischen Inhalten entwickelt werden, aber für alle Fächer gleichermaßen bedeutsam sind sowie
- fachspezifischen Kompetenzen, die körperlich-sportliches Können und lernbereichsspezifisches Wissen umfassen, beschrieben.

Die inhaltliche Anbindung der Kompetenzentwicklung erfolgt an Lernbereiche, denen didaktisch aufbereitete Sportarten zugrunde liegen (z. B. Leichtathletik, Gerätturnen), und deren Aneignung die Lehrplanmacher als notwendig erachten, damit die junge Generation künftige Aufgaben/Probleme lösen kann. Definiert sind Status und Anzahl der zu unterrichtenden verbindlichen, alternativ-verbindlichen bzw. obligatorischen Lernbereiche. Zentrale Vorgaben zum zeitlichen Umfang der einzelnen Lernbereiche werden nicht gegeben. Die zentralen Vorgaben stehen dabei tendenziell im Widerspruch zu den Interessen der Schüler, ergibt die SPriNTStudie¹ 2006, obwohl ein wichtiges Prüfkriterium für die Lehrpläne der Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen war.

¹ Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland im Auftrag der Deutschen Sportjugend .

Inhalte von Sportlehrplänen und Schülerwünschen:

Angeboten werden vornehmlich	Gewünscht werden vor allem
Kleine Spiele	Schwimmen
Traditionelle Sportspiele	Traditionelle Sportspiele
Turnen	Inline-Skaten & Klettern
Leichtathletik	Tennis & Tischtennis
Gymnastik & Fitness	Kampfsport
Hockey	Football & Baseball
Badminton	Tanzen

2. Im Fokus der Kompetenzorientierung – der Schüler

Lehrpläne werden gelesen, verinnerlicht, aber auch stark interpretiert. Kinder und Jugendliche im und durch unseren Sportunterricht kompetent zu machen, heißt das Potenzial des Sports für die Entwicklung sportmotorischer, kognitiver, methodischer, aber auch im besonderen Maße sozialer und personaler Kompetenzen zu nutzen.

In den Fortbildungen zur Implementation des Lehrplans von 2012 und in Gesprächen mit Sportlehrern wird deutlich, dass der kompetenzorientierte Lehrplan auf breite Akzeptanz trifft, wenn Kollegen entsprechende Hintergrundinformationen, Erläuterungen zu bildungspolitischen, -wissenschaftlichen, -praktischen Entwicklungen und Anregungen zur konkreten Umsetzung von Lehrplanzielen erhalten. Mit dem weiterentwickelten Lehrplan ist ein Denken vom Schüler aus Voraussetzung für einen

erfolgreichen Weg zur Entwicklung von Kompetenzen. Es geht nicht darum, eine Unterrichtsstunde inhaltlich mit leichtathletischen Laufübungen zu füllen, sondern darum, dass der Schüler z. B. Laufen mit anderen Bewegungsformen kombinieren kann.

Ist die Didaktik des Faches (Sport) zeitgemäß für einen modernen (Sport-)Unterricht? Was kann ein Schüler an einem bestimmten Inhalt lernen, um es zu können? Welche Inhalte eignen sich, um Wege der Kompetenzentwicklung erfolgreich zu beschreiten? Eine veränderte Unterrichts- und Lernkultur, die diese Fragen in den Fokus nimmt, ist unumgänglich.

Lehrpläne schlechthin und erst recht ihre Weiterentwicklung gehen einher mit der Erwartung, dass sie Unterrichtsqualität beeinflussen. Die Kriterien für einen kompetenzorientierten Sportunterricht sind sehr vielfältig. Sportunterricht im Sinne von Kompetenzorientierung

- ermöglicht die Anwendung des erworbenen Wissens, entwickelter Fähigkeiten und Fertigkeiten in neuen Zusammenhängen,
- schafft die Verbindung des Lernens mit anderen Lebensbereichen,
- orientiert sich an den Fähigkeiten und Stärken eines Schülers,
- erfasst Daten aus Leistungserhebungen, die für die Weiterentwicklung von Unterricht verwendet werden.

Es ist notwendig, dass Handreichungen, Materialien für den Lehr- und Lernprozess oder konkrete Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung, z. B. für die geforderte Schüleraktivierung, Weiterentwicklung der Aufgabenkultur, das Reflexionsvermögen von Schülern und deren Leistungseinschätzung, (Denk)Anstöße gegeben und im Rahmen der schrittwei-

sen Einführung der Lehrpläne entwickelt werden. (Sport-)Lehrer stehen vor vielen Herausforderungen. Sich auf das Originäre des Faches Sport, die Vermittlung motorischer Fähig- und Fertigkeiten, beschränken aber ist eindimensional, heißt Einbahnstraße:

„Der Kopf ist nicht der einzige Körperteil. Man muss nämlich auch springen, turnen, tanzen und singen können, sonst ist man, mit seinem Wasserkopf voller Wissen, ein Krüppel und nichts mehr.“ (Erich Kästner)

3. Entwicklung von Selbstkompetenz

Lehrpläne haben nicht mehr die Kontrollfunktion. Sie eröffnen den Kollegien Freiräume, die verantwortlich genutzt werden müssen und können. Die sich schnell verändernde Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen zur Kenntnis zu nehmen und entsprechende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten, ist ein wichtiges Handlungsfeld für (Sport-)Lehrer. Die These, dass bestimmte Dinge schon immer so gemacht wurden, ist an dieser Stelle nicht hilfreich, weil sie nicht das Werkzeug liefert, um heutige Aufgaben und Probleme im Umgang mit Schülern zu lösen. Freiräume zu nutzen erhöht gleichzeitig die Verantwortung: Entscheidungen über Ziele (auch fächerübergreifende) in den einzelnen Klassenstufen, an welchen Inhalten sie erworben werden sollen, Fragen der Lernorganisation bis hin zu Leistungsbewertung gilt es zu treffen bzw. zu klären.

Damit Schule den „bildungspolitischen und pädagogischen Erwartungen gerecht wird, ohne sich als Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche Probleme instrumentalisieren zu lassen“ (Laging & Hildebrandt-

Stramann 2006), muss sie eine eigene Schulkultur entwickeln, eigene Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit setzen, z. B. die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, um Antwort auf die Fragen unserer Zeit zu geben:

Werden Werte vermittelt? Können Kinder und Jugendliche Haltungen ausbilden, die in hohem Maße durch Humanismus, Solidarität und Gerechtigkeitssinn geprägt sind? Wie begegnen wir Egoismus, moralischem Verfall und aggressivem Verhalten? Ist der Fair-Play-Gedanke Schnee von gestern? Haben die Entwicklungen im Sport einen nachhaltigen Einfluss auf uns und die Kinder/Jugendlichen? Sind Sportlehrkräfte Vorbilder hinsichtlich Bewegung, Ernährung, sozialem Verhalten, Engagement, Dabei kann der Schulsport einen großen Beitrag leisten.

Selbstkompetenzen umfassen Fähigkeiten im Umgang mit der eigenen Person, z. B. sich selbst einzuschätzen, Einstellungen

oder Werte zu entwickeln. Wenn Schüler selbstregulierend lernen können, kennen sie ihre eigenen Wünsche, Ziele, Emotionen, Stärken. Selbstkompetenz hat viele Aspekte. Der Lehrplan Sport formuliert: „Der Schüler entwickelt Selbst- und Sozialkompetenz, indem er sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele setzt, d. h. eigene sportliche Stärken und Schwächen erkennen und daraus kurz- und mittelfristige Ziele ableiten, ...“ (Erprobungsfassung Lehrplan Sport 2012).

3.1 Sich Arbeits- und Verhaltensziele im Ausdauerbereich setzen

Um sich z. B. eigene Arbeits- und Verhaltensziele im Ausdauerbereich setzen zu können, müssen verschiedene Aspekte der Selbstkompetenz bedient und im Kontext zu fachlichen Inhalten bedacht werden.

Aspekte der Selbstkompetenz	In Bezug zur Entwicklung der aeroben Ausdauerleistung
Selbstständigkeit (initiativ, motiviert, zielorientiert)	Entwickelt der Schüler über den Sportunterricht hinaus Initiativen? Wendet er Wissen an, wie ein systematisches Training gestaltet werden muss?
Reflexions- und Lernfähigkeit (Eigenwahrnehmung, Selbsteinschätzung)	Kann er das persönliche Belastungsempfinden in einen individuellen Trainingsplan umsetzen? Kann er anhand der Pulsfrequenz Lauf tempi und Streckenlänge festlegen?
Zeitmanagement	Kann er die Übungseinheiten im Tages- und Wochenverlauf sinnvoll einplanen?
Werthaltungen (z. B. Ehrlichkeit, Toleranz)	Absolviert er das Übungspensum im vollen Umfang? Wie geht er mit einer nicht optimalen Tagesverfassung um? Findet er Gründe, warum die Übungseinheit nicht stattfinden muss?

3.2 Unterrichtspraktische Umsetzung

Die Verbesserung der aeroben Ausdauerleistung bleibt eine höhere Zielstellung, wenn diese ausschließlich im Sportunterricht entwickelt werden soll. Welche Anregungen kann der Unterricht geben, wie müssen Lerngelegenheiten im Unterricht aussehen, die die Entwicklung dieser Kompetenz unterstützen, ermöglichen?

a) Ausgangslage bestimmen:

- Absolvierung eines Ausdauertests, z. B. Coopertest;
- Einordnung der Ergebnisse in und Orientierung an den vorhandenen Normwerttabellen;
- individuelle Wertung der Ergebnisse, Beratung;
- aus dem Ergebnis und dem Wissen über die Ausdauer, die Möglichkeiten der Energiebereitstellung, der maximalen Sauerstoffaufnahmekapazität ($VO_{2,max}$) und den Anpassungserscheinungen von Organsystemen wird ein Übungsplan aufgestellt, werden kurz- und mittelfristige Ziele abgeleitet:
 - dreimaliges wöchentliches Üben;
 - Strecke oder Zeit, Pulsfrequenz festlegen;
 - Dokumentation vereinbaren;
 - Reflexionen vereinbaren (mit wem? Zeitpunkt?).

b) Übungsplan aufstellen:

- Läufe/Übungseinheiten im aeroben Bereich, mindestens 3x 20–30 Minuten in der Woche, um Grundlagenausdauer zu entwickeln (Einsatz großer Muskelgruppen → 1/7 der gesamten Skelettmuskulatur, z. B. Laufen, Radfahren, Schwimmen, Langlauf, Rudern, Inlineskating, Nordic Walking);

- Anwendung Dauer- und/oder Intervallmethode;
- bei gleichbleibender Herzfrequenz (und damit auch Geschwindigkeit) wird über einen vorgegebenen Zeitraum ohne Unterbrechung trainiert: Grundlagenausdauertraining im niedrigen Belastungsbereich mit etwa 70 bis 85 Prozent der maximalen Herzfrequenz (Faustregel: $220 - \text{Lebensalter}$);
- Pulsbereich 130–170 Schläge → Nutzung einer Pulsuhr oder eines Schrittzählers sinnvoll, motivierend.

Tipps:

- Die Aufgaben im Kalender mit Uhrzeit fest einschreiben und vielleicht mit einer Freundin/einem Freund gemeinsam absolvieren.
- Anfänger fangen mit leichten, langsamen Läufen an.
- Zuerst wird die Strecke erweitert, dann das Tempo erhöht.
- Eine Steigerung erfolgt langsam.
- Ein Übungstag ist Wohlfühltag – Trotten statt laufen.
- Das Übungsprogramm ist abwechslungsreich.
- Schwimmen geht auch: 30–40 Minuten am Stück, Yoga oder andere sportliche Ausgleichsaktivitäten sind möglich.
- Ein Bewegungstagebuch wird geführt.

Tag	Meine Bewegungsaktivitäten (Fahrrad, Schwimmen, Schulweg, Spielen,)	Belastung (wie ich es persönlich empfinde)					Wie lange ? (Angabe in Minuten)	Wie viele Schritte? Anzeige Schrittzähler
		sehr leicht	leicht	geht so	schwer	sehr schwer		
Montag							Gesamt/ Tag	Gesamt/ Tag
Dienstag							Gesamt/ Tag	Gesamt/ Tag

Abb. 1: Bewegungstagebuch

Schüler, die im aeroben Ausdauerbereich Defizite aufweisen und über einen längeren Zeitraum durch ihre Lehrer/Übungsleiter und Eltern begleitet wurden, diese abzubauen, werden neben den sportmotorischen Entwicklungen auch im personalen und sozialen Bereich positive Veränderungen erfahren und wahrnehmen:

- die Beschreibung von eigenen Persönlichkeitsmerkmalen (Aussehen, Fähigkeiten, Stärken) ist wertneutral und eine höhere Zufriedenheit mit diesen Merkmalen stellt sich ein,
- die Wirksamkeit ihres eigenen Tuns/Verhaltens wird bewusst,
- Ableitungen aus dem Vergleich mit anderen fallen positiv aus,
- die geänderte Zuordnung von Eigenschaften ihrer Person durch andere ist auffällig,
- Zugänge zu anderen Schülern/Erwachsenen sind leichter,

- Erkenntnis, dass sich Anstrengungen und Engagement lohnen, stellt sich ein,
- unmittelbar selbst verursachte Erfolge (längere Strecke, schnellere Zeit), die in die Überzeugung münden, neue und schwierige Anforderungen bewältigen zu können, werden wahrgenommen.

3.3 Umgang mit komplexen Anforderungen in Schule, Beruf und Gesellschaft – Beitrag des Sportunterrichts

Der Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen ist ein Merkmal der Persönlichkeitsentwicklung und eine wesentliche psychosoziale Gesundheitsressource. In einem wirklich ganzheitlichen Ansatz – Körper und Geist als Einheit – ist das Konstrukt des Selbstkonzeptes ein wichtiger Einflussfaktor auf die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung

des Schülers. Sportive Lernanlässe, die sich auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes konzentrieren, unterstützen diesen ganzheitlichen Ansatz und sind besonders für Schüler mit Entwicklungsrückständen ein geeignetes Förderinstrument. Die Bedeutung eines stabilen, positiven Selbstkonzeptes liegt vor allem im gelingenden Umgang mit Misserfolgen, Kritik oder Unterlegenheit. Schüler mit einem positiven Selbstkonzept können negative Erfahrungen besser verarbeiten, suchen die Ursachen für eigene Fehler oder Schwächen vielleicht in einer mangelnden Anstrengung oder in äußeren Einflüssen, nicht aber im fehlenden Können. Damit gelingt es ihnen, eine hohe Motivation für ein

weitergehendes Üben aufrechtzuerhalten. Schüler, die sich als sportlich, kontaktfreudig und anstrengungsbereit einschätzen, werden eher sportlich aktiv sein, soziale Kontakte aufbauen, für eine Schule in den Wettkampf gehen und Mannschaftskameraden anfeuern.

Verschiedene Situationen im Sportunterricht können das Selbstkonzept natürlich auch belasten. So ist für Schüler, die oft als Verlierer dastehen (Mannschaftswahl, häufig Wechselspieler, beschämende Situationen, verbale Attacken), eine Stärkung des Selbstkonzeptes eher schwer. Hier werden dem Sportlehrer hohe pädagogisch-psychologische Kompetenzen abverlangt.

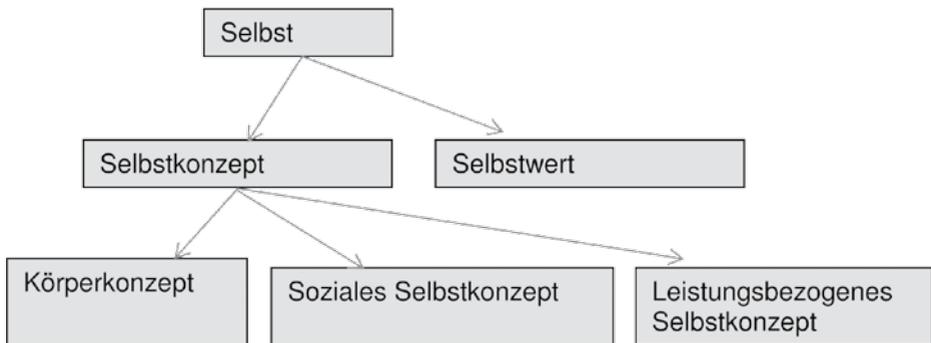


Abb 2.: Modell des sportbezogenen Selbstkonzepts (vgl. Ruf 2006, S.14)

Das Selbst bezieht sich auf die eigene Person, ihre Befindlichkeit und Emotionalität. Das Selbstkonzept bezieht sich auf die Theorie über sich selbst, ist die Instanz, die alle Informationen über sich selbst beinhaltet.

Der Selbstwert umfasst eine Bewertung dieser Informationen in Bezug auf Person und Umwelt (vgl. Ruf 2006, S. 13).

Das Körperkonzept bezeichnet alle Vorstellungen und Bewertungen, die eine Person im Hinblick auf den eigenen Körper,

dessen Funktionen und Fähigkeiten entwickelt. Im Sport lassen sich Ausdifferenzierungen des Körperkonzepts in sportliche Leistungsfähigkeit (ich kann sehr schnell laufen) und körperliche Attraktivität (ich fühle mich in meinem Körper wohl) machen.

Das soziale Selbstkonzept kennzeichnet das Bild, das eine Person von ihren Beziehungen und sozialen Kontakten hat, z. B. dass die sportliche Leistung in einer Sportgruppe akzeptiert wird oder dass erkannt wird, wenn andere Personen Probleme haben.

Somit ist die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes auch relevant, wenn es um eine realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen geht. Arrogantes Verhalten oder eine Fehleinschätzung erbrachter Leistungen können vermieden werden. Zugleich bereiten Schüler mit einem positiven Selbstkonzept die Lösung von Aufgaben/Herausforderungen gewissenhaft und mit angemessenem Aufwand vor.

Literatur

Balz, E. (2011). Zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In: Sportpädagogik 6/2011.

BAG (Hrsg.) Gaschler, P., Klimek S. & Laustein, C. (2010). Kinder fördern durch Bewegung und Sport. Band 4 personale und soziale Kompetenzen. Wiesbaden.

DOSB (Hrsg.) (2006). SPRINT-Studie.

Laging, R. & Hildebrandt-Stramann, R. (2006). Ganztagschulen bewegungsorientiert entwickeln – Zwischen Schul- und Sportperspektive.

Ruf, K. (2006). Das Selbstkonzept der Schüler im Sportunterricht, Struktur und maßgebliche Einflussgrößen – eine deutsch-kanadische Vergleichsstudie. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Sygyusch, R. (2007). Psychosoziale Ressourcen im Sport, Hofmann-Verlag: Schöndorf, 2007.

TMBWK (Hrsg.) (2012). Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses, Erprobungsfassung Sport.

Kompetenzorientierter Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld

Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld wird in den Thüringer Schulen durch ein breites Fächerspektrum repräsentiert. Dazu gehören Geschichte, Geografie, Sozialkunde, Sozialwesen, Wirtschaft und Recht, Wirtschaft-Recht-Technik, Wirtschaft-Umwelt-Europa, Ethik, Evangelische und Katholische Religion. Hinzu kommt mit dem Schuljahr 2013/14 das neue Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaften im Wahlpflichtbereich des Thüringer Gymnasiums, auf das im Folgenden noch detailliert eingegangen wird.

Mit den weiterentwickelten Thüringer Lehrplänen¹ werden Ziele und Inhalte eines kompetenzorientierten Unterrichts im gesellschaftlichen Aufgabenfeld beschrieben. Damit ändert sich die oft gestellte Frage „Welcher *Stoff* soll in der Unterrichtseinheit behandelt werden?“ hin zur Frage „Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Doppeljahrgangsstufe *können*?“.

In allen Fachlehrplänen werden erstmals in einer übergreifenden Zielebene *gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen* ausgewiesen. Die wachsende Komplexität unserer heutigen Welt bedarf einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise, die über Fächergrenzen hinweg gemeinsame Kom-

petenzziele beschreibt. Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler zunehmend zum vernetzten Denken befähigt und zum Perspektivwechsel angeregt werden. Im Sinne der Normen und Werte des Grundgesetzes lernen sie, kulturelle Prägungen, Überzeugungen und Zugehörigkeiten zu verstehen und zu tolerieren. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die ihnen ermöglichen, Herausforderungen und Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung zu beurteilen und verantwortlich zu handeln.

Die gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen wurden durch die Fachreferenten des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) erarbeitet. Als Orientierung dienten u. a. fachinterne Bildungsstandards bzw. Kompetenzerwartungen in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion² und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der einzelnen Fächer.

Der Unterricht in den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds zielt gleichermaßen auf den Erwerb gesellschaftswissenschaftlicher und fachspezifischer Kompetenzen. Die fachspezifischen Kompetenzen der Einzelfächer werden in den Zielen und Inhalten der einzelnen Fachlehrpläne konkretisiert. Für die Aus-

¹ Die weiterentwickelten Fachlehrpläne des gesellschaftlichen Aufgabenfelds sind im Thüringer Schulportal abrufbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/lehplaene>.

² Für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer gibt es keine von der KMK erlassenen Nationalen Bildungsstandards.

prägung gesellschaftswissenschaftlicher Kompetenzen bis zur Klassenstufe 10 verfügen die Fächer über unterschiedliche Potenzen, die sich aus ihrer Fachspezifik und dem quantitativen Anteil an der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ableiten.

Die gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen beschreiben fachlich-inhaltliches Lernen (Sachkompetenz) und Lernkompetenzen (Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz). Die nachfolgenden Ziele vermitteln, dass sich Lernen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht prozesshaft, konstruktiv und kumulativ vollzieht. Für den einzelnen Schüler werden beobachtbare und einschätzbare Kompetenzen formuliert, die er bis zum Ende der Doppeljahrgangsstufe erworben haben soll. Die Kompetenzerwartungen sind durchgängig operationalisiert und folgen der Formulierung „Der Schüler kann ...“. Auf kleinschrittige inhaltliche Vorgaben und didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung wird in weiterentwickelten Lehrplänen verzichtet.

Sachkompetenz

Der Schüler kann

- gesellschaftliche Herausforderungen und Prozesse in den Dimensionen Raum und Zeit erklären,
- regionale und globale gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge analysieren und Ursachen und Wirkungen herausarbeiten,
- verschiedene gesellschaftstheoretische Denkansätze und Denkmodelle erklären

und erörtern,

- sich an Debatten zu ausgewählten gesellschaftlichen Fragestellungen beteiligen,
- gesellschaftliche Handlungsebenen in ihrer Funktion beschreiben,
- sich mit Normen und Institutionen als Regelsysteme zwischen Freiheit und Sicherheit kritisch auseinandersetzen,
- Entwicklungen in der Gesellschaft exemplarisch auf Nachhaltigkeit prüfen,
- Wechselwirkungen der gesellschaftlichen Handlungsebenen in Politik, im Natur-, Sozial- und Wirtschaftsraum beschreiben und Schlussfolgerungen für die persönliche Lebensplanung ableiten.

Methodenkompetenz

Der Schüler kann

- Informationen aus unterschiedlichen Medien gewinnen und sichern,
- Archive, wissenschaftliche Bibliotheken und Datenbanken unter Anleitung nutzen,
- Informationen zielgerichtet und quellenkritisch verarbeiten,
- kontinuierliche und diskontinuierliche Texte analysieren und beurteilen,
- empirische Arbeitsmethoden anwenden,
- Kreativität fördernde Arbeitsmethoden nutzen,
- an außerschulischen Lernorten Informationen gewinnen und verarbeiten,
- Methoden kooperativen Lernens nutzen,
- Visualisierungstechniken selbstständig und dem Lerngegenstand angemessen einsetzen.

Selbst- und Sozialkompetenz

Der Schüler kann

- gesellschaftliche Entscheidungen, Probleme oder Konflikte eigenständig sach- und wertorientiert beurteilen,
- eigene Urteile und Entscheidungen überprüfen,
- eigene Positionen angemessen artikulieren,
- Konflikte demokratisch lösen,
- Mehrheitsentscheidungen akzeptieren und den Minderheitenschutz respektieren,
- seinen Lernprozess eigenverantwortlich und strukturiert planen, durchführen und dokumentieren,
- den eigenen Lebensentwurf reflektieren.

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im neuen Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften

Mit dem neuen Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaften wird der bisherige Wahlpflichtbereich der Klassenstufen 9/10 des Gymnasiums³ um das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld erweitert. Das Grundanliegen des Faches besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler

- sich als mündige Bürger begreifen und zum selbstbestimmten, verantwortlichen und gewaltfreien Handeln in der demokratischen Gesellschaft befähigt werden,
- die eigene Identität im Prozess der Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung entwickeln,

³ Vgl. Rahmenstundentafel für die Klassenstufen 5–10 am Gymnasium. In: Anlage 4 zur ThürSchulO vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208).

- sich mit unterschiedlichen Lebenswelten und Handlungen von Menschen auseinandersetzen und die Bedingtheit und Wandelbarkeit von Wertvorstellungen wahrnehmen,
- sich im Sinne nachhaltiger Entwicklung in komplexen Themenfeldern orientieren und eigene Wertvorstellungen und Normen reflektieren.

Diese grundlegende Zielstellung bedarf einer Lehrplankonzeption, die zum multiperspektivischen, problemzentrierten und vernetzten Denken sowie zur eigenständigen Urteilsbildung befähigt. Für die Fächer Geschichte, Geografie, Sozialkunde, Wirtschaft/Recht, Ethik, Evangelische und Katholische Religion wurde das „Zusammenleben in der Gesellschaft“ als gemeinsamer Lerngegenstand identifiziert, an dem die Schülerinnen und Schüler gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen erwerben können.

Ein einfaches Beispiel, in Anlehnung an Hans-Jürgen Pandel⁴, verdeutlicht das inhaltsbezogene Vorgehen. Der gemeinsame Lerngegenstand ist ein einsamer Baum auf dem Feld, der aus unterschiedlichen Fachperspektiven betrachtet werden kann. Für Geografie ist der Baum ein Standort im Gelände, der die Raumbeziehung verdeutlicht. Geschichte untersucht historische Ereignisse, die mit einer 400 Jahre alten Femeinde verbunden sind. Sozialkunde richtet den Blick auf eine Bürgerinitiative „Kein Baum für einen Golfplatz“. Die Fächer Ethik und Religion sehen im Baum ein christliches Symbol, während Wirtschaft/Recht den Brutto- und Nettoproduktionswert des Baums als Lerngegenstand nutzt.

⁴ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen (2001): Fachübergreifendes Lernen – Artefakte oder Notwendigkeit? In: Journal of Social Science Education 1/2001.

„Gegenstände von Wissenschaft sind nicht irgendwelche von vornherein gegebenen Klassen von separaten Phänomenen. Die Verschiedenheit der Wissenschaften resultiert nicht daraus, dass sie einen bestimmten vorgängig gegebenen Gegenstand, eine bestimmte exklusive Klasse von Phänomenen, zu ihrem ausschließlich von ihnen zu untersuchenden Gegenstand machen. Auf alle Dinge, Personen und Ereignisse in der Welt können sich alle Wissenschaften forschend beziehen.“⁵

Der Lehrplan des neuen Wahlpflichtfachs Gesellschaftswissenschaften hat den fächerintegrierenden Ansatz aufgenommen und ist interdisziplinär konzipiert. Dem folgt die modulare Inhaltsstruktur, die sich an fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen zu langfristigen globalen Transformationsprozessen orientiert. Die Analysen und Prognosen globaler Trends⁶ sind auf Bereiche wie Bevölkerungsentwicklung, Individualisierung, Gesundheit, Mobilität, Energie, Umwelt, Kommunikation, Finanzen, Konsummuster, Arbeitsmarkt, Umweltprobleme, Ressourcen, Stadt und Raum, internationale Sicherheit, kulturelle Globalisierung oder globale politische Ordnung gerichtet. Für den Unterricht im Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften werden im Lehrplan die Bereiche *Individualisierung*, *Kommunikation*, *Arbeitswelt* und *Konsum* als Module abgebildet, weil sie vielfältige Bezüge zur gegenwärtigen

und künftigen Lebens- und Arbeitswelt der Schüler aufweisen.

Das Einführungsmodul „*Gesellschaft denken – Einführung in das Fach*“ macht die Schülerinnen und Schüler mit dem Anliegen des neuen Unterrichtsfachs Gesellschaftswissenschaften vertraut. Anknüpfend an ihre individuellen Vorstellungen zum Begriff „Gesellschaft“ wird der interdisziplinäre Charakter des neuen Fachs aufgezeigt.

Der Wandel sozialer Beziehungen wird im Modul „*Individualisierung als gesellschaftlicher Trend*“ untersucht. Klassische Familienstrukturen, tradierte Biografien und konventionelle Rollenbilder werden zunehmend durch individuelle Lebensentwürfe in Frage gestellt oder verändert. Dieser Prozess ist durch den Übergang des Individuums von der Fremd- zur Selbstbestimmung und die zunehmende Wahlfreiheit des Einzelnen innerhalb einer Gesellschaft gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, mögliche Auswirkungen des globalen Individualisierungstrends auf ihre Lebensentwürfe zu diskutieren.

Ausgehend von ihren Alltags- und Unterrichtserfahrungen lernen die Schülerinnen und Schüler im Modul „*Kommunikation im Alltag*“, dass sich Kommunikation als Sozialhandlung, Signalübertragung oder interkulturelle Kommunikation vollzieht. Sie reflektieren soziales, interkulturelles und mediales Kommunikationsverhalten und erkennen, dass Kommunikation wichtiger Bestandteil der sozialen Interaktion ist. Im Fokus dieses Moduls steht die Verantwortung für gelingende Kommunikationsprozesse im privaten und öffentlichen Bereich.

⁵ Pandel, Hans-Jürgen: http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/pandel_fachuebergreifendes_lernen_artefakt_oder_notwendigkeit.html.

⁶ Vgl. Debiel, Tobias, Hippler, Jochen, Roth, Michèle & Ulbert, Cornelia (Hrsg.) (2012). *Globale Trends 2013. Frieden – Entwicklung – Umwelt*. Frankfurt a. M. 2012. <http://www.un-kampagne.de/fileadmin/downloads/erklaerung/millenniumerklaerung.pdf> (15.11.2012); http://www.zpunkt.de/fileadmin/be_user/D_Publikationen/D_Giveaways/Megatrends_Update_DE.pdf.

Im Mittelpunkt des Moduls „*Wandel der Arbeitswelt*“ stehen Grundfragen der Arbeit im Leben der Menschen. Dieser Wandlungsprozess wird aus historischer, räumlicher, politischer, wirtschaftlicher und ethischer Perspektive untersucht. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, eine engagierte und verantwortungsvolle Bereitschaft zur Mitgestaltung der künftigen Arbeits- und Lebenswelt zu entwickeln.

Die Veränderung des Konsumverhaltens wird im Modul „*Konsumverhalten und Lebensstile*“ in Abhängigkeit von sozioökonomischen, technischen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen betrachtet. Dieser Prozess ist mit dem Wandel von Wertvorstellungen und Lebensstilen verbunden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich intensiv mit Produktketten, Vermarktungsstrategien oder dem Umgang mit Ressourcen in Abhängigkeit von politischen und sozioökonomischer Bedingungen auseinander. Sie werden angeregt, ihr Konsumverhalten zu reflektieren und verantwortungsbewusst als Verbraucher zu agieren.

Die fünf Module im Lehrplan Gesellschaftswissenschaften sind verbindlich, wobei der Einstieg in den Gesamtlehrgang mit dem Modul „Gesellschaft denken – Einführung in das Fach“ erfolgen sollte. Die Reihenfolge der Module liegt im Ermessen der Lehrkraft und sollte sich an den Schülerinteressen orientieren. Der flexible Aufbau der Module ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 und 10 auch jahrgangsübergreifend unterrichtet werden können. Durch Verzicht auf kleinschrittige Zielbeschreibungen eröffnen sich vielfältige Freiräume für die metho-

disch-didaktische Gestaltung des Unterrichts, insbesondere lassen sich Ansätze für bilinguale Unterrichtssequenzen ableiten. Die Rahmenstundentafel weist 6 Wochenstunden für den Gesamtlehrgang aus, sodass vor diesem Hintergrund komplexe Lernarrangements für längere Zeiteinheiten, wie z. B. Projekte, Zukunftswerkstätten oder Fallstudien, möglich sind.

Im Lehrplan Gesellschaftswissenschaften ist *ein Projekt im gesamten Lehrgang verbindlich*.

Leider ist der Projektbegriff in den vergangenen Jahren inflationär gebraucht worden. „Echte“ Projekte sind durch zehn Merkmale⁷ charakterisiert, wobei nicht alle gleichermaßen ausgeprägt sein müssen.

1. *Situationsbezug*

Der Gegenstand leitet sich aus dem „Leben“ ab, d. h., Projekte beschäftigen sich mit Fragen, Problemen oder Themen aus der konkret wahrgenommen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Dabei kann der Gegenstand zumeist nur über verschiedene Fachwissenschaften erfasst werden und erfordert einen interdisziplinären Zugang.

2. *Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler*

Der Inhalt des Projekts spiegelt die Interessen der Beteiligten wider, wobei sich Interessenlagen auch erst durch Handlungserfahrungen im Verlauf des Projekts entwickeln können.

⁷ Vgl. Bastian, Johannes & Gudjons, Herbert (Hrsg.). Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. 3. Aufl., Hamburg: Bergmann & Helbig, S. 14ff.

3. Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Die Schülerinnen und Schüler agieren in den Phasen des Projektunterrichts möglichst selbstständig und übernehmen für sich und die Lerngruppe Verantwortung. Dies setzt eine veränderte Lehrerrolle hin zum Lernbegleiter und Lernberater voraus.

4. Gesellschaftliche Praxisrelevanz

Für ein Projekt reicht ein „hobby-artiges, privates Bedürfnis“ nicht aus. Es sollte für den schulischen Alltag oder das regionale Umfeld relevant sein und im Idealfall nachhaltige Veränderungen bewirken. Es liegt nahe, außerschulische Partner einzubeziehen. Die Praxisrelevanz kann Schülerinnen und Schüler motivieren, sich gesellschaftlich zu engagieren.

5. Zielgerichtete Projektplanung

Der Projektunterricht ist bei aller Offenheit der Lernarrangements ein „zielgerichtetes Tun“. Nicht die Lehrkraft allein bestimmt die Lernziele, sondern die Schülerinnen und Schüler werden in alle Projektphasen aktiv einbezogen und entscheiden über Ziele, Planung und Organisation mit.

6. Projektorientierung

Der Lernerfolg wird zumeist durch ein Produkt mit materiellem Gebrauchswert bestimmt. Sollte dies nicht sinnvoll sein, können Einsichten und Erfahrungen in anderer Form, wie z. B. mit einer Ausstellung oder durch ein Theaterstück, dokumentiert und öffentlich gemacht werden.

7. Einbeziehen vieler Sinne

Im gemeinsamen Handeln sollten möglichst alle Sinne einbezogen und geistige und körperliche Tätigkeiten „wiedervereinigt“ werden. Die traditionellen Lehrmittel treten in den Hintergrund. Es werden Materialien herangezogen, die nicht oder wenig didaktisch aufbereitet sind und eine intensive Auseinandersetzung erfordern.

8. Soziales Lernen

Der Projektunterricht bietet eine Vielzahl von sozialen Lerngelegenheiten mit Partner- oder Gruppenarbeitsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler soziale und kommunikative Fähigkeiten entwickeln können.

9. Interdisziplinarität

Im Projektunterricht werden, bedingt durch den komplexen Gegenstand, Fächergrenzen überschritten.

10. Grenzen des Projektunterrichts

Die im Projekt erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bedürfen der Einordnung und Systematisierung, d. h., Elemente des traditionellen Lehrgangs bilden in diesem Zusammenhang eine sinnvolle und notwendige Ergänzung.

Die Merkmale des Projektunterrichts fließen in die einzelnen *Phasen eines Projekts* ein.

Projektinitiative

Die Projektidee kann z. B. über ein Brainstorming entwickelt werden.

Projektskizze

Das Projektthema wird abgeleitet. Der Schritt von der Idee zum Thema kann z. B. über ein Mindmap oder über Cluster erfolgen. Die Rahmenbedingungen, wie Zeitplanung, Gesprächsregeln, Form der Debatte und Entscheidungsmodus, werden festgelegt.

Projektplan

Die Schritte zur Realisierung der Projektidee werden gemeinsam festgelegt. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrer Lerngruppe konkrete, abrechenbare Aufgaben. Der Plan für das Gesamtprojekt und für die Teilaufgaben wird z. B. im Klassenraum ausgehängt.

Projektdurchführung

Der theoretisch verfasste Projektplan wird schrittweise realisiert.

Zwischengespräche

Während des Projektverlaufs erfolgen gegenseitige Informationen über Tätigkeiten und Dokumentation von Zwischenergebnissen. Die Arbeitsschritte in den Lerngruppen sollten sich ergänzen. Der bisherige Projektverlauf wird in der Lerngruppe reflektiert. Möglicherweise muss der Plan in dieser Phase verändert und angepasst werden.

Projektabschluss

Zum Projektende liegt das Produkt sichtbar vor und wird präsentiert. Der Gesamtverlauf des Projekts wird in der Lerngruppe reflektiert. Dazu können eine Stärken-Schwächen-Analyse, Fragebögen oder Evaluationszielscheiben genutzt werden.

Hilfreich können für den Projektabschluss auch Fragen sein wie:

- Haben wir unsere Ziele erreicht?
- Wo traten Probleme auf?
- Was ist gut gelaufen?
- Was lernen wir für zukünftige Projekte?

Das Projektlernen im Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften ist als komplexes Lernarrangement besonders geeignet, die eingangs beschriebenen gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Die interdisziplinär konzipierten Module des Lehrplans bieten vielfältige Ansatzpunkte, um Projektideen aus dem direkten Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler abzuleiten und insbesondere Selbstorganisation, Selbstverantwortung und gesellschaftliches Engagement zu fördern.

Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Rahmen eines interessenintegrierenden Physikunterrichts

1. Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Naturwissenschaftliche Kompetenzen gewinnen in unserer modernen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung und sind inzwischen selbstverständlicher Bestandteil allgemeiner Bildung. Seit einigen Jahren wird daher eine angeregte Debatte über Qualität und Bedeutung naturwissenschaftlicher Bildung geführt.

Naturwissenschaftliche Bildung, und insbesondere naturwissenschaftlicher Unterricht, zielen generell darauf ab, dass Schüler/innen bei der Erarbeitung von naturwissenschaftlichen Phänomenen und Konzepten unterstützt werden (OECD 2001; Prenzel, Rost, Senkbeil, Häußler & Klopp 2001). Naturwissenschaftlicher Unterricht soll so gestaltet werden, dass Schüler/innen die Strukturen der Naturwissenschaften verstehen lernen, sich mit ihren Inhalten aktiv auseinandersetzen und zentrale Modelle und Methoden anwenden können. Die Beobachtung naturwissenschaftlicher Phänomene, die Anwendung naturwissenschaftlicher Mess- und Nachweisverfahren sind dabei wichtig, aber auch deren Beurteilung hinsichtlich von Reichweite und Zuverlässigkeit. Darüber hinaus ist aber auch bedeutsam, dass Schüler/innen erkennen, dass Naturwissenschaften als eine Form gesellschaftlicher Arbeit (im Sinne von Forschung, Entwicklung, Produktion und Anwendung) betrachtet werden (vgl. Fi-

scher et al. 2003). Insbesondere die Auseinandersetzung mit und die Reflexion der vielfältigen Auswirkungen naturwissenschaftlicher Prozesse und Objekte auf verschiedene Lebensbereiche spielen hierbei eine Rolle.

Diese genannten Aspekte lassen sich mit dem Begriff „scientific literacy“ zusammenfassen und werden spätestens seit dem Start der internationalen Schulleistungsstudie TIMSS intensiv diskutiert (Baumert et al. 1997). „Scientific literacy“ steht in diesem Zusammenhang für den Beitrag der Naturwissenschaften zur allgemeinen Bildung (Gräber et al. 2002) und stellt international eine wichtige Grundlage für die Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzmodelle dar.

Der bei TIMSS und PISA konzeptualisierte Kompetenzbegriff deckt die „prinzipiell erlernbaren, mehr oder minder bereicherspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ (Baumert, Stanat & Demmrich 2001, S. 22) ab.

Speziell für den Physikunterricht liegen beispielsweise Videostudien von Seidel et al. (2002) und Fischer et al. (2002) vor. Sie verdeutlichen, dass die Schülerbeteiligung im gesamten Unterricht sehr niedrig ist. So werden nur 15% der gesamten Unterrichtsaktivitäten durch Schüler/innen abgedeckt. Beide Studien belegen demnach, dass der Physikunterricht stark lehrerzentriert verläuft und der Sprachanteil der Schüler/innen am Unterrichtsgespräch

aufgrund einer kleinschrittigen, stark lenkenden Frage-Antwort-Unterrichtsinteraktion durch die Lehrperson sehr gering ist (vgl. auch Fischer et al. 2003). Zudem werden die im naturwissenschaftlichen Unterricht für den Lernprozess so wesentlichen Schülervorstellungen insgesamt kaum von den Lehrpersonen aufgegriffen und deshalb selten berücksichtigt (Sumfleth & Pitton, 1998).

Eine Konsequenz aus dem anfangs ernüchternden, in den letzten Jahren aber zunehmend besseren Abschneiden der Schüler/innen in Deutschland bei den TIMSS- und nachfolgend PISA-Studien ist die Debatte über Bildungsstandards. Ausgehend von der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Bulmahn, Wolff & Klieme 2003) wurden in Orientierung an der grundlegenden Definition nach Weinert (2001) Kompetenzen in zunächst zentralen Bereichen, wie Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen formuliert. Kompetenzen werden entlang von Stufen unterschiedlicher Komplexität angeordnet und sie beschreiben nicht nur die zu erwartenden Lernergebnisse für unterschiedliche Alters- bzw. Klassenstufen, sondern sie eröffnen auch die Möglichkeit, anzustrebende Entwicklungen stufenförmig zu beschreiben und mit geeigneten Testverfahren zu überprüfen (Weinert 2001).

Die Kultusministerkonferenz (2004) in Deutschland formulierte Bildungsstandards für das Schulfach Physik für den mittleren Schulabschluss, welche die zu erreichenden Bildungsziele abbilden sollen. Die Bildungsziele werden in Form von Kompetenzen formuliert (Klieme et al. 2004). Mit Blick auf die Bedeutung naturwissenschaftlichen Denkens für eine konstruktive Auseinandersetzung mit unseren Mitmenschen und der Umwelt im Allgemei-

nen wird hierbei eingegangen auf:

- die Aneignung von technischem Verständnis in verschiedensten Anwendungsfeldern unseres gesellschaftlichen Fortschritts,
- den Bereich der Kommunikation über naturwissenschaftliche Phänomene und Forschungsergebnisse und der Vorbereitung naturwissenschaftlich-technischer Berufe,
- den Bereich des kritischen Nachdenkens über die Entwicklung und Geschichte unserer Gesellschaft und der Naturwissenschaft sowie
- den Bereich des auf logischen Denkanalysen und Abstraktionen beruhenden Modellierens und Simulierens natürlicher, technischer, aber auch gesellschaftlicher Prozesse.

Die kompetenzorientierte Umsetzung und Anwendung der Bildungsstandards als Orientierungshilfe für die Unterrichtsgestaltung erfordert eine veränderte Sichtweise auf didaktisch-methodische Implikationen von Unterricht. Insbesondere ist sie mit einem Perspektivenwechsel von der „Instruktion zur Konstruktion“ verbunden, d. h. eine Gestaltung situierter Lernumgebungen (Gerstenmaier & Mandl 2001) ist erforderlich. Die Frage nach der Art der Beachtung von Lernzielen und Bildungsstandards in der Gestaltung solch eines Unterrichts muss dabei ganz neu gestellt werden. Insbesondere stellt sich für den Physikunterricht die Frage, wie die Kompetenzbereiche „Kommunikation“ und „Bewertung“ im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt und gefördert werden können (Schecker 2009). Beispielsweise formuliert Labudde (2006) Anforderungen in Form von Thesen zur naturwissenschaftlichen Bildung, im Rahmen derer er z. B. darauf verweist, dass der Unterricht in den

Naturwissenschaften den Schüler/innen einen sinnvollen Bezug zwischen Physik und Lebenswelt verdeutlichen sollte, und dass die Einbettung der Physik in den Kontext anderer Wissenschaften sowie die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede bei der Auseinandersetzung mit der Physik hilfreich und notwendig sind.

2. Kompetenzfördernde Unterrichtsgestaltung

Die im Folgenden vorgestellte Interventionsstudie¹ hat sich daher zum Ziel gesetzt, physikalische Lehrplaninhalte didaktisch so aufzubereiten, dass die individuellen Interessenslagen und Alltagserfahrungen der Schüler/innen in die Initiierung und Unterstützung persönlich bedeutsamer Lernprozesse systematisch Eingang finden. Ein ähnlicher Ansatz wurde auch im Projekt „Physik im Kontext“ (Duit 2010; Ziegelbauer & Girwidz 2008) fokussiert. Dort wurden gezielt Alltagsbezüge als Kontexte für den Physikunterricht ausgewählt und ihre Wirkung auf das Lerngeschehen geprüft. Im hier vorliegenden Ansatz wird allerdings mit der Fokussierung individueller Schülerinteressen noch intensiver die individuelle Lernendenperspektive berücksichtigt.

Zentrales Anliegen der Studie ist es, durch die Einbindung von individuellen (fachfremden) Schülerinteressen in das Unterrichtsgeschehen positive Merkmale der Auseinandersetzung mit persönlichen

Interessenbereichen in den Unterricht zu integrieren. Somit soll die Entwicklung und Vertiefung von Fachkompetenzen im Physikunterricht, und zwar mit Blick auf die vier Teilkompetenzen Fachwissen, Erkenntnisgewinn, Kommunikation und Bewertung, gefördert werden.

Wesentlicher Grundgedanke ist dabei, dass naturwissenschaftliche Phänomene und Erkenntnisse in zahlreiche Alltagsbereiche der Schüler/innen hineinreichen. Aufgrund persönlicher Bezüge nutzen sie hier durchaus ihre vorhandenen naturwissenschaftlichen Kompetenzen – auch und obwohl Schüler/innen häufig gerade den Physikunterricht in der Schule als irrelevant und zu schwierig ablehnen. Vor allem die oft als „hart“ bezeichneten Naturwissenschaften Physik und Chemie werden von Schüler/innen eher als uninteressant eingestuft. Hoffmann, Häußler & Lehrke (1997) führten schon vor einigen Jahren eine umfangreiche Studie zu Interessen im Physikunterricht durch. Dabei zeigte sich, dass es wichtig ist, zwischen Sach- und Fachinteresse zu unterscheiden. Ein fehlendes Interesse am Unterrichtsfach Physik (Fachinteresse) muss nicht bedeuten, dass Schüler/innen sich nicht für physikalische Themen interessieren (Sachinteresse). Dieser Befund deutet darauf hin, dass es aus Schülersicht zahlreiche interessante physikalische Themengebiete gibt, die bisher allerdings noch zu wenig Gegenstand des Unterrichts sind. Lechte (2008) vermutet in diesem Zusammenhang allerdings, dass diese Themengebiete gerade deshalb Schüler/innen interessieren, weil sie bisher eher nicht Gegenstand des Unterrichts waren. Weiterhin lässt sich beobachten, dass das Sachinteresse im Laufe der Schulzeit abnimmt (vgl. Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1997, S. 25–55).

¹ Dieses Forschungsprojekt wird freundlicherweise durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über einen Zeitraum von drei Jahren gefördert (Förderzeichen: 01JG1051).

Ein drittes wesentliches Ergebnis dieser Studie ist die Beobachtung, dass das Interesse der Schüler/innen am Fach davon abhängt, in welche Kontexte und Anwendungsfelder die behandelten Themen eingebettet werden.

3. Kompetenzförderung und Interesse im Unterricht

Ausgehend von der Konzeption der Münchner Interessentheorie (Krapp & Prenzel 1992) ist es zentral, zwischen zwei Formen von Interesse zu unterscheiden. Auf der einen Seite kann sogenanntes situationales Interesse bestehen, welches durch die Interessantheit einer Situation ausgelöst wird. Für diese Form des Interesses ist es nicht notwendig, dass eine Person eine besondere Beziehung zum Gegenstand des situationalen Interesses vorweist. Allein die Anreizbedingungen der Situation rufen das situationale Interesse hervor. Demgegenüber steht das individuelle Interesse, welches eine andauernde Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand beschreibt. Diese Form des Interesses ist Teil der Persönlichkeit. Die Person weist Wertbezüge zum Interessengegenstand auf, und dieser löst positive Emotionen aus. Eine Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand ist deshalb weniger stark von den Bedingungen einer Situation abhängig.

Für die hier vorgestellte Studie sind beide Formen des Interesses von Bedeutung. Zum einen sollen Inhalte und Gegenstände, für die bereits Wertzuschreibungen und positive emotionale Bezüge existieren, in den Physikunterricht integriert werden. Zum anderen soll die Lernsituation so gestaltet sein, dass sie die nötige

Interessantheit besitzt, um situationales Interesse zu wecken. Unter bestimmten Bedingungen kann es gelingen, situationale Interessen in individuelle Interessen zu überführen (Hidi, Renninger & Krapp 2004; Krapp 2005). Von Bedeutung sind dabei besonders positive Erfahrungen und Emotionen, die im Umgang mit persönlichen Interessengegenständen in einer Unterrichtssituation erlebt werden. Gläser-Zikuda et al. (2005) konnten für den Physikunterricht positive Effekte für die Lernemotionen und das Interesse der Schüler/innen belegen, da im Vergleich zu Kontrollklassen in den Interventionsklassen Alltagsbezüge und adaptive Lehrformate Kompetenzerleben und Erfahrungen sozialer Eingebundenheit ermöglichten. Deci und Ryan (1993) betonen in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, dass für die Entwicklung von Interesse das Erleben von sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie wesentlich ist. Eine Interessenhandlung stellt eine spezielle Form des motivierten Handelns dar, bei der zwischen handelnder Person und Gegenstand eine kurzzeitige (situationales Interesse) oder persönlich verankerte (individuelles Interesse) Beziehung besteht. Somit liegt in der Begünstigung von interessiertem Handeln im Unterricht eine Möglichkeit, Schüler/innen beim Lernen zu motivieren. Mitchel (1993) untergliedert situationales Interesse zusätzlich in zwei Komponenten: die „catch“-Komponente, welche situationales Interesse einfängt und die „hold“-Komponente, welches das situationales Interesse aufrechterhält. Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten dazu, wie situationales Interesse im Unterricht geweckt und auch erhalten werden kann. Im Bereich situationaler Interessen an Texten wurde z. B. untersucht, wie spannende

Details in Texten, wie Textsegmente mit neuartigen überraschenden Informationen sowie eine übersichtliche sprachliche Darstellung der Zusammenhänge im Text situationales Interesse an Texten wecken können (zusammenfassend siehe Daniels 2008, S. 20). Bei Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Interessen von Lesern und der aufgezeigten Lesekompetenz bei der Auseinandersetzung mit interessierenden Texten ließ sich beispielsweise beobachten, dass in jenen Fällen, wo der Leser Interesse am Inhalt des Textes zeigte, er in besonderem Maße fähig war, seine Kompetenz im Bereich des Lesens einzusetzen. Interessierende Inhalte wurden beim Lesen in anspruchsvolleren Wissensstrukturen behalten und der am Inhalt interessierte Leser war eher in der Lage, z. B. die Kernaussage eines Textes zu erfassen und wiederzugeben (Krapp & Prenzel 1992). Hier findet sich also ein Zusammenhang zwischen einem Kompetenzbereich, in diesem Fall dem Bereich der Lesekompetenz, und individuellen Interessen des Lesers, die inhaltlich völlig unabhängig von den im Bereich des Lesens geforderten Kompetenzleistungen sein können.

An dieser Stelle soll in der geplanten Untersuchung theoretisch angeknüpft werden, indem die Auswirkung der Integration individueller, auch fachfremder Interessen in den Physikunterricht auf die Anwendung und den Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen untersucht wird. Verstehen wir die Physik als eine Möglichkeit die eigene Lebenswelt zu verstehen, so erscheint vor diesem Hintergrund der Versuch sinnvoll, auf der Grundlage der gezielten Einbindung persönlicher, auch fachfremder Schülerinteressen in den Physikunterricht Lernmotivation und positives

emotionales Erleben sowie naturwissenschaftliche Kompetenzen anzuregen und zu fördern.

4. Konzept und Untersuchungsanlage der Studie

Die Studie überprüft folgende Annahme: Es wird davon ausgegangen, dass ein die individuellen Schülerinteressen aufgreifender schülerorientierter Physikunterricht positive Effekte für die Entwicklung und Ausprägung von Fachkompetenzen (Fachwissen, Erkenntnisgewinn, Kommunikation und Bewertung) der Schüler nach sich zieht und darüber hinaus auch emotional und motivational lernförderlich wirkt.

4.1 Vorstudie zur Erfassung von individuellen Schülerinteressen

Um die individuellen Interessen der Schüler/innen als Grundlage der Unterrichtseinheit zu erfassen, wurden insgesamt 250 Thüringer Schüler/innen der 7.–10. Klassenstufe mithilfe eines Fragebogens zu ihren persönlichen Interessen befragt. Das Instrument umfasste standardisierte Skalen, z. B. aus der IPN-Interessenstudie (Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1997) sowie Single-Items zu speziellen Interessenbereichen. Die deskriptiv-statistische Auswertung der Daten ergab folgende Kernaussagen: Das Interesse am Fach Sport ist bei Mädchen und Jungen der befragten Altersklasse besonders hoch ausgeprägt. Auch außerschulisch interessieren sich Mädchen und Jungen für Sport. Hinzu kommt Musik als Interessengebiet, was beide Geschlechter gleichermaßen anspricht. Jungen zeigen darüber hinaus

für Computer und technische Geräte ein besonderes Interesse. Bei Mädchen zeigt sich im kulturellen Bereich ein höheres Interesse als bei Jungen. Besonders gering ist das Interesse beider Geschlechter an Religion. Bei den Mädchen ist ein besonders geringes Interesse im Bereich Politik erkennbar, Jungen hingegen interessieren sich besonders wenig für Kunst. Insgesamt 80% der Befragten geben an, dass ihre Freizeitinteressen im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Neben sportlichen Betätigungen stellt auch der Austausch mit Freunden einen wesentlichen Anteil der Freizeitgestaltung dar.

4.2 Unterrichtskonzept

Für die Studie wird ein Unterrichtskonzept mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien zum Lehrplanthema Halbleiter in der Sekundarstufe 1 an Gymnasien entwickelt. In der Unterrichtsreihe wird versucht, anhand ausgewählter Alltagsbezüge Bereiche persönlicher Interessen der Schüler/innen aufzugreifen. Zugleich soll aber auch die Gestaltung der Lernumgebung so erfolgen, dass situationales Interesse geweckt und aufrechterhalten werden kann. Aus der Zusammenführung günstiger Merkmale der Interessenhandlung soll ein lernförderliches Klima erzeugt werden, welches die Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie ermöglicht. Das Themengebiet „Halbleiter“ eignet sich dabei sehr gut, um Bezüge zum Wertesystem der Schüler/innen der gewählten Altersklasse herzustellen. Beispielsweise bietet die Bedeutung von Halbleitern in der modernen Kommunikation zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Unterrichts-

einheit. Der Einstieg in das Themengebiet erfolgt über eine einstündige Arbeit an Stationen. An diesen werden den Schüler/innen Anknüpfungspunkte zwischen den individuellen Interessen (für Sport, Musik, Gesellschaft etc.) und dem Unterrichtsthema Halbleiter angeboten. Dies erfolgt mithilfe von Lernmaterialien, die spezifische Abbildungen, Texte und Experimente vorsehen, um die anvisierten Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern. Die Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, an den Stationen ihre interessenbezogenen Vorerfahrungen und alltagsrelevanten Kerngedanken in Verbindung mit ersten physikalischen Anhaltspunkten des Themengebietes Halbleiter kennenzulernen. Dazu erhalten sie an jeder Station einen kurzen Arbeitsauftrag, der eine selbstgesteuerte Bearbeitung vorsieht. Die Stationenarbeit erfolgt gruppenorientiert, um den Schüler/innen Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Kompetenzerleben beim ersten Kontakt mit dem Themengebiet im Kontext ihrer persönlichen Interessen zu ermöglichen.

Im Anschluss an die Stationenarbeit erfolgt in der zweiten Unterrichtsstunde ein lehrermoderiertes Unterrichtsgespräch zu den Erfahrungen und Ergebnissen, die an den verschiedenen Stationen gemacht wurden bzw. erzielt werden konnten. Es werden zunächst innerhalb der Gruppen und dann gemeinsam im Klassenverband die Erfahrungen der Schüler/innen und die interessenorientierten Anknüpfungspunkte zum Thema Halbleiter gesammelt. Sowohl der lebensweltliche Bezug und die Alltagsrelevanz als auch die physikalisch-fachliche Seite werden jeweils in ihrem wechselseitigen Bezug zueinander betrachtet. Ziel dieser Unterrichtsstunde ist es, vorhandenes Vorwissen zu aktivie-

ren, Vorstellungen zu integrieren und mit Aspekten des neuen Themengebietes zu verbinden. Dabei werden die relevanten Themenbereiche für die nächste Phase der Gruppenarbeit gemeinsam entwickelt.

Die Schüler/innen bekommen die Möglichkeit zu wählen, welches Themengebiet sie bearbeiten wollen, und finden sich so in Gruppen zusammen. Für den Arbeitsablauf in ihrer Gruppe sind sie gemeinsam verantwortlich. Rahmenauftrag der Gruppenarbeit in den folgenden Unterrichtsstunden ist es, zu jedem Themengebiet (z. B. Halbleiteranwendung in der Medizin, musikgesteuerte Leuchtdioden, Transistoren als Musikverstärker) eine Doppelseite für ein selbstentwickeltes Themenheft zur Halbleiterphysik zu entwerfen. Darüber hinaus soll jede Gruppe am Ende der Gruppenarbeit eine themenspezifische Frage an die Klasse formulieren, die durch die Lektüre ihrer Doppelseite beantwortet werden kann und zentrale alltagsrelevante sowie fachliche Aspekte enthält. Damit wird gleichermaßen ein lernerbezogener wie ein fachlicher Zugang gewährleistet (Fach-, Kommunikations- sowie Bewertungskompetenz stehen im Fokus), wobei Selbst- wie Fremdkontrolle zum Tragen kommen. Die Gruppenarbeit erfolgt arbeitsteilig; idealerweise wechseln sich die Verantwortlichkeiten innerhalb der Gruppe ab. Einer gut funktionierenden Gruppeninteraktion kommt eine wichtige Bedeutung zu, da das Erleben sozialer Eingebundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993) für die Entwicklung lernförderlicher Motivation wichtig ist.

Die Phase der Gruppenarbeit wird durch die Lehrperson moderierend begleitet, um Fragen der Schüler/innen zu klären und Fachwissen zum Thema Halbleiter in Verbindung mit der Bearbeitung des jeweili-

gen Interessengebiets zu vertiefen. Den Abschluss der Gruppenarbeit bildet nach vier Unterrichtsstunden das Erstellen des Prospekts.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit folgen zwei Unterrichtsstunden, im Rahmen derer zentrale Aspekte der Halbleiterphysik vertieft und wiederholt werden. Jede Gruppe präsentiert ihre Arbeitsergebnisse zum jeweils bearbeiteten interesserelevanten Thema. So informieren sich die Schüler/innen gegenseitig über die vielfältigen Aspekte der Inhalte, Prozesse, Anwendungen und Relevanz der Halbleiterphysik. Es wird angenommen, dass diese Lernphase insbesondere zur Kompetenzvertiefung beiträgt.

Nach Abschluss dieser Präsentations- und Reflexionsphase liegen die verschiedenen Prospekte für jeden Lernenden vor und dienen der individuellen Vorbereitung auf die abschließende Klassenarbeit. In Partnerarbeit wiederholen die Schüler/innen sowohl die fachlichen Inhalte als auch die lebensweltlich relevanten Aspekte des Unterrichtsthemas unter Einbeziehung der verschiedenen Prospekte und der selbst gesammelten Fragestellungen. Die Lehrperson unterstützt diese Wiederholungs- und Übungsphase.

In der Klassenarbeit wird neben einem Pflichtteil, der sich mit physikalischen Grundlagen der Halbleiterphysik beschäftigt, auch ein Wahlteil angeboten. Die Schüler/innen können in diesem Wahlteil Fragen bzw. Aufgaben aus den interessenbezogenen Themenschwerpunkten der Gruppenarbeit auswählen, wobei hier mindestens ein Thema gewählt werden muss, das nicht in ihrer eigenen Gruppe behandelt wurde. Die Fragen im Wahlteil orientieren sich an den von den Gruppen selbst entworfenen Fragen zu ihrem The-

mengebiet. So erhalten die Lernenden auch in der Prüfungssituation die Möglichkeit, sich als selbstbestimmt und kompetent zu erleben, da sie in die Konzipierung der Leistungsüberprüfung einbezogen und ihre individuellen Interessen berücksichtigt werden.

4.3 Untersuchungsanlage und Stichprobe

Die Unterrichtseinheit, die seit Februar 2014 an vier Thüringer Gymnasien durchgeführt wird, ist mit einem Stundenumfang von 10 Unterrichtsstunden angelegt. Die Interventionsstudie folgt einem quasi-experimentellen Design (Bortz & Döring 2006). Das heißt, Klassen, in welchen diese speziell konzipierte Unterrichtseinheit umgesetzt wird, werden als sogenannte Treatmentgruppe (ca. 120 Schüler/innen) bezeichnet und mit einer Kontrollgruppe (ebenfalls ca. 120 Schüler/innen) verglichen. Diese besteht aus Klassen, in welchen dieselbe Thematik didaktisch-methodisch in ähnlicher Weise von derselben Lehrperson unterrichtet wird, allerdings ohne systematische Berücksichtigung individueller Schülerinteressen. Unter Kontrolle von individuellen Voraussetzungen (wie z. B. Fachinteresse, Lerntyp, Lernmotive) und Kontextmerkmalen (wie z. B. Klassenklima, Unterrichtsqualität), die mit standardisierten Fragebögen erfasst werden, werden die postulierten Wirkungen hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen der Schüler/innen statistisch mit Vor- und Nachbefragungen bzw. -testungen überprüft.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellte Studie verfolgt das Ziel, einen theoretisch fundierten und empirisch belegten Beitrag zur Unterrichtsentwicklung im Schulfach Physik sowie zur Kompetenzförderung von Schüler/innen zu leisten.

Die Berücksichtigung und systematische Einbindung der individuellen Interessen von Schüler/innen im Unterricht bedeutet immer auch eine Anbindung der Unterrichtsinhalte an alltagsrelevante Themen sowie eine Vernetzung mit anderen Wissenschaftsbereichen. Auf diese Weise lässt sich ein aktiver Lernprozess von Schüler/innen unterstützen, der auf die Förderung anschlussfähigen und flexiblen Wissens (sprich der Kompetenzförderung) sowie der Vermeidung trägen Wissens (Renkl 1996) ausgerichtet ist.

Insbesondere kann auch eine Bezugnahme auf fachfremde Schülerinteressen eine Offenheit im Klassenkontext erzeugen, von der auch die Schüler/innen profitieren, deren Interessengebiete in diesem Fall nicht berücksichtigt wurden. So kann die wahrgenommene Berücksichtigung und Anerkennung der Schülerpersönlichkeit, die Entwicklung von Interessengebieten und auch die Wahrnehmung individuellen Kompetenzerlebens durch die Bezugnahme auf Schülerinteressen positiv unterstützend wirken.

Die Physik als eine Wissenschaft zu verstehen, die den Anspruch hat, aus ihrem Blickwinkel eine Beschreibung unzähliger Vorgänge unserer Lebenswelt leisten zu können, sollte im schulischen Kontext stärker betont werden, um Schüler/innen jeden Alters eine Brücke zu bauen zwischen ihren individuellen und fachfremden Interessengebieten auf der einen Seite

und den Modellen und Methoden der Naturwissenschaft auf der anderen Seite.

Literatur

Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). TIMSS – Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung in der Schule. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Auflage). Berlin: Springer.

Bulmahn, E., Wolff, K. & Klieme, E. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin.

Daniels, Z. (2008). Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster: Waxmann.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238.

Duit, R. (2010). PIKO – Der fachdidaktische Forschungsstand kurzgefasst. <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/piko/pikobriefe032010.pdf> (13.12.2013).

Fischer, H. E., Reyer, T., Wirz, T. Bos, W. & Höllrich, N. (2002). Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg im Physikunterricht. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45,

S. 124–138.

Fischer, H. E., Klemm, K., Leutner, D., Sumfleth, E., Tiemann, R. & Wirth, J. (2003). Naturwissenschaftsdidaktische Lehr-Lernforschung: Defizite und Desiderata. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9, S. 179–209.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2001). Methodologie und Empirie zum situierten Lernen (Forschungsbericht Nr. 137). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, Ch. (2005). Promoting students' emotions and achievement – instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. In: A. Efklides & S. Volet (Eds.), Special Issue: Feelings and Emotions in the Learning Process. Learning and Instruction, 15 (5), S. 481–495.

Gräber, W., Nentwig, P., Koballa, T. & Evens, R. (Hrsg.) (2002). Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske+Budrich.

Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In: D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1997). Die IPN-Interessenstudie Physik. Eine Dokumentation. IPN-Schriftenreihe. Kiel: IPN.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döblich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2004). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bundesminis-

terium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn/Berlin.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), S. 381–395.

Krapp, A. & Prenzel, M. (1992). Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff Verlag.

Kultusministerkonferenz Deutschlands (2004). Vereinbarung über die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik (Beschluss vom 16.12.2004), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Zugriff: 13.12.2013).

Labudde, P. (2006). Physikalische Bildung mit Zukunft: Zehn Thesen. In: Girwidz, R., Gläser-Zikuda, M., Laukenmann, M. & Rubitzko, Th. (Hrsg.) (2006), *Lernen im Physikunterricht*. Hamburg: Kovač, S. 251–262.

Lechte, M.-A. (2008). Sinnbezüge, Interesse und Physik. Opladen & Farmington Hills Verlag Barbara Budrich, S. 51.

Mitchel, M. (1993). Situational interest. Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), pp. 424–436.

OECD (2001). Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.

Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–248.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), S. 78–92.

Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., Euler, M., Geiser, H., Hoffmann, L., Lehrke, M., Müller, Ch. Th. & Rimmel, R. (2002). „Jetzt bitte alle nach vorne schauen!“ – Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. *Unterrichtswissenschaft* 30 (1), S. 52–77.

Schecker, H. (2009). Kontroversen zu den Standards in Deutschland – ein Briefwechsel zwischen H. Schecker und H. Fischer. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*; Jg. 15, Internetzeitschrift (http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Labudde_et_al.pdf), 25.3.2010.

Sumfleth, E. & Pitton, A. (1998). Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht – Schülervorstellungen und ihre Bedeutung im Unterrichtsalltag. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 4 (2) S. 4–20.

Weinert, F. F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. S. 17–31. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.

Ziegelbauer, S. & Girwidz, R. (2008). Förderung kognitiver Aktivitäten im kontextbezogenen Physikunterricht. In: D. Höttercke (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie – Essen 2007*. Berlin: Lit. Verlag, S. 227–229.

Ein neues Wahlpflichtfach am Thüringer Gymnasium – mit „Naturwissenschaften und Technik“ auf der Suche nach dem geeigneten Weg

Im Schuljahr 2009/2010 wurde in Thüringen mit dem Unterrichtsfach Mensch-Natur-Technik der naturwissenschaftlich-technische Bereich der Allgemeinbildung durch die Aufnahme dieses Faches in den Kanon der klassischen Grundlagenfächer verändert. Mit der Überarbeitung des Wahlpflichtbereiches des Gymnasiums wurde im Schuljahr 2013/2014 das Fach „Naturwissenschaften und Technik“ im Wahlpflichtbereich des Gymnasiums ergänzt. Wenn man die Entwicklungen der letzten 15 Jahre einer kritischen Analyse unterzieht, erkennt man, dass die pädagogischen und didaktischen Anforderungen an die Lehrkräfte einschließlich der Änderungen der Rahmenbedingungen an den Schulen gestiegen sind.

Die naturwissenschaftlichen Fächer bedingen naturgemäß einen sachlogischen und spiralförmigen Aufbau der Unterrichtsinhalte, um den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge bzw. Kausalitäten verdeutlichen zu können. Neue Fächer oder auch nur eine andere Anordnung der Themen erfordern daher umfangreiche konzeptionelle Überlegungen. So ist es nicht verwunderlich, wenn viele der betroffenen Lehrkräfte zunächst in den Schulen zurückhaltend auf die Einführung eines weiteren Unterrichtsfaches reagieren.

1. Einordnung und Genese

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Thüringer Schulen ist im § 2 der aktuellen Schulordnung gefasst. Im Kern steht dabei die Herausbildung eines verantwortungsbewussten und mündigen Mitglieds der Gesellschaft und die Vorbereitung auf das sich an die Schulzeit anschließende Berufsleben im Mittelpunkt der Bemühungen. Im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag wird häufig der Begriff der Allgemeinbildung synonym verwendet und bezieht sich auch auf die Vernetzung vieler Kompetenzbereiche. Dies gilt auch für die stärker inhaltsgebundenen Fächer des naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes.

Die MINT-Fächer¹ befinden sich zurzeit verstärkt im Fokus des öffentlichen Interesses. Die Differenz zwischen den ständig wachsenden Bedürfnissen der Gesellschaft und dem, was Schule leisten kann, vergrößert sich fortlaufend. Insbesondere auch, weil der Zeitraum für die Verdopplung des aktuellen Wissens der Menschheit gegenwärtig auf fünf bis zwölf Jahre geschätzt wird. Natürlich sagt diese rein quantitative Betrachtung wenig über den innewohnenden Wert bzw. die Qualität der neuen Erkenntnisse aus. Dennoch lässt sich ein überdurchschnittlicher Anteil der

¹ MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

rasanten Entwicklung des Wissens dem MINT-Bereich zuordnen.

Diese ungeheure Datenmenge kann nicht im vergleichbaren Maße auf die schulische Bildung übertragen werden. Der Umfang der dem naturwissenschaftlichen Bereich zuzuordnenden Unterrichtsstunden im schulischen Rahmen beträgt ab der Klassenstufe 7 etwa ein Drittel und ist seit vielen Jahren nahezu stabil. Um unter den gegebenen Bedingungen dem Trend eines sich stetig beschleunigenden Wissenszuwachses in der Schule wenigstens annähernd Rechnung tragen zu können, sind verschiedene Anpassungen bzw. Optimierungen erforderlich. Nur begrenzt ist ein formales Übertragen in Form eines beschleunigten Lernprozesses möglich. Auch eine deutliche Vergrößerung der inhaltlichen Breite unter Beibehaltung der erforderlichen fachlichen Tiefe ist kaum realisierbar. Trotzdem wird das oft mit der Aussage: „Das gehört doch zur Allgemeinbildung!“ und dem Zusatz: „Das muss man doch wissen!“ eingefordert. Häufig werden diese Forderungen auch durch Verbände, Vereinigungen, Interessengemeinschaften sowie Hochschulen und Universitäten formuliert, ohne freilich einen konkreten Vorschlag zur Lösung der Probleme anzugeben.

Der bestehende Handlungsbedarf und die Ergebnisse diverser Studien im MINT-Bereich förderten in den letzten Jahren viele Entwicklungen und Bemühungen um Effizienz schulischer naturwissenschaftlicher Bildung. Exemplarisch wären zentrale Prüfungen und schulartübergreifende Standards, die Weiterentwicklung der Aufgabenkultur sowie fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten zu nennen.

Ein Musterbeispiel für eine erfolgreiche Entwicklungsarbeit in den MINT-Fächern unter den gegebenen Bedingungen ist das Programm SINUS² bzw. dessen Nachfolgeprogramme und länderspezifische Implementationen. Viele der von den Lehrkräften konzipierten und erprobten Möglichkeiten zeigen realistische Wege im Umgang mit den bestehenden Anforderungen an einen attraktiven und wirksamen Unterricht im MINT-Bereich auf. Einer der Mechanismen für die Akzeptanz und den Erfolg dieser Programme ist die Entwicklung aus der unmittelbaren Sicht der beteiligten Fachleute – den Lehrerinnen und Lehrern an den einzelnen Schulen. Viele gute und z. T. auch veröffentlichte Ergebnisse der Unterrichtsentwicklung resultierten damit aus den Erfahrungen der Lehrkräfte.

Das Bestreben, fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten als eine Möglichkeit der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen im MINT-Bereich zu etablieren, ist ebenfalls nicht neu. Bereits 1972 fasste die KMK³ einen offiziellen Beschluss zur Implementation fächerübergreifender Elemente im Unterricht der Sekundarstufe II. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten bietet die Gelegenheit, ein komplexes Thema bzw. einen größeren Kontext in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Einsichten der einzelnen Fächer ermöglichen dabei die Entstehung eines differenzierten Gesamteindrucks. Die fachspezifischen Aspekte der Einzelfächer können bewertet, verglichen und zu einem gesellschaftlich bedeutsamen Gesamtbild verknüpft werden.

²Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

³Kultusministerkonferenz.

Das neue Unterrichtsfach NWuT⁴ lässt sich ebenso in diesen Kontext einordnen. Ein Blick über den berühmten „Tellerrand“ zeigt, dass es in anderen Bundesländern und international vergleichbare Bestrebungen und Entwicklungen gibt. Den jeweils aktuellen Status dieser Überlegungen, Projekte und Fachentwicklungen aufzuzeigen, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Die Möglichkeiten der Einbindung fachübergreifender oder auch ganzheitlicher Betrachtungsweisen in den Unterricht sind genauso vielfältig wie die Sichtweisen der Lehrkräfte, welche jeweilige Variante am geeignetsten erscheint. Schaut man sich die Anforderungen bzw. Ziele des neuen Wahlpflichtfachs an, so werden engagierte Kollegen der klassischen MINT-Fächer und aktive Vertreter der Studieneinrichtungen fragen: „Worin bestehen die neuen Impulse und Inhalte? Haben wir dies nicht schon immer in den normalen Fachunterricht bzw. das Fachstudium eingebracht?“ In Thüringen hat man sich jedoch, wie in einigen anderen Bundesländern auch, für ein neues Fach mit einer veränderten Schwerpunktsetzung und umfangreichen Wahlmöglichkeiten entschieden, um dem Anspruch an einen fächerverbindenden und ganzheitlichen Unterricht gerecht zu werden.

Völlig neu, wie es in einigen kritischen Beiträgen zum Thema NWuT zu lesen ist, ist diese Entwicklung in Thüringen jedoch nicht. Bereits 2004 wurde mit der Überarbeitung der Thüringer Schulordnung (in der Fassung vom 7. April 2004) und der Anpassung der Zeugnisformulare diese

Änderung für den Wahlpflichtbereich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges im Gymnasium wirksam. Jedoch wurde die Änderung nicht konsequent in den verbindlichen Papieren (z. B. den Lehrplänen) vollzogen, sodass die Art und Weise der Umsetzung sowie die Ermittlung der Zeugnisnote für diesen Bereich der „Kreativität“ der Schulleitungen übertragen wurde.

Dies führte zu deutlichen Unterschieden in der Leistungsbewertung innerhalb der Thüringer Schullandschaft. Mit der Änderung der Thüringer Schulordnung vom 7. Juli 2011 wurde der Wahlpflichtbereich des Gymnasiums neu definiert. Mit dieser Veränderung wurden neben den etablierten Angeboten zwei neue, übergreifende Fächer festgeschrieben. Im naturwissenschaftlich-technischen Bereich betraf es das neu zu entwickelnde Fach NWuT, welches die bisherige Regelung ablöste. Der Zeitrahmen für eine derartig umfassende Entwicklungsarbeit war sehr eng bemessen. Die Mitarbeiter des ThILLM⁵ erhielten den Auftrag, eine geeignete Konzeption vorzulegen. Im Anschluss daran erfolgten 2010 die Genehmigung dieses Konzepts und die Erteilung des Auftrages, einen entsprechenden Lehrplan zu entwickeln. Die Arbeit hieran begann im August 2011. Unter der Leitung des verantwortlichen ThILLM-Referenten entwickelte die Lehrplangruppe aus erfahrenen Lehrkräften den im Januar 2013 im TMBWK⁶ eingereichten Lehrplanentwurf.

Dieser wurde bereits während der Erarbeitung einer Vielzahl von Vertretern aus Schule und Wissenschaft zur Einschätzung

⁵ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

⁶ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

⁴ Naturwissenschaften und Technik (Thüringer Gymnasium).

der Umsetzbarkeit und ggf. Korrektur vorgelegt. Die Rückmeldungen wurden diskutiert und in geeigneter Art und Weise berücksichtigt.

Parallel dazu wurden Fortbildungen angeboten, die über den aktuellen Stand und die zu lösenden Probleme berichteten. Diese Fortbildungen wurden ständig aktualisiert und entsprechend dem Bedarf durchgeführt. Nach Fertigstellung des Lehrplans wurden die Fortbildungen modulspezifisch und auf zentrale Großveranstaltungen des ThLLM ausgerichtet. Das gegenwärtig vorhandene Unterstützungssystem und die berufenen Fachberater der Schulämter führen fachspezifische Veranstaltungen durch und informieren über geeignete regionale bzw. zentrale Fortbildungen. Der Lehrplan für das neue Wahlpflichtfach steht im Thüringer Schulportal als Erprobungsfassung zum Download bereit.⁷ In den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 erproben die Schulen in einer Pilotphase den neuen Lehrplan. Die Inkraftsetzung ist nach einer Evaluationsphase für das Schuljahr 2015/2016 vorgesehen.

2. Ziele und Konzeption des Fachs

Das Wahlpflichtfach NWuT ermöglicht am Gymnasium die fächerverbindende Auseinandersetzung der Schüler mit naturwissenschaftlich-technischen Problemstellungen und die Vertiefung der vorhandenen naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Ausgehend von den grundlegenden Zielen des neu konzipierten Wahlpflichtbereichs im Gymnasium werden die spezifischen

Fachziele formuliert. Die allgemeinen Ziele und Ansätze eines Wahlpflichtfachs sind wie folgt in jedem Lehrplan des Wahlpflichtbereichs festgeschrieben:

Im Wahlpflichtbereich kann der Schüler zwischen den Fächern Darstellen und Gestalten, Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften und Technik, Informatik, einer dritten Fremdsprache oder einem Fach nach schulinternem Lehrplan wählen. Auf diese Weise sind alle Bereiche des Unterrichts (mathematisch, naturwissenschaftlich-technisch, gesellschaftswissenschaftlich, sprachlich und musisch-künstlerisch) erfasst.

Für den Schüler spielen bei der Entscheidung für sein Wahlpflichtfach vor allem seine Interessen und Neigungen eine Rolle. Damit leistet der Wahlpflichtbereich einen wesentlichen Beitrag zur individuellen Förderung des Schülers und ist auch im Kontext der späteren Berufswahl zu sehen. In besonderer Weise setzen die Fächer des Wahlpflichtbereiches fächerverbindendes und fächerintegrierendes Arbeiten um. Dies erfolgt vor allem durch projektorientierten Unterricht unter Einbeziehung außerschulischer Partner und bietet Lerngelegenheiten, um selbstverantwortetes Lernen zu fördern und wesentliche Impulse für die Kompetenzentwicklung zu geben. Der modulare Aufbau der Lehrpläne für die Fächer des Wahlpflichtbereiches bietet den Schulen die Möglichkeit, unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten geeignete Themenbereiche bzw. Module auszuwählen und diese im Rahmen der schulinternen Lehr- und Lernplanung auszugestalten.

Ergänzend dazu finden sich die allgemeingültigen Lernkompetenzen im Einleitungsteil des Lehrplans im Kapitel 1.1 und stellen innerhalb der weiterentwickelten

⁷ <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=3702>.

Lehrpläne einen Bezug zur Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz des Thüringer Lernkompetenzmodells her. Die fachspezifischen Ziele und Schwerpunkte ergeben sich einerseits aus den Gemeinsamkeiten der zugehörigen Grundlagenfächer, welche ausführlich im Kapitel 1.2 als naturwissenschaftliche Ziele des Lehrplans beschrieben sind, und andererseits aus den Anforderungen an ein fächerverbindendes Unterrichtsfach im MINT-Bereich.

Die fächerverbindende Komponente des neuen Faches und die Auswahl entsprechender Themen, die im Lehrplan als Module ausgewiesen sind, ermöglichen die Vernetzung und den Perspektivwechsel bezüglich eines gemeinsamen Kontexts. Dies ist, wie bereits erwähnt, sporadisch ebenso innerhalb eines Fachs möglich. Das Verlassen der Fachgrenzen wird im Fach NWuT aber zum Prinzip erhoben. Bereits durch die Auswahl der zur Verfügung stehenden Module wird deutlich, dass man mit nur einem klassischen Unterrichtsfach ein Modul nicht vollständig bearbeiten kann. Es werden prinzipiell Kompetenzen weiterer Fächer benötigt. Die zur Verfügung stehenden Themen haben in der Regel eine starke gesellschaftliche Relevanz und ermöglichen ganzheitliche Betrachtungsweisen. Sie fördern dadurch die Entwicklung eines Bewusstseins für die gesellschaftliche Verantwortung bei allen naturwissenschaftlichen und technischen Vorgehensweisen sowie Anwendungen. Es muss jedoch angemerkt werden, dass zu dieser Vernetzung und ganzheitlichen Betrachtung eine solide fachspezifische Kompetenzentwicklung innerhalb der klassischen Grundlagenfächer zwingend erforderlich ist. Ein solches Fach kann aufgrund

seiner veränderten Zielsetzung und Konzeption den MINT-Bereich um wesentliche Aspekte bereichern und den Zugang zu komplexen Alltagsthemen ermöglichen – jedoch die klassischen naturwissenschaftlichen Fächer mit ihrer systematischen Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen nicht ersetzen.

Kritiker des neuen Fachs beklagen den Umfang der Auswahlmöglichkeiten (vgl. dazu die Ziele des Wahlpflichtbereiches) und eine fehlende systematische Wissensvermittlung als Vorbereitung für nachfolgende Klassenstufen. Um es deutlich zu sagen und den Status des Wahlpflichtfaches NWuT an dieser Stelle zu klären: Es soll für die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung ein Vorteil sein, dieses Fach entsprechend ihren Neigungen zu wählen (im Sinne von erweiterten, vertieften und gefestigten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten). Da jedoch nicht alle Lernenden dieses Fach auswählen, dürfen die Lehrplanziele bzw. Modulthemen keine notwendige Voraussetzung für das erfolgreiche Bewältigen zentraler Prüfungen bzw. der gymnasialen Oberstufe in den klassischen Fächern sein. Das Fach muss deshalb einen additiven und ergänzenden Charakter tragen. Es orientiert weniger auf einen systematischen Aufbau von Fachwissen als vielmehr auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen in den Bereichen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung (vgl. Bildungsstandards im Fach Biologie, Chemie und Physik für den mittleren Schulabschluss, Beschluss vom 16.12.2004).

Ein weiteres Ziel des fächerverbindenden Faches NWuT ist die Anregung, regionale und schulische Gegebenheiten bei der Ver-

mittlung bzw. Bearbeitung der einzelnen Module zu nutzen. Die Reihenfolge und interne Planung der Module soll sich an den vorhandenen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten orientieren. Prinzipielles Anliegen des neuen Faches in Thüringen ist darüber hinaus die Erhöhung der praktischen Anteile durch Exkursionen, verstärkte experimentelle Angebote, ergänzende bzw. erweiternde Projektvorschläge u. a. Im Lehrplan und den Begleitmaterialien finden sich Vorschläge für ca. 140 Experimente und rund 130 Projekte (darunter 22 Exkursionen).

Der Lehrplan enthält insgesamt 26 Module, die inhaltlich vier Themenbereichen zugeordnet sind. Die Inhalte der einzelnen Module sind so gewählt, dass eine möglichst große Bandbreite naturwissenschaftlicher Themen in den Klassenstufen 9/10 zur Auswahl steht. Jedes Modul ist im Umfang auf etwa zwei bis drei Monate orientiert, sodass für den zweijährigen Einsatz insgesamt acht Module auszuwählen sind. Die Auswahl der Module erfolgt aus mindestens drei der vier Themenbereiche. Ein schulinternes Modul kann innerhalb der zwei Jahre integriert werden, sofern es sich in die Themenbereiche einordnen lässt und in Struktur und Diktion mit den Modulen im Lehrplan vergleichbar ist. Es ersetzt damit eines der acht zu wählenden Module. Die Reihenfolge der Module ist schulintern zu bestimmen und berücksichtigt die gegebenen Rahmenbedingungen. Dabei können im Interesse der Schüler und aus schulorganisatorischen Gründen auch jahrgangsübergreifende Varianten umgesetzt werden. Eine Gleichverteilung des Stundenvolumens auf die Klassenstufen 9 und 10 wird empfohlen. Der Einsatz naturwissenschaftlicher Lehrkräfte und die

Nutzung von Fachräumen ergibt sich aus den fachlichen und arbeitsschutzrechtlichen Anforderungen. Aufgrund der Inhalte ist bei ausgewählten Modulen auch der Einsatz einer Lehrkraft aus dem Fach Geografie möglich. Innerhalb der Module kann entsprechend der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen eine individuelle Schwerpunktsetzung und Vertiefung von naturwissenschaftlichen Themen umgesetzt werden.

3. Lehrplanentwicklung und kompetenzorientierter Unterricht

Die Lernvoraussetzungen für das neue Wahlpflichtfach „Naturwissenschaften und Technik“ ergeben sich primär aus den Lehrplanziele der Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes in den Klassenstufen 5/6 und 7/8. Zudem werden Aspekte aus den Lehrplänen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer einbezogen. Der Aufbau und die Diktion entsprechen denen der naturwissenschaftlichen Lehrpläne.

Durch die Zielformulierung der neuen Lehrplangeneration, die so angelegt ist, dass deutlich wird, was der Schüler am Ende einer Doppeljahrgangsstufe können soll, wird der Fokus stärker in Richtung einer Kompetenzorientierung im Sinne einer nachprüfbaren Schülerhandlung verlagert. Wie bereits in den klassischen naturwissenschaftlichen Fächern werden inhaltliche Vorgaben mit handlungsleitenden und niveaubestimmenden Operatoren verknüpft. Es wurde darauf geachtet, keine unnötigen kleinschrittigen Vorgaben zu machen. An einigen Stellen machte es sich jedoch aufgrund der Anpassung der teilweise sehr komplexen Themen an das Ni-

veau der Klassenstufen 9/10 erforderlich, präziser die einzelnen Anforderungen bzw. gewünschten Ziele zu definieren.

Der Lehrplan ist in vier übergreifende Themenbereiche gegliedert, in denen sich jeweils mindestens fünf Module befinden. Die Module sind thematisch so gewählt, dass die Bearbeitung jedes einzelnen Themas Kompetenzen aus mindestens zwei klassischen naturwissenschaftlich-technischen Fächern benötigt. Der Umfang der einzelnen Module ist bei drei Wochenstunden auf einen zeitlichen Umfang von 2–3 Monaten orientiert. Durch die Gesamtzahl der Module ergeben sich umfangreiche Wahlmöglichkeiten und es ist eine Orientierung auf die schulische Situation und Interessenlage möglich. Darüber hinaus kann die Schule ihr Profil durch die Integration eines eigenen Moduls stärken. Durch den modularen Aufbau sind auch jahrgangsübergreifende Varianten möglich. Dadurch können kleinere Gymnasien mit geringen Schülerzahlen das Wahlpflichtfach ebenfalls anbieten. Der Lehrplan enthält wie allgemein alle Lehrpläne dieser Generation keine methodisch-didaktischen Vorgaben. Er ermöglicht jedoch durch die Schreibart und integrierte Vorschläge zu Experimenten etc. vielfältige Optionen zur Gestaltung des Unterrichts.

Der Lehrplan in der vorliegenden Form allein bedeutet noch keinen kompetenzorientierten Unterricht. Denn die Grundbausteine eines traditionellen Unterrichts, wie z. B. Materialien, Methoden, Sozialformen, die Medien usw., sind die gleichen wie in einem kompetenzorientierten Unterricht. Der Schwerpunkt des kompetenzorientierten Unterrichts liegt im schülerorientierten und handlungsbezogenen Umgang mit

Wissen. Das beginnt bereits mit den Aufgabenstellungen und Lernmaterialien, die vergleichbar mit den Lehrplanzielen, mit handlungsleitenden und niveaubestimmenden Operatoren formuliert sind und den Schüler anregen bzw. herausfordern, sich mit dem Sachverhalt zu beschäftigen. Da Kompetenzen immer im Umgang mit Inhalten erworben werden, finden sich in den Lehrplanzielen beide Anteile in den Formulierungen wieder – die Inhalte sind gekoppelt an die handlungsleitenden Operatoren. Der Lernprozess und die Entwicklung der gewünschten Kompetenzen müssen begleitet werden und erfordern im Verlauf des Unterrichts ein Feedback über den erreichten Kompetenzstand. Es muss eine Lernumgebung hergestellt werden, die diesen Lernprozess ermöglicht. Die Aufgaben, Lernmaterialien und das Lehrhandeln müssen systematisch auf diese Schwerpunkte ausgerichtet werden.

In der Vorbereitung einer Unterrichtsplanung muss neben den sachbezogenen Inhalten im Vorfeld geklärt werden, um welche Kompetenzentwicklung es gehen soll. Davon ausgehend wird das benötigte Vorwissen festgestellt und der Lernzuwachs sowie die Einbettung in die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten etc. geklärt. Da nicht alle Schüler das gleiche Ausgangsniveau und das gleiche Lerntempo besitzen, müssen die verwendeten Aufgabenstellungen gestuft sowie ggf. binnendifferenziert sein und im Idealfall differenzierte Hilfestellungen bereitstellen. Der Lehrplan des neuen Wahlpflichtfaches bietet für diesen Anspruch sehr gute Voraussetzungen. Die umfangreiche Auswahl der Module ermöglicht eine schülerorientierte Themenwahl und alltagsrelevante Kontexte. Der umfangreiche Anteil an praktischen Tä-

tigkeiten ermöglicht zusätzlich einen einfacheren Zugang zu Aufgaben, die herausfordern und aktive Handlungen auslösen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Das Gesamtgefüge und die verschiedenen Zielsetzungen aller MINT-Fächer müssen in einem funktionierenden und stimmigen Verhältnis stehen. Das betrifft sowohl die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen als auch abgestimmte Ziele. Erst wenn dies gegeben ist, ist das neue Unterrichtsfach eine Bereicherung für die Betrachtung und Bearbeitung komplexer naturwissenschaftlicher Themen. Es ermöglicht die Vernetzung und den Perspektivwechsel bei der Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten und komplexen Sachverhalten und orientiert dabei weniger auf die Fortführung des systematischen Aufbaus in den klassischen Fächern, sondern vielmehr auf die Weiterentwicklung der fachübergreifenden naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen. Als eine Ergänzung der bisherigen Grundlagenfächer setzt das Fach neben der ganzheitlichen und überfachlichen Sichtweise deutliche Schwerpunkte im Bereich der Schülerelbsttätigkeit sowie in den praktischen Anteilen (Experimente, Exkursionen und Projekte). Daraus erwächst ein erhöhter Anspruch für die schulinterne Lehr- und Lernplanung.

Erste Rückmeldungen aus den Schulamtsbereichen zeigen eine größere Breite der Modulauswahl als erwartet. Es werden gegenwärtig überwiegend Module mit einer „Nähe“ zu Themen des klassischen Fachunterrichts ausgewählt. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte bzgl. der

Schülermeinungen sind äußerst positiv. Offensichtlich macht der Unterricht Spaß und wird sowohl als motivierend als auch anspruchsvoll zurückgemeldet. Erhöhte Schwierigkeiten bereiten offensichtlich die Voraussetzungen der klassischen naturwissenschaftlich-technischen Fächer. Der zeitliche Umfang des fachlichen Vorlaufs wird als nicht ausreichend für die teilweise sehr komplexen Modulthemen eingeschätzt. Ggf. entsteht an dieser Stelle im Zuge der Auswertung der Erprobungsphase noch ein Handlungs- bzw. Überarbeitungsbedarf. Vereinzelt wird auch angefragt, ob es nicht sinnvoller wäre, das ganze Fach bzw. die vorliegenden Module inklusive der zugehörigen Stunden in den Fachunterricht bzw. Lehrplan der klassischen naturwissenschaftlichen Fächer verbindlich einzugliedern. Als problematisch werden die folgenden Sachverhalte angesehen: die Personalknappheit in den naturwissenschaftlichen Fächern, die fehlende Ausbildung für das neue Fach, die notwendige Literatur, die zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien und die materialtechnische Ausstattung insgesamt.

Die Rückmeldungen der unterrichtenden Kollegen und die Evaluationsergebnisse werden zu einer Überarbeitung der gegenwärtigen Lehrplanfassung und abschließenden Diskussion der Ausrichtung des Fachs führen. Bitte beteiligen Sie sich aktiv an diesem Prozess und bringen Sie Ihre Erfahrungen und Meinungen ein.

Literaturverzeichnis

Duit, R. & Mikelskis-Seifert, S. (2007). Kontextorientiert Unterrichten. In: Unterricht Physik 2007, Zeitschrift Nr. 98. Leipzig: Friedrich-Verlag, S. 4–8.

Duit, R. (1997). Ziele für den naturwissenschaftlichen Unterricht – Anspruch und Realität. In: PLUS LUCIS 1997, Zeitschrift Nr. 1/97. Wien: Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts, S. 3–13.

Günther, J. & Labudde, P. (2012). Fächerübergreifend unterrichten. In: Unterricht Physik 2012, Zeitschrift Nr. 132. Leipzig: Friedrich-Verlag, S. 4–13.

Harms, U. & Neumann, K. (2010). Warum ist eine mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung wichtig. In: IPN Blätter 2010, Nr. 02/10. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.

Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kremer, M. (2012). Grundbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern – Basiskompetenzen. In: MNU Themenreihe Bildungsstandards 2012, Neuss: Verlag Klaus Seeberger.

Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert Unterrichten. In: Unterricht Physik 2011, Zeitschrift Nr. 123/124. Leipzig: Friedrich-Verlag, S. 4–17.

Nowotny, H. (1997). Transdisziplinäre Wissensproduktion – Eine Antwort auf die Wissensexpllosion? In: Friedrich Stadler (Hrg.): Wissenschaft als Kultur. Österreichs Beitrag zur Moderne 1997, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 177–195.

Szlovák, B. (2005). HARMOS, Lehrplanvergleich – Naturwissenschaften, Erfassung naturwissenschaftlicher Bildungsziele, Bern: Pädagogische Hochschule Bern, S. 21–26.

Bewertung von Seminarfachleistungen

Gloria Hempel

1. Leistungsfeststellung und Bewertung im Seminarfach – aktueller Stand

„Die Schule hängt einem längst überholten Leistungsbegriff an: Schüler(innen) müssen sich mit reproduzierbarem Spezialwissen vollstopfen, das als Einzelleistung abgeprüft wird. Nicht hoch spezialisiertes Wissen, sondern übergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ – von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken – sind gefordert.“ (Tillmann 1993, S. 7).

Wernstedt sieht Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen auf einer Ebene. „Die Schlüsselqualifikationen bedeuten eine Abkehr vom traditionellen Lernverständnis. Nicht mehr das in Einzelteile zerlegte Wissen und seine Aneignung stehen im Mittelpunkt, sondern die Lösung komplexer Aufgaben. Dies verlangt Denken in Zusammenhängen, Verabredung mit Anderen, Controlling und Selbstkritik sowie Zielgerichtetheit. Die schlagwortartige Zusammenfassung dieser Kompetenzen in Sach-, Methoden-, Sozial- und Bildungskompetenz macht eine Neubesinnung des Bildungsverständnisses auch für die allgemeinbildenden Schulen erforderlich.“ (Wernstedt 1993, S. 10).

Vogelsberger und Bendler sprechen in diesem Zusammenhang vom erweiterten Lern- und Leistungsbegriff und gehen

von einer Gesamtheit der Schulleistung, die sich aus zwangsfreiem Lernen, schöpferischen Aktivitäten, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung des eigenen Handelns zusammensetzt, aus. Hinsichtlich der Vermittlung von Kompetenzen, die über die Vermittlung von Fachwissen hinaus geht, muss auch die Leistungsbeurteilung angepasst werden. Ein neuer, erweiterter Lernbegriff impliziert auch einen neuen Leistungsbegriff, der unter anderem Verfahren der Beobachtung, Interpretation, der Einstufung und der Rückmeldung an die Schüler beinhaltet (vgl. Vogelsberger/Bendler 1995).

Im Seminarfach stehen die Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen¹ im Mittelpunkt. Jantowski beschreibt die Lernleistung im Seminarfach als umfassenden, komplexen und mehrdimensionalen Lern- und Arbeitsprozess mit sich bedingenden Lern- und Leistungsfaktoren. In diesem Zusammenhang spricht er vom erweiterten Leistungsbegriff (vgl. Jantowski 2007).

Der erweiterte Leistungsbegriff baut auf flexibel einsetzbare, den jeweilig neuen Handlungssituationen entsprechenden Leistungen auf. Im Seminarfach muss der Schüler an einer von ihm selbst gewählten Aufgabe, den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend, einen sinnvollen und zielorientierten Weg finden. Dabei

¹ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Kompetenzen“ verwendet, da er ebenfalls in den Thüringer Lehrplänen, Richtlinien und Materialien ausschließlich verwendet wird.

muss er in der Lage sein, sowohl selbstständige als auch kooperative Lernformen zu nutzen. Er muss seine Ergebnisse in geeigneter Art und Weise darstellen, präsentieren und verteidigen können.

Entsprechend dem veränderten Leistungsbegriff muss auch die Bewertung angepasst werden. Grundlage der Bewertung der Seminarfachleistung ist das Thüringer Kompetenzmodell (vgl. ThürSchulO 2011). Sacher favorisiert ebenso ein Kompetenzmodell als Grundlage der Bewertung. Hierbei müssen die Leistungskriterien differenziert an die Lernziele angepasst und im Vorfeld dem Schüler bekannt sein. Nicht die Kompetenz in ihrer Komplexität wird bewertet, sondern immer einzelne Elemente. Um eine Transparenz zu ermöglichen, sollten Indikatoren festgelegt werden. Die individuelle Entwicklung des Schülers muss berücksichtigt und gefördert werden. Die Individuelleistungen der Schüler, die es zu bewerten gilt, müssen aber zur Gesamtleistung verschmelzen. Somit haben die Gruppenmitglieder sowohl für ihre eigene als auch für die Arbeit der anderen Verantwortung. Der Lehrer muss im Verlauf des Erstellungsprozesses den Schüler hinsichtlich der aufgeführten Kompetenzen beobachten, beraten, eine Weiterentwicklung unterstützen und eine Bewertung vornehmen. Permanente Veränderungen und Entwicklungsprozesse der Schüler gilt es zu berücksichtigen. Im Zentrum dieses prozessorientierten und dynamischen Leistungsbegriffs müssen nach Sacher die Befähigung und Motivation des Lernenden zur Leistungserbringung stehen und nicht die Überprüfung und Bewertung einer Leistung (vgl. Sacher 1995).

2. Leistungsfeststellung im Seminarfach – gesetzliche Rahmenbedingungen/Vorgaben

Im Methodentraining Klasse 10 hat jeder Schüler die Möglichkeit, sich im bewertungsfreien Raum auf das Seminarfach vorzubereiten.

In den Klassenstufen 11 und 12 erfolgt die Bewertung in Form von Notenpunkten. Die Seminarfachnote setzt sich aus dem Erstellungsprozess, der Seminarfacharbeit und dem Kolloquium zusammen. Die Bewertungskriterien für die einzelnen Teilleistungen sollten in schulinternen Diskussionsprozessen von den Lehrern der Schule gemeinsam erarbeitet werden. Bis zum 30. Oktober im Kurshalbjahr 11/I sollen die Kriterien der Bewertung den Schülern bekannt sein (vgl. Thillm 1999a). Aus den genannten drei Komponenten wird, mit einem Prozentsatz von 20% für den Erstellungsprozess, 30% für die Seminarfacharbeit und 50% für das Kolloquium, die Gesamtnote für das Seminarfach gebildet (vgl. ThürSchulO 2011, § 78). Die Seminarfachleistung ist von allen Schülern verpflichtend zu erbringen, die Schüler können jedoch entscheiden, ob sie die Leistung in die Gesamtqualifikation der Allgemeinen Hochschulreife einbringen wollen. Seit dem Schuljahr 2009/2010 trifft der Schüler damit auch die Entscheidung, dass er bei Nichteinbringung der Seminarfachleistung eine zusätzliche, also zwei mündliche Prüfungen ablegt (vgl. ThürSchulO 2011, § 92 (4)). In jedem Fall gilt jedoch die Regelung, dass das Seminarfach nicht mit null Punkten abgeschlossen werden darf (vgl. ThürSchulO 2011, § 95 (3)/(5)). Andernfalls ist der Erwerb des Abiturs nur auf dem Weg der Wiederholung möglich. Bewertet wird grundsätzlich

lich die individuelle Schülerleistung (vgl. ThürSchulO 2011, § 74 (2)), jedoch ist der uneingeschränkte Nachweis über die tatsächliche eigene Schülerleistung nicht eindeutig zu erbringen.

Im *Erstellungsprozess* kann nur das bewertet werden, was gezeigt und vorgetragen wird. Nicht in die Bewertung einbezogen werden bspw. die Eigenarbeit zu Hause, nichtprotokollierte Gespräche in der Seminarfachgruppe, Materialbeschaffung und Quellenarbeit etc. In die Bewertung fließen ein: die Teilnahme an Konsultationen und Lehrveranstaltungen, Agieren und Reagieren, Diskussionsfreude, Eigenständigkeit, Teamfähigkeit, Aufgabenerfüllung, Zielstrebigkeit, Ideenvielfalt (vgl. Thillm 1999) und ein ordnungsgemäß geführtes/geführtes Berichtsheft/-hefter. Erst nach Abschluss des Kolloquiums kann die Bewertung des Erstellungsprozesses erfolgen, da diese Phase den gesamten Zeitraum von der Gruppen-/Themenfindung bis hin zum unmittelbaren Beginn des Kolloquiums umfasst. Der Erstellungsprozess wird durch den Seminarfachlehrer bewertet. Dazu können Gutachten bzw. Hinweise von den Fachbetreuern anderer Institutionen/Betriebe berücksichtigt werden.

Das Produkt – *die Seminarfacharbeit* – wird bewertet nach dem Inhalt, äußeren Merkmalen und der Darstellung von Zusammenhängen (vgl. ebd.). Sofern ein zweiter, nicht involvierter Lehrer der Schule zur Verfügung steht, ist es vorteilhaft, ihn in die Korrektur der Arbeit mit einzubeziehen und mit ihm über die Bewertung Rücksprache zu halten. Fachbetreuer außerhalb der Schule können eine beratende, aber keine bewertende Funktion übernehmen.

Für das *Kolloquium* wird eine Prüfungskommission berufen, bestehend aus dem Prüfungsvorsitzenden, dem Seminarfach-

lehrer und einem Protokollanten (vgl. ThürSchulO 2011, § 85 (6)/(7)). Weiterhin ist es von Vorteil, wenn der Fachbetreuer anwesend ist, um über die fachliche Richtigkeit der Präsentation eine Wertung abzugeben. Die Note wird ausschließlich von der Prüfungskommission festgelegt (vgl. ThürSchulO 2011, § 86 (1)). In der Kolloquiumsbeurteilung werden das Referat, die Organisation, die Diskussion, das Thesenpapier (vgl. Thillm 1999) und die gezeigten Kompetenzen berücksichtigt.

Ein wichtiger Bestandteil ist die ausführliche Auswertung der Seminarfacharbeit und des Kolloquiums mit jedem einzelnen Schüler. Der Abstand zwischen dem Kolloquium und der Auswertung sollte drei Wochen nicht überschreiten (vgl. Thillm 2000). Eine zeitnahe Auswertung ist empfehlenswert, um Wahrnehmungsfehler durch Transformation, also nachträgliche Veränderung der Wahrnehmung durch die Reflexion des Gesehenen und Gehörten, zu vermeiden und höchstmögliche Transparenz für den Schüler gewährleisten zu können.

3. Leistungsfeststellung und Bewertung aus Schülersicht

Seit der Einführung des Seminarfachs im Schuljahr 1999/2000 arbeiten die Thüringer Gymnasien und Berufsschulen an der ständigen Weiterentwicklung dieses Faches. Um ihre Arbeit zu unterstützen, fanden mehrfach Schüler-, Lehrer- und Studentenbefragungen statt. Im Folgenden werden Aussagen von Schülern und Studenten vorgestellt.

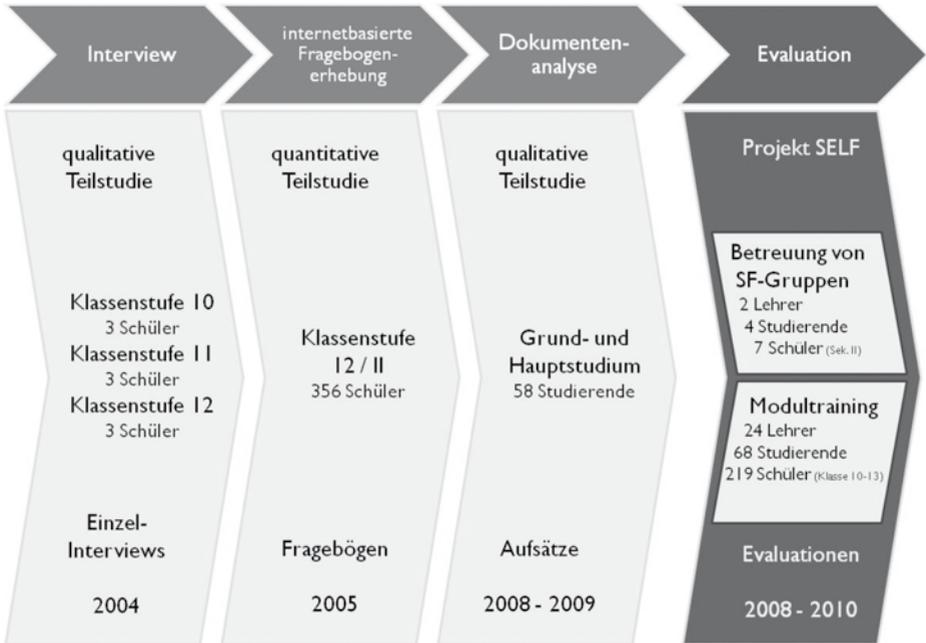


Abb. 1: Mixed-Methods-Design der Studie

3.1 Forschungsdesign

Die Thematik des Seminarfachunterrichts aus Schülersicht wurde sowohl basierend auf der Theorie von Unterricht als auch auf der Grundlage besonderer Problemfelder und Fragestellungen seitens der Schüler untersucht (vgl. Hempel 2010). Dabei wurden insbesondere Aspekte aufgegriffen, die sich wiederholt als Probleme in Form von Anfragen an die Landesfachkommission Seminarfach darstellten und empirisch weitgehend noch nicht untersucht wurden. Um diese Aspekte zunächst explorativ zu spezifizieren, wurde der Zugang zu diesem Problem über die Methodik der qualitativen Sozialforschung gewählt. Die Möglichkeit der Spezifizierung und Verallgemeinerbarkeit der Daten ergibt sich dann über die quantitative Forschungsrichtung.

Insgesamt ist die Untersuchung nach dem Mixed-Methods-Standard angelegt und von induktivem Vorgehen gekennzeichnet. Das Mixed-Methods-Paradigma ist als Forschungsrichtung definiert, bei der der Forscher qualitative und quantitative Techniken, Methoden, Zugänge oder Konzepte in einer Studie kombiniert (vgl. Johnson & Onwuegbuzie 2004).² Die vorliegende Studie wurde über mehrere Teilstudien nach dem Mixed-Methods-Verfahren angelegt:

Aus der Praxis des Seminarfachunterrichts als Lehrerin, eigene Erfahrungen als Fachberaterin und Mitarbeiterin in der Landesfachkommission Seminarfach konnten

² „Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study.“ (Johnson & Onwuegbuzie 2004, S. 17).

Impulse für ein solches Untersuchungsdesign gesetzt werden. Diese Impulse wirkten vor allem in die ersten beiden Teilstudien der Erhebung. Zunächst wurde für die vorliegende Studie ein Leitfadenterview durchgeführt, welches die Sichtweise einzelner Schüler der Klassenstufen 10–12 auf die verschiedenen Abschnitte des Seminarfachs abbildet. Der Auswertung der Einzelinterviews wurde eine Fragebogenerhebung in Klassenstufe 12/II angeschlossen. An der Studie beteiligten sich insgesamt 356 Gymnasiasten des Abiturjahrgangs 2005 aus 68 verschiedenen Thüringer Gymnasien. Die Rücklaufquote betrug auf Schulebene 72,3% und auf Schülerebene 87,2%. Aus den Erkenntnissen, die an der begrenzten Zahl von Fällen gewonnen werden konnten, wurden Aussagen über die Wahrnehmung des Seminarfachs aus Schülersicht formuliert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Realisierung der administrativen Vorgaben in der Praxis und deren Wahrnehmung auf Schülerseite. In einer dritten Teilstudie wurden retrospektive Eindrücke von Lehramtsstudierenden des Grund- und Hauptstudiums über eine Dokumentenanalyse untersucht, die das Seminarfach absolvierten. Eine vierte Teilstudie umfasst die ersten Versuche der Evaluation eines Praxisprojektes SELF, welches sich im Lauf der Gesamterhebung auf deren Erkenntnisbasis entwickelt hat und in zwei verschiedenen Arbeitsgebieten etabliert ist.

Aktuell gibt es im Schuljahr 2013/14 acht Kooperationen mit Thüringer Gymnasien. Aus der Projektarbeit gehen zahlreiche Materialien für den Einsatz im Seminarfachunterricht hervor. Unter anderem erarbeitete David Groh, Mitarbeiter des Projekts SELF, im Rahmen seiner wissenschaftlichen Hausarbeit zur ersten Staats-

prüfung für das Lehramt in Kooperation mit Hochschule, Schulamt und Schule Bewertungssysteme für die Bewertung der Teilleistungen im Seminarfach, welche den Lehrern zu einer nachvollziehbareren und handhabbaren Notenvergabe verhelfen soll. Im Kapitel vier wird das Bewertungsraster für die Prozessbewertung vorgestellt.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse bezüglich der Leistungsfeststellung und Bewertung der Teilstudien beschrieben.

3.2.1 Aussagen zur Bewertung und Zensurierung – Auszug aus der qualitativen Teilstudie: Interviews

Klassenstufe 10:

Die Schüler gaben an, Bewältigungs- oder Versagensängste in Bezug auf die Leistungsanforderungen und den Termindruck in dem neuen Fach zu haben. Andererseits haben sie konkrete Wünsche für das Seminarfach geäußert: Sie freuen sich auf das fächerübergreifende Arbeiten und den damit verbundenen Kompetenzerwerb. Die Schüler sind vor allem inhaltlich sehr motiviert und haben dahingehend hohe Lernansprüche. Die inhaltlich-thematische Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler bewerten sie sehr positiv. Als Definition für Sachkompetenz gaben die Schüler inhaltliche Richtigkeit bzw. Fehlerfreiheit an, welche, so ihre Meinung, gerecht von einem Lehrer zensiert werden kann. Für die Bewertung der Methodenkompetenz haben die Befragten keine konkreten Vor-

stellungen. Sie zählen Medienvielfalt und die Möglichkeiten des Medieneinsatzes sowie freie Zeiteinteilung zu diesem Kompetenzbereich.

Der Sozialkompetenz ordnen die Schüler die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern zu und geben an, dass sie dabei keine Möglichkeit zur Bewertung durch den Lehrer sehen. Der Begriff „Selbstkompetenz“ ist den Schülern weitgehend unklar, und sie sind skeptisch, ob der Lehrer dabei die Abweichung der Selbsteinschätzung des Schülers von der Fremdeinschätzung seitens des Lehrers bewertet. Sie meinen aber, dass dem Lehrer vor allem in diesem Bereich eine erfolgreiche Leistung suggeriert werden könne, da der Lehrer nur wenig Kontakt zur Schülergruppe hat und folglich wenig Klarheit über die reale Gruppensituation und den Arbeitserfolg herrscht.

Insgesamt gesehen ist den Schülern also nur bedingt klar, was sich hinter dem Kompetenzbegriff verbirgt und wie die Bewertung dahingehend vorgenommen werden kann. Kriterien zur Leistungsbewertung wurden den Schülern bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht offengelegt. Daraus resultiert eine Unsicherheit über die Zusammensetzung und Begründung der Note im Seminarfach.

Klassenstufe 11:

Zum Zeitpunkt des Interviews stehen die Schüler im Arbeitsprozess und haben sowohl die Abgabe als auch die Verteidigung der Arbeit noch vor sich. Die Bewertung ist den Schülern nach eigener Aussage klar und sie wissen, dass das Kolloquium die höchste Wertigkeit erhält. Aus diesem Grund haben die Schüler großen Respekt vor der Herausforderung, eigene Arbeitsergebnisse zu präsentieren und dazu Fra-

gen beantworten zu müssen. Die praktische Übung eines Kolloquiums am Ende der Klasse 10 bewerten die Schüler als hilfreiche Vorbereitung. Außerdem erhielten die Schüler die Chance, Kolloquien der 12. Klassen zu besuchen. Eine solche Gelegenheit würdigten die Schüler mit durchweg positivem Feedback, da sie sich durch den Besuch eine bessere Vorstellung der Anforderungen machen konnten. Dies hat dazu geführt, dass sie einen Angstabbau vor dieser Leistungsanforderung erfahren haben. Derartige praxisnahe Vermittlung wird von ihnen in erhöhtem Maß gefordert. Zur Frage nach dem Kompetenzerwerb gaben die Befragten an, dass sie keine Vorstellung davon haben, wie die Sozialkompetenz in die Bewertung durch den Seminarfachlehrer einfließt, da sie unter dem Begriff nur Gruppenverhalten und das Vermögen, auf andere einzugehen, fassten. Für die Bewertung der Methodenkompetenz haben die Schüler ebenfalls keine Anhaltspunkte. Aus Sicht der Schüler kann der Lehrer nicht überblicken, wie und was der Schüler lernt und bearbeitet. Die Selbstkompetenz wird über den Prozess der Erstellung bewertet, aber auch hier können die Schüler nicht nachvollziehen, wie der Lehrer zu einer Bewertung kommen kann. Sie definieren Selbstkompetenz als Fähigkeit, sich und andere einschätzen zu können. Allein bei der Sachkompetenz können sie sich vorstellen, wie der Lehrer zu einer Bewertung kommen könnte. Sie wird über die Leistung der Seminarfacharbeit und deren Präsentation im Kolloquium bewertet und meint, so die Schüler, den Inhalt und die fachliche Richtigkeit.

Klassenstufe 12:

In der 12. Klassenstufe wird das Seminarfach abgeschlossen. Die befragten Schüler haben alle Etappen bewältigt und wurden bewertet.

Während Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz begrifflich relativ klar formuliert werden konnten, war der Bereich der Sachkompetenz nur wenig bekannt und unsicher definiert. Methodenkompetenz umfasst die Informationsbeschaffung und -auswertung, wissenschaftliches Arbeiten und das Führen von Interviews, so die Schüler. Arbeitsteilung, Partnerarbeit, sich gemeinsame Ziele zu setzen und diese zu verfolgen gehört für die befragten Schüler zur Sozialkompetenz. Als Selbstkompetenz definierten sie die Verantwortungsübernahme für die eigene Arbeit. Wie die Kompetenzbereiche in die Bewertung der Seminarfachleistung einbezogen werden sollten, war den Schülern bis zum Schluss nicht deutlich, allerdings wurde die Notengebung durch den Lehrer begründet und von den Schülern akzeptiert. Die Schüler bemängelten die fehlende Transparenz, schlugen eine Handreichung der Bewertungskriterien vor und plädierten für eine schriftliche Beurteilungsbegründung.

Das Seminarfach als besondere Form der Lernleistung bedingt einen anderen Umgang mit Schülerleistung – Auszug aus der qualitativen Studie: internetbasierter Fragebogen.

Das Seminarfach verhält sich nach anderen Bewertungskriterien als der Fachunterricht in der Sekundarstufe II. Dies verlangt eine Kriterientransparenz zu gegebenem Zeitpunkt. Es existieren keine Richtlinien hinsichtlich der Vermittlung der Bewertungskriterien, die im Einzelnen von der Schule selbst festgelegt werden. Die

Mehrheit der befragten Schüler gab an, die Kriterien noch vor Beginn der Arbeitsphase erfahren zu haben: 311 von 356 Befragten waren laut eigener Aussage vor Beginn des Schreibens der Arbeit informiert, 19 nach Abgabe der Seminarfacharbeit, 8 erst nach Abschluss des Seminarfachs und 18 gaben an, zu keinem Zeitpunkt eine Information über die Bewertungsrichtlinien erhalten zu haben. Zunächst ist daraus abzulesen, dass die Mehrheit der Schüler mit den schulinternen Kriterien vertraut ist, was Rückschlüsse auf deren erfolgreiche Vermittlung zulässt. Die teilweise spät oder gar nicht stattfindende Aufklärung bezüglich der Anforderungen und Regularien könnte auf Schwachstellen in der Schüler-Lehrer-Kommunikation zurückzuführen sein. Da die Erhebung zum Ende des Seminarfachs durchgeführt wurde, ist davon auszugehen, dass zu dem Zeitpunkt nicht mehr alle Schüler klare Erinnerung an die Bekanntgabe hatten.

Die Bewertungskriterien im Fachunterricht sind für die Schüler nachvollziehbar und werden von ihnen akzeptiert. Im Seminarfach werden die Kriterien zwar akzeptiert, jedoch werden sie in der Nachvollziehbarkeit nicht gleich hoch eingestuft, wobei die Vorgaben zur Bewertung des Kolloquiums eine Ausnahme darstellen, wie folgende Abbildung³ zeigt:

³ Die Items wurden über eine fünfstufige Skala erfragt. Die Wertung erfolgte von „stimme gar nicht zu“ (0) bis „stimme voll zu“ (4).

	Fachunterricht				Seminarfach					
	Die Bewertungskriterien waren nachvollziehbar.		Die Bewertung konnte ich akzeptieren.		Die Bewertungskriterien waren nachvollziehbar.			Die Bewertung konnte ich akzeptieren.		
	LF	GF	LF	GF	A	K	P	A	K	P
\bar{x}	3,25	2,90	3,25	2,98	2,51	2,81	2,31	2,81	3,17	2,88
s	0,94	0,85	0,90	0,80	1,06	1,16	1,29	1,31	1,24	1,33

LF = Leistungsfächer⁴; GF = Grundfächer⁵;
A = Arbeit; K = Kolloquium; P = Prozess

(N = 356; fehlend = 0)

Abb. 2: Vergleich Bewertungskriterien Fachunterricht und Seminarfachunterricht

Im Prozess der Erstellung der Seminarfachleistung erhalten die Schüler quantitativ weniger zeitnahe Rückmeldungen als im Fachunterricht. Die Bewertungskultur ist im Fachunterricht seit der Grundschule weitgehend bekannt und wird nur in Ausnahmefällen angepasst, bspw. Bewertung einer Schüler-Radiosendung im Sprachunterricht oder einer selbstgebauten Tierbehausung im Biologieunterricht. Die Schüler sind daher mit den Möglichkeiten der Notengebung vertraut und akzeptieren diese, wie die Befragung belegen konnte. Im Seminarfach ist die Nachvollziehbarkeit der Bewertungskriterien vor allem im Prozess teilweise unklar. Die Schüler ar-

beiten über einen langen Zeitraum selbstbestimmt und erhalten gezielte Hinweise von ihrem Seminarfachlehrer und ihrem Außenbetreuer. Die Findung der Prozessnote unterliegt einer heterogenen Praxis, wie aus der Erfahrung als Fachberaterin zu berichten ist: Manche Lehrer geben bereits in den Konsultationen konkrete Teilnoten oder verkünden eine Notentendenz, andere legen sich dahingehend nicht fest und verkünden erst nach Abschluss des Seminarfachs eine Prozessnote. Der Vergleich der von den befragten Schülern angegebenen Bewertung mit den langjährig geführten Abiturstatistiken von „kompetenztest.de“ (vgl. Nachtigall 2005) zeigt, dass die besten Bewertungen im Kolloquium vergeben werden. Der Prozess wird zumeist ähnlich gut bewertet. Einzig die Bewertung der Arbeit fällt etwas schlechter aus. Folgende Werte konnten über die Befragung ermittelt werden:

⁴ Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Bezeichnung Leistungsfach in der TürSchulO verankert. Seit Schuljahr 2009/2010 wurde das Kurssystem reformiert. Fächer mit erweitertem Anforderungsniveau sind seither Fächer mit dem höheren Stundenumfang und der umfassenderen Stofffülle.

⁵ Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Bezeichnung Grundfach in der TürSchulO verankert. Seit Schuljahr 2009/2010 wurde das Kurssystem reformiert. Fächer mit grundlegendem Anforderungsniveau entsprechen dem damaligen Verständnis eines Grundfachs.

	Bewertung im Seminarfach		
	Seminarfacharbeit	Kolloquium	Prozess
\bar{x}	11,78	12,87	12,84
s	2,82	2,90	2,63

Abb. 3: Bewertung im Seminarfach

(N = 356, fehlend = 0)

Die Bewertung der Teilleistungen im Seminarfach fällt gut bis sehr gut aus. Auf dieser Grundlage ist verständlich, weshalb die Akzeptanz der Bewertung zustimmend beurteilt wurde. Darüber hinaus wurden die Schüler nach der Zufriedenheit hinsichtlich der Notengebung befragt. Die genannten Ergebnisse decken sich mit der Einschätzung der Zufriedenheit: 265 der 356 Befragten stehen der Teilnote für die Arbeit verständlich gegenüber. Mit der Teilnote für den Prozess sind 306 Befragte zufrieden und mit der Bewertung des Kolloquiums 312.

Wahrgenommene Elemente der Leistungsermittlung im Seminarfach sind wesentlich komplexer als die im Fachunterricht. Während die Schüler für den Fachunterricht zustimmten, dass das selbstständige Erfüllen vorgegebener Aufgaben und die Präsentation von Ergebnissen zur Leistungsfeststellung herangezogen werden, wurden für den Seminarfachunterricht mehr Elemente wahrgenommen (Hinweise des Lehrers verarbeiten; kreative Vorschläge machen; diskutieren und argumentieren; Erstellen eines Arbeitsplanes; eigene Methoden auswählen und anwenden; selbstständiges Erfüllen vorgegebener Aufgaben; Literatur beschaffen und auswerten; selbstständiges Erfüllen selbstgewählter Aufgaben; im Team arbeiten und Ergeb-

nisse präsentieren).⁶ Wie bereits mehrfach ausgeführt, ist der Fachunterricht meist von der Lehrperson geleitet und bietet nur einen geringen Freiraum für eigene Entscheidungen bezüglich der Aufgaben. Die Wahlmöglichkeiten sind eingeschränkt und somit fokussieren Schüler die Erfüllung vorgegebener Aufgaben. Deren Ergebnisse werden dann vor der Klasse oder im Klassengespräch ausgewertet, bspw. über Referate, mündliche Leistungsüberprüfungen oder Gruppendiskussionen. In die Leistungsfeststellung im Seminarfach gehen neben den üblichen Elementen vor allem solche des eigenständigen Handelns ein: Erstellung eines Arbeitsplans, Beschaffung und Auswertung von Literatur, Argumentation, Erfüllen selbstgewählter Aufgaben, (eigenständige) Arbeit im Team usw.

Für die Erbringung einer Leistung sind darüber hinaus die Selbstwahrnehmung und Grundhaltung zum Lernen von Bedeutung. Je stärker sich der Schüler einbringen möchte oder kann, desto mehr wird die Qualität der Leistung durch ihn selbst beeinflusst. Die Befragung enthielt Items zur Erhebung der Selbstwahrnehmung im Bereich der Lerneinstellung. So wurden u.

⁶ Diese Items wurden über eine fünfstufige Skala erfragt. Die Wertung erfolgte von „stimme gar nicht zu“ (0) bis „stimme voll zu“ (4). Durchschnittlich wurden die Items mit „stimme eher zu“ bewertet und sind der Reihenfolge ihrer Mittelwerte nach aufgeführt ($2,5 \leq \bar{x} \leq 3,25$).

a. folgende Aussagen zur zustimmenden oder ablehnenden Einschätzung gestellt: der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, belastet mich oft, ich lerne Dinge schnell, ich fühle mich oft überfordert, das Ler-

nen macht mir Spaß, ich fühle mich in der Schule wohl. Eine Regressionsanalyse konnte folgende Einflüsse auf die Gesamtnote im Seminarfach zeigen:

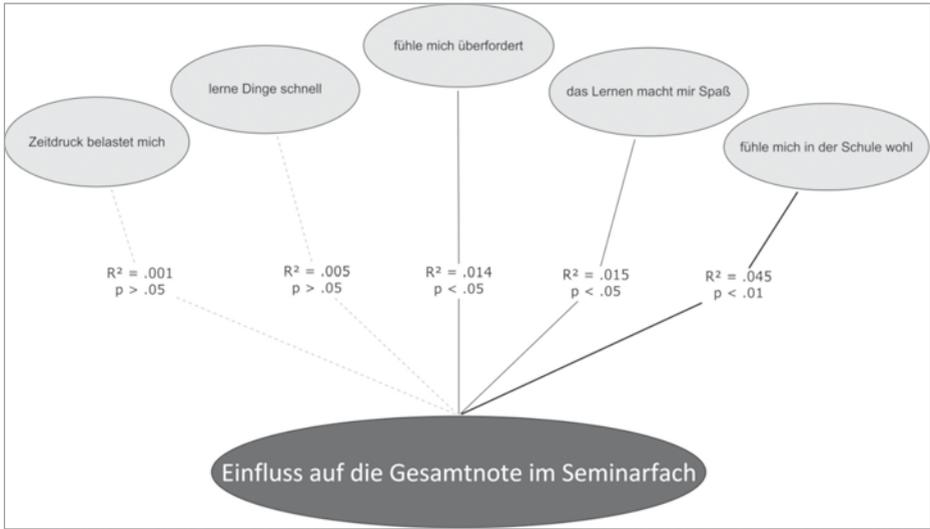


Abb. 4: Regression – Einfluss auf Gesamtnote im Seminarfach

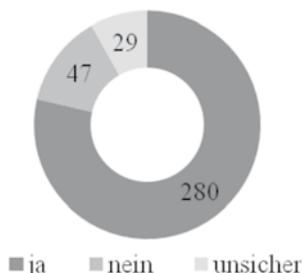
(N = 356, fehlend = 0)

Wider Erwarten hatten alle erfragten Items nur geringen oder keinen Einfluss auf die Gesamtnote im Seminarfach. Die Grundannahme, Schüler, die sich unter Zeitdruck oder häufig überfordert fühlten, könnten eine schlechtere Gesamtnote erzielen, konnte nicht bestätigt werden. Auf der anderen Seite war anzunehmen, dass Schüler, die schnell lernen oder denen das Lernen Freude bereitet, im Vergleich eine bessere Gesamtnote erzielen könnten. Auch diese Annahme konnte nicht bestätigt werden. Einen nachzuweisenden Einfluss auf die Gesamtnote hat das Wohlbefinden in der Schule. Jedoch ist dieser nur marginal, wie eine zusätzliche Korrelationsprüfung zeigt ($r = .166$; $p <$

$.01$). Diese Werte sind jedoch kritisch zu betrachten, da die Erhebung nur auf der Einschätzung der Selbstwahrnehmung beruht und retrospektiv stattgefunden hat. Schüler, die sich nicht oder nur schlecht selbst einschätzen können, verzerren mit ihrer Angabe das Gesamtergebnis.

Im Folgenden soll beleuchtet werden, ob die Punkte des Seminarfachs in die Gesamtqualifikation des Abiturs eingebracht werden oder nicht. Diese Entscheidung ist dem Schüler freigestellt. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Teilzensuren für das Seminarfach bekannt. Aus diesem Grund konnte die folgende prognostische Frage an die Schüler gerichtet werden:

Bringen Sie die Seminarfachnote in das Abitur ein?



(N = 356; fehlend = 0)

Abb. 5: Einbringung der Seminarfachnote

Insgesamt gaben über drei Viertel (280) der befragten Schüler an, die erreichten

Punkte aus der Seminarfacharbeit mit in die Gesamtqualifikation einbringen zu wollen. Nur 47 Befragte lehnten diese Möglichkeit im Vorhinein ab. 29 Befragte wollten sich zum Zeitpunkt der Erhebung nicht festlegen. Diese Werte stimmen mit der Abiturstatistik (vgl. Nachtigall 2005) überein. Die durchschnittliche Punktzahl der erbrachten Leistungen im Seminarfach liegt bei den Befragten bei 12,69 (≈ 13) Notenpunkten. Es ist anzunehmen, dass Schüler eine gute bis sehr gute Seminarfachnote in die Gesamtqualifikation ihrer Abiturleistung einbringen möchten. Aus diesem Grund wurden die Notendurchschnitte einzeln nach Absicht zur Einbringung in das Abitur gezielt aufgelistet:

	Notendurchschnitt im Seminarfach und Absicht zur Einbringung der Seminarfachnote in das Abitur		
	ja	nein	unsicher
\bar{x}	13,4	10	10,1
s	1,51	2,96	4,37

(N = 356, fehlend = 0)

Abb. 6: Notendurchschnitt im Seminarfach und Absicht zur Einbringung in das Abitur

Es wurde sichtbar, dass Schüler mit einer besseren Bewertung im Seminarfach diese auch in das Abitur einbringen möchten, hingegen Schüler mit geringerer Notenpunktzahl zunächst die Einbringung in das Abitur nicht in Erwägung zogen. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen und den Berechnungen der Abiturstatistik (vgl. Nachtigall 2005). Grundsätzlich kann die Intention der Abiturienten festgestellt werden, die besondere Lernleistung dann einzubringen, wenn sie sich positiv auf die Abschlussnote auswirken kann.

Das bedeutet auch, dass ein eher leistungsschwacher Schüler mit einer durchschnittlichen Bewertung im Seminarfach durchaus zufrieden ist und sie in die Gesamtqualifikation einbringt, um diese aufzuwerten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Seminarfach zusätzliche Elemente zur Leistungsfeststellung im Vergleich zum Fachunterricht herangezogen werden. Der Schüler muss sich auf andere Bewertungsrichtlinien einstellen, dies erscheint den Schüler jedoch nicht immer transparent.

Darüber hinaus ist die Seminarfachnote dreigeteilt und unterschiedlich stark gewichtet. Das Kolloquium geht in Thüringen mit 50% in die Bewertung ein. Daraus ergibt sich ein hohes Potenzial zur Leistungsverbesserung, sollte bspw. die Facharbeit nicht den Erwartungen hinsichtlich der Bewertung entsprechen. Dies konnte in der Erhebung bestätigt werden, da die Note für das Kolloquium durchschnittlich die beste ist. Im Endeffekt liegt es jedoch im Ermessen des einzelnen Schülers, ob er die Zensur in das Abitur einbringen möchte oder nicht. Diese Entscheidungsfreiheit zur Einbringung oder Nichteinbringung billigt den Schülern ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Verantwortung zu.

3.2.3 Retroperspektive Sichtweise auf die Bewertung und Zensurierung – Auszug aus der quantitativen Teilstudie: Dokumentenanalyse

Die Bewertung der Leistungen durch den Seminarfachlehrer wird von den Studierenden sehr umfangreich thematisiert. Positive Äußerungen wie die folgenden sind bei dieser Kategorie selten:

Bsp. 1: *„Diskrepanz an Wollen und tatsächlichem Tun in der Gruppe auch auf die Noten der einzelnen Mitglieder niedergeschlagen, da unsere Seminarfachlehrerin sehr genau aufgepasst hat, wer was gemacht hat“.*

Bsp. 2: *„Einbringung in Abinote – positiv“.* Vor allem das zweite Beispiel zeigt, dass die ehemaligen Schüler die Wahlmöglichkeit zur Einbringung der Note in ihre Abiturleistung schätzen und diese Offer- te auch wahrnehmen. Die Mehrheit der befragten Schüler gab ebenfalls an, die Seminarfachnote in die Gesamtqualifikati-

on des Abiturs einzubringen. Dies deutet darauf hin, dass das Seminarfach zur Aufwertung der Gesamtnote bewusst genutzt wird.

Das erste Zitat zeigt den Idealfall: So sollte die Individualleistung bewertet und vor den Schülern genau begründet werden. Die ThürSchulO legt dazu gezielt fest, dass grundsätzlich die individuelle Schülerleistung zu bewerten ist (vgl. ThürSchulO 2011 § 74 (2)). Dennoch hat nur ein Student dieses Bewertungsvorgehen wahrgenommen und in seinem Aufsatz beschrieben. Eine Vielzahl an Studierenden hingegen traf Äußerungen, wie:

Bsp. 3: *„dass einige Lehrer eben nicht auf die individuellen Leistungen achteten, sondern der gesamten Gruppe die gleiche Note vergaben.“*

Bsp. 4: *„Die Bewertungskriterien für den Prozess waren am meisten umstritten. Eine Gruppe hat dafür sehr schlechte Noten bekommen, mit der Begründung, dass sie sich so oft gestritten haben.“*

Bsp. 5: *„unterschiedliche Bewertung bei unterschiedlichen Lehrern (von einer 4 durch Zweitkorrektor auf eine 1).“*

Bsp. 6: *„oft unklares Anforderungsmuster, dennoch strenge Bewertungsmuster.“*

Die Kriterien und die Bewertungsbegründung sind den Studierenden im Einzelfall nicht deutlich geworden. Die Notengebung erfolgt daher nicht nach dem Maßstab der Transparenz. Diese Erkenntnis konnte auch in den ersten beiden Teilstudien gewonnen werden.

Aus der Arbeitsphase berichten die Studierenden rückblickend von sozialen Problemen, die in die Bewertung eingingen, obwohl der Lehrer um Lösungsansätze gebeten wurde. Hier ist anzumerken, dass schlechte Arbeitsmoral, mangelnder Einsatz für die Gruppe und Engagement des

Einzelnen einen negativen Einfluss auf die Prozessnote aller Beteiligten hatten, so viele Studierende. Dennoch hätten solche Schwierigkeiten differenziert betrachtet werden müssen. Die Fehlertoleranz vor allem im Erlernen von Zusammenarbeit und Teamfähigkeit sollte stärker im Vordergrund stehen als die sanktionierende Bewertung. „Falsche“ Wege, wie Sackgassen oder Irrpfade, sollten im Seminarfach erlaubt sein, wenn die Schüler erkennen, dass sie sich auf einem solchen befinden und die Bereitschaft und den Mut entwickeln, andere einzuschlagen und so den „richtigen“ Weg zu finden. Dies ist nicht zuletzt ein wichtiger Baustein in der Umsetzung des Kriteriums des lernförderlichen Unterrichtsklimas nach Helmke (vgl. Helmke 2009).

3.2.4 Zusammenfassung der Aussagen von Schülern und Studenten

In der Wahrnehmung der befragten Schüler und Studenten erfolgt die Information über die Leistungsmodalitäten und die Kriterien ihrer Bewertung nicht immer rechtzeitig. Daneben wird festgestellt, dass die jeweilig vorgenommenen Bewertungen von Schülerleistungen nicht immer die notwendige Transparenz aufweisen bzw. nicht in jedem Fall begründet werden oder begründbar sind. Hieraus ist insbesondere unter Beachtung der Wertigkeit der Seminarfachnote für das Abitur in Thüringen zum einen die Forderung zu erheben, die Schüler landeseinheitlich zu einem festgesetzten Zeitpunkt umfassend in die Modalitäten der Bewertung im Seminarfach einzuführen, zum anderen sollten die mit dem Fach verbundenen Ziele und Anforderungen entsprechend transparent gemacht

werden. Zusätzlich sollte unter Beibehaltung der variablen Prozessgestaltung über vereinheitlichende Standards in der Leistungsfeststellung im Seminarfach nachgedacht werden. Daneben muss sich die seit Jahren kritisierte Notenvergabepraxis dahingehend verändern, dass Bewertungen in jedem Fall einer Begründung und Erläuterung durch den Lehrer bedürfen. Nur so kann sichergestellt werden, dass sich der äußerst komplexe und mehrdimensionale Leistungsprozess im Seminarfach auch nur annähernd durch das Punktesystem der gymnasialen Oberstufe wirksam abbilden lässt. Die befragten Lehramtsstudierenden schlugen dahingehend vor, die bisherige Notenvergabe durch schriftliche Beurteilungen der einzelnen Teilleistungen zu ergänzen.

Ein Schritt in diese Richtung kann der Einsatz von Kompetenzrastern sein, auf dessen Grundlage eine detaillierte Rückmeldung an die Schüler erfolgen kann. Im Folgenden wird auszugsweise ein Bewertungs- und Evaluationsraster zur Prozessbewertung vorgestellt.

David Groh

4. Vorstellung eines Bewertungs- und Evaluationsrasters zur Prozessbewertung

4.1 Überlegungen zur Prozessbewertung

Der Erstellungsprozess im Seminarfach beginnt für die Schüler in der 11. und endet in der 12. Klassenstufe. Dabei umfasst der Erstellungsprozess alle Tätigkeiten der Schüler von der Themenformulierung über die Teambildung, Recherchearbeiten, Experimente usw., das Schreiben der Seminarfacharbeit bis zur Vorbereitung

des Kolloquiums. Die Prozessgestaltung ist dabei je nach Gruppe und Thema sehr heterogen.

Während des Seminarfachprozesses werden Konsultationen durchgeführt, in welchen Lehrer-Schüler-Interaktionen stattfinden. Für eine transparente Bewertung wurden für die Konsultationen jeweils fünf verschiedene inhaltliche Schwerpunkte festgelegt und entsprechende Bewertungsraster erarbeitet. Während des knapp einjährigen Entstehungsprozesses werden durchschnittlich vier Pflichtkonsultationen zur Leistungsfeststellung durchgeführt (vgl. Hempel 2010). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, weitere freiwillige Wahlkonsultationen mit dem Fachbetreuer bzw. dem Seminarfachlehrer abzuhalten, welche bewertungsfrei sind. Der Verlauf der Pflichtkonsultationen ist dagegen vom Seminarfachlehrer zu protokollieren und zu bewerten. Bei allen Pflichtkonsultationen ist das/der Berichtsheft/-hefter eine Arbeitsgrundlage und muss vorliegen. Es sollte einen Arbeitsplan, die Dokumentation wesentlicher Arbeitsschritte und -ergebnisse beinhalten, außerdem werden die Treffen mit dem Seminarfachlehrer und anderen Betreuern dokumentiert.

Eine Seminarfachgruppe besteht in der Regel aus drei bis fünf Schülern. Für jeden Schüler sollte ein individuelles Bewertungsraster angelegt werden, auf dem das Arbeitsthema der Gruppe festgehalten ist. Um die Leistungen des Schülers in den vier Konsultationen auf einen Blick zu haben, wurde als Format A4 gewählt. Jeder Konsultation wurden fünf verschiedene Bewertungsschwerpunkte zugeordnet. Diese unterscheiden sich in den einzelnen Konsultationen, da der Schüler eine Entwicklung durchläuft. Für die einzelnen Bewertungskriterien wurde aus Gründen der

Handhabbarkeit ein dreistufiges Bewertungssystem⁷ gewählt. Die Abstufungen lauten: 2 Punkte: „Ziel gesichert erreicht/vollste Zufriedenheit“. 1 Punkt: „Ziel im wesentlichen erreicht/kleinere Mängel erkennbar“. 0 Punkte: „Ziel nicht erreicht/gravierende Mängel feststellbar“.

Aufgrund der Vorgabe der Individualbewertung muss der Lehrer den individuellen Leistungsstand jeden Schülers ermitteln. Pro Konsultation und Schüler können maximal 10 Punkte vergeben bzw. erreicht werden. Insgesamt besteht der Seminarfachprozess aus höchstens 40 Punkten pro Schüler. Die vierte und letzte Pflichtkonsultation sollte kurz vor dem Kolloquium stattfinden. Es werden die erreichten Punkte der Schüler kumuliert, um so die erreichte Gesamtpunktzahl zu ermitteln. Anschließend wird dieses Ergebnis in einen prozentualen Wert umgerechnet. Der erreichte Prozentsatz steht für die zu vergebende Note (KMK-Punkte). Sie lässt sich mithilfe der Vorgabe zur Bewertung von Abiturprüfungen des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Bildung und Kultur ermitteln.

⁷ Grundsätzlich wäre auch ein mehrstufiges System möglich, wobei die Zwischenstufenbereiche noch feiner untergliedert wären.

4.2 Bewertungsraster für die Prozessbewertung

Name des Schülers:

Schuljahr:

Arbeitstitel der Seminarfacharbeit:

Bewertung der 1. Konsultation					
	Bewertungskriterien	0	1	2	Bemerkungen/Notizen/Hinweise
(1a)	Aktive Teilnahme an der Konsultation				
(1b)	Themenformulierung/-findung				
(1c)	Qualität der Materialsammlung				
(1d)	Arbeits- und Zeitplan				
(1e)	Exposé oder ähnliche Leistung				
Summe der erreichten Punkte in der 1. Konsultation:					/ 10

Bewertung der 2. Konsultation					
	Bewertungskriterien	0	1	2	Bemerkungen/Notizen/Hinweise
(1a)	Aktive Teilnahme an der Konsultation				
(1b)	Umsetzung des Arbeitsplanes				
(1c)	Grobgliederung				
(1d)	Umsetzung der Lehreraufgabe				
(1e)	Selbsteinschätzung der Teamarbeit				
Summe der erreichten Punkte in der 2. Konsultation:					/ 10

Bewertung der 3. Konsultation					
	Bewertungskriterien	0	1	2	Bemerkungen/Notizen/Hinweise
(1a)	Aktive Teilnahme an der Konsultation				
(1b)	Umsetzung des Arbeitsplanes				
(1c)	Feingliederung				
(1d)	Umsetzung der Lehreraufgabe				
(1e)	Selbsteinschätzung der Teamarbeit				
Summe der erreichten Punkte in der 3. Konsultation:					/ 10

Bewertung der 4. Konsultation					
	Bewertungskriterien	0	1	2	Bemerkungen/Notizen/Hinweise
(1a)	Aktive Teilnahme an der Konsultation				
(1b)	Umsetzung des Arbeitsplanes				
(1c)	Ideen für das Kolloquium				
(1d)	Thesenvorschläge				
(1e)	Selbsteinschätzung der Teamarbeit				
Summe der erreichten Punkte in der 4. Konsultation:					/ 10

Abb. 7: Bewertungsraster für die Prozessbewertung für einen Schüler (Originalgröße A4)

Im Folgenden werden die einzelnen Kriterien für die jeweiligen Bewertungsraster der vier Konsultationen erläutert:

Bewertungskriterien der 1. Pflichtkonsultation

(1a) *Aktive Teilnahme an der Konsultation:* Dabei sind die Schüler dazu angehalten, während der Zusammenkunft mit dem Seminarfachlehrer aktive Eigeninitiative zu ergreifen, statt einen rezeptiven Part einzunehmen. Die Schüler können dem Lehrer ihr Wissen, die angewendeten Methoden und die eigenen/bisherigen Erfahrungen nachweisen. Sie können den Konsultationsablauf strukturieren und mit Inhalt füllen.

(1b) *Themenformulierung/-findung:*

Die Schüler können zu diesem Zeitpunkt ihr Seminarfachthema formulieren sowie erste Ziele und mögliche Probleme benennen. Das Themen sollte realisierbar, themenfeldübergreifend, für Teamarbeit geeignet und dennoch differenzierbar sein. Gefordert ist ein Neugewinn (z. B. Eigenanteil und/oder Praxisanteil).

(1c) *Qualität der Materialsammlung:*

Die Schüler können eine fundierte Auswahl an Fachliteratur bzw. Quellen vorlegen, um ihr Seminarfachthema zu bearbeiten. Die Schüler können den Nachweis erbringen, dass sie Informationsmaterial beschaffen, analysieren und für die eigene Verwendung bewerten können.

(1d) *Arbeits- und Zeitplan:*

Hier sollen die Schüler die Fähigkeit nachweisen, miteinander lernen und arbeiten zu können. Der Arbeitsprozess sollte systematisch strukturiert sein, wobei die Verantwortlichkeiten klar geregelt und der zeitliche Rahmen gut durchdacht sein sollten. Die Schüler können sich realisierbare Arbeits- und Verhaltensziele eigenständig setzen und individuelle Stärken mit der

Aufgabenstellung und den Rahmenbedingungen koordinieren.

(1e) *Exposé oder ähnliche Leistung:*

In einem Exposé oder einer anderen vom Lehrer vorgegebenen Form präsentieren die Schüler ihre Problem-/Fragestellung, unter der sie das Thema bearbeiten wollen. Sie haben die Ziele der Arbeit beschrieben und sich Gedanken zur ihrer Forschungsarbeit gemacht. Des Weiteren können die Schüler ihre multimedialen Fähigkeiten anwenden und die gelernten Formalien einhalten.

Bewertungskriterien der 2. Pflichtkonsultation

(2a) *Aktive Teilnahme an der Konsultation:*
→ siehe (1a)

(2b) *Umsetzung des Arbeitsplanes:*

Die Schüler können die Einhaltung und Umsetzung des von ihnen erstellten Arbeitsplans nachweisen und reflektieren bzw. gegebenenfalls Abweichungen erklären. Dabei liegt der Bewertungsschwerpunkt nicht bei der Überprüfung der tatsächlichen Umsetzung, sondern vielmehr, ob die Schüler etwaige Schwierigkeiten erkennen, wie sie Aktivitäten koordinieren und inwieweit sie Zwischenziele reflektieren.

(2c) *Grobgliederung:*

Die Schüler kennen den Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit. Dabei können sie ihre Forschungsfrage in grobe, einzelne Teil- und Unterfragen zerlegen, um so den Arbeitsablauf oberflächlich zu strukturieren. Die Schüler können ihre Auswahl und Anordnung begründen sowie die ersten Unterkapitel mit Inhalten füllen.

(2d) *Umsetzung der Lehreraufgabe:*

Im Verlauf der vorangegangenen Konsultation wurden gemeinsam Aufgaben (z. B. Entwicklung eines Fragebogens, Planung eines Experimentes) bis zur zweiten Kon-

sultation klar formuliert. Jeder Schüler kann die Erfüllung der Aufgaben bzw. seinen Arbeitsstand oder das Scheitern dem Lehrer reflektiert darbringen. Unabhängig vom Stand der Aufgabenerfüllung ist die volle Punktzahl bei einer gelungenen Reflexion zu erteilen.

(2e) *Selbsteinschätzung der Teamarbeit:*
Jeder Schüler kann seine eigene Arbeit und die Arbeit der anderen Schüler der Gruppe realistisch einschätzen. Dabei werden die Arbeitshaltungen reflektiert, Stärken und Reserven erkannt und bewertet. Die Schüler weisen einen angemessenen Umgang mit Kritik nach. Potenzielle Konflikte der Gruppe erkennen die Schüler und finden gemeinsame Lösungen.

Bewertungskriterien der 3. Pflichtkonsultation

(3a) *Aktive Teilnahme an der Konsultation:*
→ siehe (1a)

(3b) *Umsetzung des Arbeitsplans:*
→ siehe (2b)

(3c) *Feingliederung:*
Die Schüler können ihre Problem-/Fragestellung in Unterfragen zerlegen. Dabei können sie eine im Aufbau logische Gliederung über den gesamten Arbeitsverlauf entwerfen, sodass ein „roter Faden“ erkennbar wird. Die Schüler können die Teilabschnitte ihrer Seminarfacharbeit beschreiben.

(3d) *Umsetzung der Lehreraufgabe:*
→ siehe (2d)

Die Aufgabe könnte jetzt z. B. ein Probekapitel oder die Durchführung eines Experimentes sein.

(3e) *Selbsteinschätzung der Teamarbeit:*
→ siehe (2e)

Bewertungskriterien der 4. Pflichtkonsultation

(4a) *Aktive Teilnahme an der Konsultation:*
→ siehe (1a)

(4b) *Umsetzung des Arbeitsplans:*

→ siehe (2b)

(4c) *Ideen für das Kolloquium:*

Die Schüler können einen groben Ablauf ihres Kolloquiums vorstellen und präsentieren Ideen zur Ausgestaltung.

(4d) *Thesenvorschläge:*

Das Thesenpapier ist die Voraussetzung für die Präsentation und Verteidigung der Seminarfacharbeit. Die Schüler können Thesen klar formulieren und in einer logischen Reihenfolge ordnen.

(4e) *Selbsteinschätzung der Teamarbeit:*

→ siehe (2e)

Hinweis:

Das Bewertungsraster ist vor Beginn der Konsultationen den Schülern vorzustellen/ auszuhändigen und alle Kriterien müssen mit ihnen ausführlich besprochen werden. Ist die Transparenz der Bewertung gegeben, können die Schüler entsprechend in den Konsultationen agieren.

Bei der Festlegung der Prozessnote sollte unbedingt die individuelle Bezugsnorm eine Rolle spielen, das heißt, dass die Bewertung nicht ausschließlich nach den ermittelten Punkten des Bewertungsrasters vorgenommen wird, sondern die Entwicklungsfortschritte des Schülers eine entscheidende Rolle spielen.

Literatur:

Bendler, Alfred (1995). Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen – Qualität ohne Lernkontrolle? In: *Pädagogik* 3(1995), S. 10–13.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.

Hempel, G. (2010). Das Seminarfach aus Schülersicht – Eine empirische Studie. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Jantowski, A. (2007). Das Seminarfach in Thüringen als Ausdruck eines veränderten Lern- und Leistungsbegriffs unter besonderer Berücksichtigung der Problematik der Leistungsermittlung und -bewertung. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14–26.

Nachtigall, C. (2005). Analytischer Landesbericht der Thüringer Abiturergebnisse. Schuljahr 2004/2005. Verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schuleonline2/analytischer_landesbericht_2007.pdf (11.10.2009).

Sacher, W. (1995). Normenprobleme der Leistungsbewertung. *Pädagogische Welt*, 49 (2), S. 5–59.

Thillm (Hrsg.) (1999). Der Unterricht im Seminarfach – Handreichungen. Organisatorische und methodische/didaktische Anregungen – Ergebnisse des Schulversuchs. Materialien. Heft 28. Bad Berka.

Thillm (Hrsg.) (1999a). Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach. Materialien. Heft 23. Bad Berka.

Thillm (Hrsg.) (2000). Organisation und Bewertung im Seminarfach – Ergebnisse eines Schulversuchs. Materialien. Heft 36. Bad Berka.

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208).

Tillmann, K.-J. (1993). Leistung muss auch in der Schule neu definiert werden. Ein neuer Reformdialog zwischen Pädagogik und Wissenschaft. *Pädagogik*, 45 (6), S. 6–8.

Vogelsberger, Kurt (1995). Leistungsmessung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: *Pädagogik* 3(1995), S.6–9.

Wernstedt, R. (1993). Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzingener Maturitätskatalog von 1958. *Zweiwochen dienst*, 8 (18-19), S. 3–6.

Funktion von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht

Mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards ab dem Jahr 2003 wurde bundesweit ein Bezugsrahmen beschrieben, in dem die Qualität der Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse festgelegt wird. Im Rahmen der sächsischen Lehrplanreform wurden diese Festlegungen umgesetzt, und so erging ab dem Jahr 2004/05 mit den neuen Lehrplänen an alle sächsischen Lehrerinnen und Lehrer der Auftrag, ihr unterrichtliches Handeln an den dort beschriebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auszurichten. Gleichzeitig wurde damit ein neues Kapitel schulischer Qualitätsentwicklung in enger Verbindung zur systematischen Unterrichtsentwicklung eröffnet.

Den bildungspolitischen Setzungen im Rahmen der Lehrplanarbeit in Sachsen liegt die Kompetenz-Definition Weinerts zugrunde, in der Kompetenzen beschrieben werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“. ¹ Um die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern zu befördern, müssen solche Problemlösesituationen im Unterricht integriert sein.

Beim kompetenzorientierten Unterrichten geht es darum, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht vom Ende her planen, d. h., sie stellen sich zu Beginn die Frage, welche Ziele die Schülerinnen und Schüler mit Abschluss der Unterrichtseinheit erreicht haben sollen: Welche Kenntnisse sollen sie erworben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen sie entwickelt haben und welche Einstellungen und Motivationen sollen befördert worden sein?

Kompetenzorientierter Unterricht

- lässt Schülerinnen und Schüler kenntnisreicher, handlungsfähiger und reflexionsfähiger werden,
- versetzt Schülerinnen und Schüler in die Lage, selbstständiger zu lernen,
- befähigt Schülerinnen und Schüler, Probleme zu lösen,
- unterstützt die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler,
- befähigt Schülerinnen und Schüler, Prüfungssituationen besser zu bewältigen,
- ist immer auch differenzierender Unterricht, denn er unterstützt individuelle Lernwege,
- befördert Lernerfolg und motiviert zum Weiterlernen,
- schafft die Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen.

¹ Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 27f.

Kompetenzentwicklung

Kompetenzen werden entwickelt, indem sich Schülerinnen und Schüler anwendungsbereites Wissen aneignen, also Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Handeln ermöglichen. Einen weiteren wesentlichen Beitrag leistet die bewusste Reflexion von Einstellungen und Werten. Dabei entwickeln Kompetenzen sich kumulativ, d. h., sie knüpfen an vorhandene an und bauen aufeinander auf. Sie können sich entwickeln, indem sich Schülerinnen und Schüler Wissen systematisch aneignen und dieses in zahlreichen variablen Problemlösesituationen anwenden. Das erreichte Niveau bei der Kompetenzentwicklung zeigt sich darin, wie und mit welchem Erfolg Lernende Problemlösesituationen bewältigen.

Um solche Situationen für Schülerinnen und Schüler schaffen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer genaue Vorstellungen davon haben, wie die einzelnen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aufgebaut sind und in welcher Reihenfolge bestimmte Teilkompetenzen erworben werden können. Dadurch kann ein größtmöglicher Lerneffekt bei den Schülerinnen und Schülern erzielt werden. Wesentlich ist es, dass für diese die Strukturiertheit dieses Prozesses transparent ist und sie wissen, zu welchem Zweck sie etwas tun. Eine klare Zielorientierung zu Beginn einer Unterrichtseinheit und ein Bewusstmachen der Schritte zum Aufbau der angestrebten Kompetenzen sind Voraussetzungen für den Erfolg des Lernprozesses.

Planung von kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten

Im Leitfaden für kompetenzorientierten Unterricht² werden Planungsschritte vorgeschlagen, nach denen man vorgehen kann, um die wesentlichen Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts in der eigenen unterrichtlichen Praxis noch bewusster umzusetzen:

1. Thema bzw. Lerninhalte aus dem Lehrplan auswählen;
2. fachliche und überfachliche Ziele aus dem Lehrplan auswählen und deren Ausprägungsgrad in den Zielen der Unterrichtseinheit beschreiben:
 - Welche Kenntnisse erwerben die Schülerinnen und Schüler?
 - Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sie?
 - Welche Einstellungen und Motivationen werden befördert?
3. individuelle Lernausgangslagen bestimmen und Schlussfolgerungen für die Differenzierung ableiten;
4. Inhalte festlegen und Material finden (unterschiedliche mediale Darstellung des Inhaltes, z. B. Texte, Filme, Ausstellungen, Statistiken, Bilder etc.);
5. geeignete Methoden und Sozialformen auswählen:
 - Welche Inhalte sollen erarbeitend, welche instruktiv erschlossen werden?
 - Welche Arbeitstechniken brauchen die Schülerinnen und Schüler für das Erschließen der Inhalte? (z. B. ordnen, analysieren, vergleichen)?

²Kompetenzorientierter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Hrsg. vom Sächsischen Bildungsinstitut 2012. Download der pdf-Datei unter: www.publikationen.sachsen.de

- Welche Lernaufgaben müssen erstellt oder ausgewählt werden?
- Welche Fertigkeiten müssen geübt werden?
- Welche kooperativen Lernformen bieten sich an welcher Stelle an?
- Wie stark soll der Lernprozess gesteuert werden?

6. Unterrichtsschritte planen;

7. Schülerinnen und Schüler Lernerfolg zeigen und reflektieren lassen;

8. Schlussfolgerungen für weitere Planung ableiten.

Diese Planungsschritte erfahren im Leitfaden eine Konkretisierung für verschiedene allgemeinbildende Schularten, Fächer und Klassenstufen. Diese fachlichen Planungsbeispiele dienen zur Illustration und können Anregung geben, gemeinsam mit Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie auch mit Fachberaterinnen und Fachberatern zu unterschiedlichen Aspekten und Schwerpunkten von Unterrichtsplanung ins Gespräch zu kommen, wie zum Beispiel dem Diagnostizieren von Lernausgangslagen oder zu Fragen der kompetenzorientierten Lernerfolgskontrolle.

Kompetenzorientierte Lernaufgaben

Ein für kompetenzorientierten Unterricht besonders geeignetes Instrument stellt die Lernaufgabe dar. Durch die Lernaufgabe werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich einem Problem in Form einer komplexen Aufgabe in inhaltlicher, sprachlicher und methodischer Sicht zu nähern, dies individuell oder im Team zu tun und am Schluss über den gewählten Lernweg und über die Lernergebnisse zu reflektieren.

Das Sächsische Bildungsinstitut bietet den Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen Lernaufgaben über eine passwortgeschützte Datenbank an. Alle Materialien einer Lernaufgabe bestehen aus Schülerarbeitsblättern, Lehrerhinweisen, Hilfen und Herausforderungen, ggf. Hinweisen zur Bewertung, zu möglichen Quellen, Kopiervorlagen oder Hördateien. Die Dateien sind als Worddokumente in der Datenbank abgelegt, damit die Lehrerinnen und Lehrer alle Materialien verändern und auf ihre konkrete Klassensituation zuschneiden können. In den Lehrerhinweisen wird die Lernaufgabe in den Kontext des Lehrplans eingeordnet, indem die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beschrieben werden, die mithilfe dieser Aufgabe befördert werden sollen. Darüber hinaus werden Hinweise zum Einsatz der Lernaufgabe und zum Umgang mit den Materialien gegeben.

Der Aufgabenpool wächst stetig an, gestartet wurde mit den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik für die Klassenstufen 3/4, 5/6 und 7/8. Inzwischen wurde das Angebot sowohl bezogen auf die Klassenstufen als auch auf die Fächer erweitert, so gibt es zurzeit auch Lernaufgaben für Sachunterricht, Geografie, Physik, Biologie, Französisch, Gemeinschaftskunde und Geschichte. Es kann dabei natürlich nicht das Ziel sein, für alle Fächer der allgemeinbildenden Schularten ein die Lehrpläne abdeckendes Angebot an Lernaufgaben zu bieten; es geht eher darum, exemplarisch zu zeigen, welchen Kriterien Lernaufgaben entsprechen sollten und welcher Aufbau besonders geeignet ist, damit Schülerinnen und Schüler mithilfe dieser Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln können. Zu diesen Aspekten arbeitet am Sächsischen Bildungsinstitut seit eini-

gen Jahren eine Arbeitsgruppe, in der Referentinnen und Referenten der verschiedenen Fächer in einem Diskurs stehen und fächerübergreifende Vereinbarungen treffen. Ausgangspunkt dieser Diskussion war, welche Kriterien den Aufbau einer Lernaufgabe bestimmen müssen, wenn sie dem Attribut „kompetenzorientiert“ entsprechen soll. In Anlehnung an den Ansatz des Task-based language learning (TBLL)³ bildet die Struktur einer Lernaufgabe die wesentlichen Elemente der Kompetenzorientierung ab, von der klaren Zielorientierung für die Lernenden zu Beginn bis hin zu einer komplexen Problemlösesituation zum Abschluss der Aufgabe. Den Rahmen bilden das Abholen der Lernenden mit ihren Erfahrungen und ihrem Vorwissen sowie das Reflektieren des Lernerfolgs mithilfe transparenter Kriterien, die entweder von den Schülerinnen und Schülern selbst zusammengetragen werden oder in Form eines Bewertungsrasters mit der Aufgabe vorgelegt werden.

Ein wesentliches Kriterium der Lernaufgaben ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler sich der gleichen Handlungs- und Problemlösesituation stellen müssen. Es gibt keine leichteren Aufgaben für schwächere und keine anspruchsvolleren Aufgaben für leistungsstärkere Lerner. Dennoch dienen die Lernaufgaben der individuellen Förderung und der Binnendifferenzierung, denn die Lernwege zur Bewältigung der Aufgabe können individuell unterschiedlich sein.

In vielen Lernaufgaben gibt es Angebote für Hilfen und Herausforderungen, die von den Lernenden je nach Bedarf individuell gewählt werden können. Darüber hinaus regen kooperative Lernformen zur Zusam-

menarbeit der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen an.

Im Folgenden soll an der Aufgabe „Der Laubbaum im Herbst“ für die Klassenstufe 2 im Sachunterricht der Aufbau und die Kriterien unserer Lernaufgaben illustriert werden.

Bevor eine Lernaufgabe durch die Schülerinnen und Schüler bearbeitet wird, werden ihre Erfahrungen zu einer Thematik und/oder zu einer Kompetenz aktiviert und es wird an ihr Vorwissen angeknüpft. Genutzt werden können hierfür u. a. Bilder, kurze Filme oder sehr kurze Texte, Klassenumfragen oder Mind-Mapping. Es geht darum, die Lernenden in das Thema hineinzuholen, sie zu motivieren und sie zu beteiligen, indem sie auch eigene Ideen, Materialien, Texte oder Bilder zum Thema in den Unterricht mitbringen. Im Fall der Lernaufgabe für den Sachunterricht haben die Kinder bereits im Vorfeld die Blätter und Früchte der Laubbäume auf einem Herbstspaziergang selbst gesammelt und einen Herbsttisch gestaltet:

Der Herbst ist da. Überall siehst du die bunten Blätter der Bäume leuchten. Der Wind fegt durch die Baumkronen. Die Blätter rascheln und tanzen. Was konntest du auf dem Herbstspaziergang noch entdecken?

Im Anschluss an diese Einstiegsphase wird die ergebnisorientierte komplexe Aufgabe präsentiert, die nach Durchlauf der einzelnen Teilaufgaben von allen bearbeitet werden muss. Die Schülerinnen und Schüler wissen, was das Ziel der Lernaufgabe ist und welche Situation sie am Ende bewältigen müssen.

³ Abgeleitet von: Willis, Jane (1996). A Framework for Task-Based Learning. Longman.

Auf dem Herbsttisch findest du viele Laubblätter und Früchte. Diese brauchst du zum Lösen der Aufgaben. Am Schluss kannst du dein Wissen in einem Kartenspiel beweisen.

Somit entsteht eine Zielklarheit für die Schülerinnen und Schüler; bei Lernaufgaben, die sich über mehrere Stunden erstrecken, empfiehlt es sich auch, diese komplexe Aufgabe im Hefter, an der Tafel oder am Flipchart festzuhalten, damit den Schülerinnen und Schülern immer wieder eine Rückbesinnung auf das Ziel und eine Reflexion der bereits gegangenen Schritte ermöglicht wird.

Es folgt das Bearbeiten von Teilaufgaben, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu aktivieren, die für das Bewältigen der komplexen Aufgabe benötigt werden.

1. Zeichne ein Laubblatt ab. Du hast drei Möglichkeiten:
 - a. Zeichne um den Blattrand herum.
 - b. Zeichne das Blatt ab.
 - c. Lege es unter ein Blatt Papier und pause es ab.
2. Schreibe den Namen des Laubblattes unter deine Zeichnung.
Hilfe 1 / Herausforderung 1
3. Notiere vier weitere Laubbäume.
Hilfe 1 / Herausforderung 2
4. Wähle vom Herbsttisch eine Frucht.
 - a. Zeichne die Frucht ab. Hilfe 2
 - b. Schreibe den Namen der Frucht unter die Zeichnung. Hilfe 1
 - c. Von welchem Baum stammt deine Frucht? Ergänze den Namen des Baumes auf deiner Zeichnung.
Hilfe 1

Angebote zur Differenzierung

Besonders wichtig ist das Zulassen individueller Lernwege innerhalb einer Lernaufgabe. Um es allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die komplexe Problemlösesituation zu bewältigen, brauchen einige von ihnen mehr Hilfe als andere. Aus diesem Grund werden bei der Aufgabenentwicklung „Stolpersteine“ für Schülerinnen und Schüler im Durchlauf der Teilaufgaben antizipiert. Das heißt, an bestimmten Stellen beim Lösen der einzelnen Teilaufgaben werden Hilfen angeboten, die der Lernende bei Bedarf individuell wählen kann. Es kann sich um sprachliche Hilfen handeln, wenn zum Beispiel bestimmte Begriffe von der Bildungssprache in die Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler übersetzt werden oder leichtere Varianten von Texten angeboten werden. Häufig werden strategische Hilfen angeboten, zum Beispiel Hinweise auf nützliche Arbeitstechniken. Mit einigen Hilfen werden auch inhaltliche oder thematische Kenntnislücken der Lernenden überbrückt.

Im Verlauf des Bearbeitens der Teilaufgaben 1 bis 4 der hier vorgestellten Lernaufgabe haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich zweimal Hilfe zu holen.

- Hilfe 1: Bestimmungskartei für Laubbäume
- Hilfe 2: Tipps zum Zeichnen der Baumfrucht

Für die Schülerinnen und Schüler, die schneller und ggf. auch ohne Hilfen die Teilaufgabe bearbeiten, stehen drei herausfordernde Aufgaben zur Verfügung, die sie auffordern, sich mit dem Thema vertiefter auseinanderzusetzen. Dies sollen keine zusätzlichen, rein additiven Teilauf-

gaben sein, sondern für die Schülerinnen und Schüler einen wirklichen Mehrwert bei der Beschäftigung mit diesem Thema oder Problem darstellen.

- Herausforderung 1: Quiz zu Namen und Blättern weiterer Laubbäume
- Herausforderung 2: Rechercheauftrag zur Veränderung der Blätter im Herbst
- Herausforderung 3: Kreuzworträtsel zu Früchten der Laubbäume

Nach dem Bewältigen aller Teilaufgaben erfolgt nun das Erstellen und Spielen des Quartettspiels. Die Schülerinnen und Schüler bewältigen diese Handlungs- und Problemlösesituation unter Rückgriff auf ihre Arbeitsergebnisse aus den Teilaufgaben 1–4.

5. Bildet eine Gruppe (max. 4 Kinder) und gestaltet gemeinsam ein Quartett-Spiel zu den fünf Laubbäumen. Material 1

6. Nun könnt ihr euer Wissen beweisen und das Kartenspiel gemeinsam spielen. Besprecht vor Spielbeginn gemeinsam den Spielablauf.

hat auch das dafür nötige Wissen und die Kompetenzen in ausreichendem Maße erworben und kann diese nun anwenden und zeigen (Performanz). Darüber hinaus kann die Lehrerin oder der Lehrer mit den Gruppen im Vorfeld besprechen, nach welchen Kriterien das zu produzierende Quartettspiel bewertet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können sich dann bei der Erstellung des Spieles bereits an diesen vereinbarten Kriterien messen, die zum Beispiel im Klassenraum oder an der Tafel visualisiert werden. Wesentlich ist die Leitlinie, dass Lernaufgaben immer bewertet werden, im Sinne von Feedback geben durch die Lehrkraft oder durch die Schülerinnen und Schüler selbst (peer evaluation). Lernaufgaben sollten jedoch niemals benotet werden, da hier ein Raum für benotungsfreies, und damit für viele Schülerinnen und Schüler auch angstfreies Lernen geschaffen werden soll.

Bewertung einer Lernaufgabe

Jede Lernaufgabe fordert ein bewertbares Produkt als Ergebnis, das den Lernerfolg dokumentiert. In Lernaufgaben, wie auch in jedem anderen unterrichtlichen Lernkontext, ist es wesentlich, dass die Schülerinnen und Schüler Feedback zu diesem Lernergebnis, aber auch zu ihren Lernprozessen erhalten. Im Fall der hier vorgestellten Lernaufgabe für die Grundschule ist die Bewertung des Lernerfolgs relativ einfach: Nur derjenige, der erfolgreich am Quartettspiel teilnehmen kann,

Pilotierung von Aufgabenstellungen

Alljährlich finden in Thüringen zentrale Lernstandserhebungen – die Thüringer Kompetenztests – statt. Aus einer zunächst begrenzten Eigeninitiative des Freistaates im Jahr 2002 entwickelte sich ein wissenschaftlich anerkanntes Instrument des Bildungsmonitorings, an dem in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache jedes Jahr ca. 30 000 Schüler an knapp 900 Schulen teilnehmen.

Ziel der Kompetenztests ist es, datengestützt Anstöße für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu geben. Den Lehrkräften sollen statistisch abgesicherte, möglichst aussagekräftige Informationen zum Stand der Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler auf der Basis der nationalen Bildungsstandards zur Verfügung gestellt werden.

Die Aufgabenstellungen in Form von Test- und Lösungsheften werden unter der Leitung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Berlin (IQB, Klassenstufen 3 und 8) sowie dem Länderverbund Lernstand / VERA 6 (Klassenstufe 6) erarbeitet und erprobt. Die Projektgruppe kompetenztest.de an der Friedrich-Schiller-Universität Jena unterstützt die Testentwicklung aus methodischer Perspektive, führt die internetbasierte Datenerfassung sowie die Auswertung und Rückmeldung der Ergebnisse durch.

Um die beschriebene Zielstellung der Kompetenztests zu erreichen, müssen die zum

Einsatz kommenden Aufgabenstellungen klar definierten Qualitätskriterien genügen. Insbesondere ihrer Beschreibung und der Darstellung des Prozesses der Aufgabenentwicklung mit der Pilotierung (Erprobung) als zentralem Bestandteil soll der vorliegende Beitrag dienen.

1. Der Arbeitsprozess

Die Aufgabenentwicklung findet länderübergreifend in zeitlich einem Schuljahr entsprechenden Zyklen statt. Der Prozess wird für die jeweils beteiligten Fächer von einer federführenden Institution organisiert bzw. angeleitet.

Von den Ländern beauftragte bzw. berufene, besonders erfahrene Lehrkräfte erarbeiten für die betreffende Jahrgangsstufe in einem einheitlichen Formular Aufgabentwürfe, die sie im Vorfeld einer praktischen Erprobung im eigenen schulischen Umfeld unterziehen (Präpilotierung). Die Aufgabentwürfe inkl. der zugehörigen Kodiervorschriften (Korrekturanleitungen) werden danach mithilfe einer Datenbank (Internetportal des IQB) erfasst, welche insbesondere die Sichtung und Diskussion zwischen den Entwicklern und der federführenden Institution ermöglicht.

Der entstehende Aufgabenpool, z. B. für das Fach Mathematik in der Klassenstufe 6 jährlich ca. 350 Items (Aufgaben bzw. zu einem gemeinsamen Aufgabenstamm ge-

hörige Teilaufgaben), muss für den Unterricht relevant und inhaltlich ausgewogen sein. Als geeigneter Rahmen dafür haben sich in der bisherigen Praxis insbesondere die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards bzw. davon zur Konkretisierung abgeleitete Dokumente erwiesen. An die Phase der Erarbeitung der Aufgabenentwürfe schließt sich nun deren externe Begutachtung durch Fachdidaktiker, ihre Über- und redaktionelle Endbearbeitung an.

Die Pilotierung findet länderübergreifend anhand gezielt ausgewählter Schulstichproben statt. Speziell dafür zusammengestellte Testheftvarianten enthalten die erarbeiteten Testaufgaben in Form von Aufgabenblöcken, die durch unterschiedliche Positionierung verschiedene Reihenfolgen der Bearbeitung berücksichtigen. Um testtheoretisch abgesicherte Aussagen (z. B. zur Objektivität, Vergleichbarkeit bzw. Fairness der Testung) zu erhalten, müssen die Aufgabenentwürfe jeweils von einer definierten Vergleichsgruppe (z. B. Mathematik Klasse 6 ca. 300 Schüler aller Schularten) bearbeitet werden. Einheitliche Durchführungsmanuale und externe Testleiter bilden dabei den organisatorischen Rahmen.

Den letzten Arbeitsschritt der Aufgabenentwicklung bildet die Kodierung, d. h. die Korrektur der im Rahmen der Pilotierung bearbeiteten Testaufgaben. Diese schließt die anonymisierte Erfassung von Daten zu den Schülern und Schulen ein, um die Berechnung von psychometrischen Kennwerten der Testitems (Skalierung) zu ermöglichen. Zu diesen Kennwerten gehören beispielsweise Angaben über die Aufgabenschwierigkeiten sowie über den Zusammenhang der Aufgaben untereinander und mit den zu messenden Kompetenzen.

Ob die jeweilige Testaufgabe geeignet ist, in einem Kompetenztest zum Einsatz zu kommen, wird u. a. auf der Basis dieser Kennwerte entschieden.

2. Qualitätsmerkmale von Aufgabenstellungen

Hier soll insbesondere auf fachdidaktische und psychometrische Kriterien eingegangen werden.

Wichtige fachdidaktische Merkmale von Testaufgaben sind z. B.:

- die logische Strukturierung von Informationen, Instruktionen und Fragestellungen,
- die verständliche Formulierung durch die Verwendung von einheitlichen Begriffen und Operatoren, die Vermeidung von unnötigen sprachlichen Barrieren,
- die Nutzung realitätsnaher Kontexte aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler und
- ein objektiver Bewertungsansatz.

Natürlich müssen an dieser Stelle auch Kriterien berücksichtigt werden, die die Testarbeit insgesamt betreffen, wie:

- die Berücksichtigung verschiedener Aufgabentypen (geschlossen, halboffen, offen),
- die Ausgewogenheit in Bezug auf den Lehrplan bzw. die Bildungsstandards (z. B. Mathematik: allgemeine Kompetenzen, inhaltliche Leitideen und Anforderungsbereiche) oder
- die sinnvolle Anordnung der Testaufgaben entsprechend der Sachlogik bzw. der Aufgabenschwierigkeiten (z. B. Sägezahndesign).

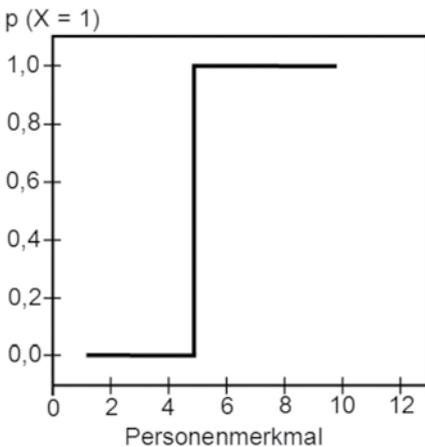
Aus psychometrischer Sicht werden an die

Aufgabenstellungen der Kompetenztests nicht weniger strenge Anforderungen gestellt.

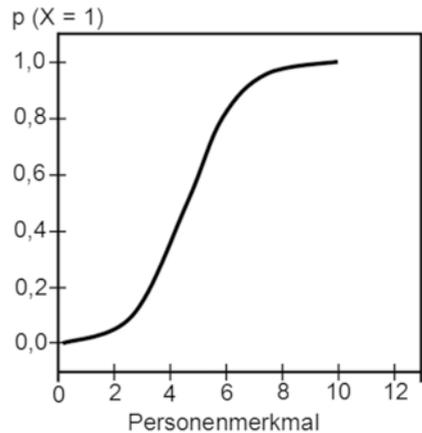
Ziel ist es, aus dem (Nicht-)Lösen von Aufgaben auf die Fähigkeiten von Schülern zu schließen, wobei vor allem die Anzahl der gelösten Aufgaben ein Maß dafür darstellt. Auch eine Vergleichbarkeit der Messwerte über mehrere Jahre im Sinne einer ausgewogenen Schwierigkeitsverteilung in den final zusammengestellten Kompetenztests ist erforderlich.

Ein geeignetes Werkzeug stellt die Item Response Theory dar, bei der vor allem der Zusammenhang von dem zu messenden Personenmerkmal und der Lösungswahrscheinlichkeit eines Items genau beschrieben wird.

In einer ersten sehr vereinfachten Sichtweise kann man vermuten, dass alle Schüler, die ein bestimmtes Fähigkeitsniveau (Personenmerkmal) erreicht haben, eine Aufgabe lösen können, d. h. die Lösungswahrscheinlichkeit p bei der Bearbeitung dieser 1 (100%) beträgt. Auch alle Schüler mit noch höheren Fähigkeiten lösen diese Aufgabe, während solche mit geringerem Fähigkeitsniveau generell scheitern.



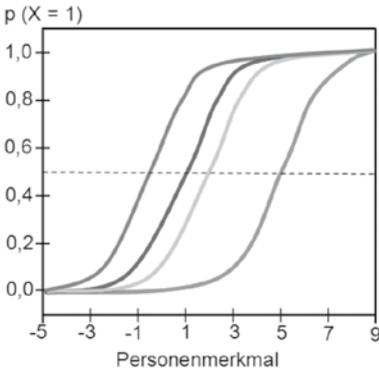
Realistischer ist, dass mit steigenden Schülerfähigkeiten die Lösungswahrscheinlichkeiten einer Testaufgabe wie im nachfolgend abgebildeten Zusammenhang steigen.



Die Betrachtung einer solchen mit den Pilotierungsdaten empirisch ermittelten Item Characteristic Curve (ICC) erlaubt beispielweise recht zuverlässige Rückschlüsse auf nicht erwünschte Aufgabenmerkmale. Eine ungewollte Ratewahrscheinlich kann sich beispielweise darin äußern, dass überproportional viele leistungsschwache Schüler die Aufgabe lösen konnten. Sinkt die Lösungshäufigkeit mit zunehmender Schülerfähigkeit wieder ab, können Formulierungsprobleme vorliegen, die insbesondere von dieser Testgruppe wahrgenommen werden. In den beiden beschriebenen Fällen können die Aufgabentwürfe somit nicht in den Kompetenztests eingesetzt werden.

Im zur Anwendung kommenden testtheoretischen Modell (Rasch-Modell, vgl. auch PISA und andere internationale Schulleistungsstudien) wird die Lösungswahrscheinlichkeit nur durch die Schwierigkeit des Items und die Fähigkeit der Person be-

stimmt. Die ICC verschiedener Items verlaufen parallel, d. h., sie haben die gleiche Steigung. Als Schätzwert für die Aufgabenschwierigkeiten dient das Personenmerkmal, das für eine Lösungswahrscheinlichkeit von 50% hinreichend ist.



Darüber hinaus bilden die Fairness und die Auswerterunabhängigkeit weitere wichtige testpsychologische Kriterien, denen die einzusetzenden Aufgabenstellungen genügen müssen.

Um abzuschließen, dass die Aufgaben der Kompetenztests fair sind, werden sogenannte differential item functioning (DIF)-Untersuchungen angestellt. Eine Testaufgabe muss bei gleicher Personenfähigkeit eine vergleichbare Lösungswahrscheinlichkeit besitzen, unabhängig vom Geschlecht, von der Schulart oder der Region, in der sie eingesetzt wurde.

Für die Prüfung der Auswerterunabhängigkeit ist es erforderlich, dass ein definierter Anteil aller Items im Rahmen der Kodierung zweit- bzw. sogar drittkorrigiert wird. Lassen sich hierbei unterschiedliche Korrekturergebnisse feststellen, führen diese ebenfalls zum Ausschluss des jeweiligen Items, da die Objektivität der Auswertung nicht gewährleistet ist. Im Durchschnitt der letzten Jahre erfüllten z. B. im

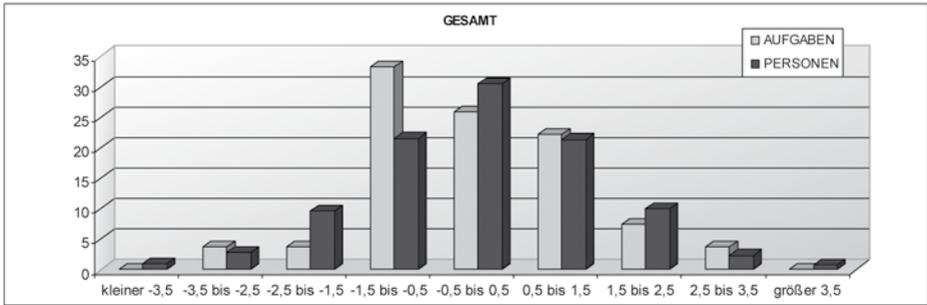
Länderverbund Lernstand / VERA 6 nur ca. 1/3 der erarbeiteten Testaufgaben für das Fach Mathematik die beschriebenen Anforderungen, standen also für die Zusammenstellung der Kompetenztests zur Verfügung.

3. Zusammenstellung der Testhefte

Die Vorteile des aufwändigen Vorgehens werden dann bei der Zusammenstellung der Items für die jeweiligen Kompetenztests deutlich. Der verbliebene definitive Aufgabenpool ist fachdidaktisch und testtheoretisch in der beschriebenen Art und Weise geprüft. Er besteht nicht nur aus den Items eines Pilotierungsjahrgangs, sondern wird von Durchgang zu Durchgang größer und vielfältiger, da durch den wiederholten Einsatz einer begrenzten Anzahl von Ankeritems in den Pilotierungen der einzelnen Jahre die Skalen der Aufgabenschwierigkeiten aufeinander abgestimmt werden können.

Jetzt kann für die jeweils vorgesehene Zielgruppe ein Test zusammengestellt werden, der sich sehr genau an der durch die Pilotierung bekannten Fähigkeitsverteilung orientiert, d. h. insgesamt mit großer Wahrscheinlichkeit ein angestrebtes Testergebnis (z. B. eine mittlere Lösungshäufigkeit von 50–60%) ergibt.

Die nachfolgend abgebildete Grafik illustriert dieses Vorgehen. Die dunkelgrau dargestellten Säulen zeigen die Verteilung der Schülerfähigkeiten aus der Pilotierung. Die hellgrauen Säulen stellen die Schwierigkeiten der Testaufgaben dar. Bei exakter Übereinstimmung ist eine mittlere Lösungshäufigkeit von 50% zu erwarten, wobei die abgebildete Auswahl etwas leichter ist.



Zusätzlich sind bei der Zusammenstellung der Testhefte für die Kompetenztests auch die bereits beschriebenen Ausgewogenheitskriterien zu beachten.

4. Fazit und Ausblick

Eine wichtige Voraussetzung für den bewussten und zielgerichteten Umgang mit den Ergebnissen der Kompetenztests ist, dass den Akteuren in den Schulen, deren Intentionen und Merkmale bewusst sind. Im Nachgang der Testdurchführung geht es nicht nur um den einfachen Vergleich von (ohnehin prinzipiell bekannten, mittleren) Lösungshäufigkeiten, vielmehr um eine reflektierte Analyse des Standes der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, also die Gewinnung diagnostischer Informationen.

Die Fachkonferenzen, Fachlehrer, aber auch die Schulleitungen sind in der Verantwortung, die Daten, welche Prozess- und Wirkungsqualitäten objektiv widerspiegeln, für das schulische Qualitätsmanagement zu nutzen, dabei Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung zu planen und umzusetzen.

Es ist vorstellbar, dass zukünftig die Pilotierung von Aufgabenstellungen in einem für diesen Zweck angepassten Verfahren auch im Bereich der zentralen Abschlussprüfungen eine Rolle spielen wird. Einige Bundesländer haben hier in den letzten Jahren erste Aktivitäten entwickelt.

Viele Kriterien, die eine gute Testaufgabe ausmachen, können auch auf die in Prüfungen eingesetzten Aufgabenstellungen übertragen werden. Im Rahmen einer Pilotierung ermittelte Informationen, z. B. zu Lösungshäufigkeiten oder die Dokumentation von Besonderheiten bei der Bearbeitung, können für die Aufgabenkommissionen bei ihrer verantwortungsvollen Arbeit wichtige Hilfen darstellen. Der für eine Pilotierung erforderliche zeitliche Vorlauf bei der Erarbeitung der Aufgabenstellungen ist einmalig und sollte zu leisten sein.

Der Beitrag der Bildungsstandards Mathematik zur Unterrichtsentwicklung

1. Einführung

Auch wenn der Begriff „Bildungsstandard“ seit einigen Jahren zu den Schlüsselwörtern in der Bildungspolitik in Thüringen gehört, muss davon ausgegangen werden, dass diese noch nicht bei allen Beteiligten in vollem Maße umgesetzt werden. Insbesondere der Informationsstand der Lehrerinnen und Lehrer an Thüringer Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen bezüglich der Bildungsstandards in Mathematik muss weiter verbessert werden.

Diese Einschätzung deckt sich mit Befragungen zu PISA 2006 und zum Ländervergleich 2012.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat auf die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche TIMSS 1997 und PISA 2000 reagiert und für einige zentrale Fächer bundesweit verbindliche Bildungsstandards beschlossen (Blum 2006, S. 14ff).

In der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) werden das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus erfasst. In der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) werden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesever-

ständnis, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft.

Ziel der KMK war es, in den Bildungsstandards klare und überprüfbare Lernziele im Sinne von Leistungsstandards zu definieren. Am 4.12.2003 wurden von der KMK die Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss verabschiedet. Bereits 2004 folgten die Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) und für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Die am 18.10.2012 von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife schließen unmittelbar an die Standards der Sekundarstufe I an. „Mit den Bildungsstandards ist das Ziel verbunden, ein transparenteres System der Qualitätssicherung in Deutschland zu etablieren.“ (Blum 2006, S. 9)

Um die Bildungsstandards flächendeckend einzuführen und handlungswirksam in der pädagogischen Alltagsarbeit an den Schulen und in der Lehrerbildung umzusetzen, muss eine Beteiligung der verschiedenen Akteure im Bildungssystem (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Lehreraus- und Lehrerweiterbildung, Schulpraxis) gewährleistet werden. Die Länder müssen daher Strategien für die Umsetzung der vereinbarten Zielvorgaben entwickeln (Bildungsstandards Mathe Abi, S. 6). In der Pressemitteilung vom 11.10.2013 zum IQB-Ländervergleich 2012 stellte die KMK fest: „Alle Länder werden daher ihre An-

strebungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gezielt verstärken und dabei ihre Zusammenarbeit insbesondere bei der Implementation der Bildungsstandards intensivieren.“ (KMK Presse)

2. Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

Die Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife enthalten zusätzlich Hinweise zur Prüfungsdurchführung sowie illustrierende Lern- und Prüfungsaufgaben. Sie lösen somit die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in Mathematik ab.

Da die Einführung der Standards für die Allgemeine Hochschulreife auf eine höhere Vergleichbarkeit des Abiturs in den Bundesländern zielt, werden bereits für 2016/17 bundesweit standardbasierte Abiturprüfungsaufgaben, die den Bundesländern zur Verfügung gestellt werden, vorgesehen. Dies setzt voraus, dass die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife mit Beginn der Einführungsphase der Oberstufe im Schuljahr 2014/15 in den Lehrplänen umgesetzt werden. Damit wird ein sehr enger Zeitrahmen vorgegeben.

Beachtet werden muss, dass die Standards prinzipiell einen Minimalkonsens zwischen den Bundesländern darstellen. Dies hat zur Folge, dass sie auch individuelle Freiheiten für die Umsetzung in den jeweiligen Lehrplänen bieten. Für die Umsetzung in allen Bundesländern ist es wichtig, dass die Standards Maßstäbe für einen kompetenzorientierten Unterricht setzen und zur Verbesserung der Qualität von Lernprozessen beitragen sollen.

3. Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Der sinnvolle Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge unterstützt die Entwicklung der allgemeinen mathematischen Kompetenzen (Bildungsstandards Mathe Abi, S. 12f.) und ist in den Thüringer Lehrplänen verbindlich festgelegt. Damit nehmen elektronische Werkzeuge im Mathematikunterricht eine wichtige Rolle ein, vor allem in Form von

- Taschenrechnern (TR),
- dynamischer Geometriesoftware (DGS),
- Tabellenkalkulationssoftware (TK),
- Computeralgebrasystemen (CAS).

Sie sind universelle Werkzeuge für einen interaktiven und experimentellen Unterricht in Mathematik sowie allen naturwissenschaftlichen Fächern und müssen als solche im Unterricht verwendet werden.

Mit dem Einsatz dieser modernen Technologien im Unterricht der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer wird durch die Umsetzung der Nationalen Bildungsstandards im Fach Mathematik auch ein aktiver Beitrag zur Entwicklung der Medienkompetenz der Schüler entsprechend der Ziele und Inhalte des Kursplanes Medienkunde geleistet.

Im Thüringer Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife wird die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung (KMK 2009) konsequent umgesetzt. So ergeben sich durch die Nutzung von Computeralgebrasystemen beispielsweise neue und umfangreichere Möglichkeiten

- des Argumentierens (K1) mit Beispielen und des selbstständigen Auffindens von Begründungen,
- für experimentelles und heuristisches Arbeiten in inner- wie außermathe-

matischen Situationen, um Problemlösungen (K2) z. B. durch Variation der Bedingungen und Erkundung der Konsequenzen selbstständig zu finden,

- für das mathematische Modellieren (K3),
- für interaktives Manipulieren von Darstellungen (K4) verbunden mit der Erhöhung der Anschaulichkeit der Unterrichtsinhalte und der Stärkung des funktionalen Denkens,
- für den Umgang mit symbolischen und technischen Elementen (K5) des Computers, wodurch das kalkülmäßige Arbeiten entlastet wird,
- für die Kommunikation (K6), Kooperation und Selbstkontrolle.

Die Einführung von CAS in Thüringen erfolgte nach den Empfehlungen der Expertise zum Einsatz von Computeralgebra-Systemen im Mathematikunterricht, die 2012 unter dem Titel „Computeralgebra im Mathematikunterricht“ erschienen sind. Die Expertise wurde 2011 von Frau Prof. Bärbel Barzel im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur angefertigt und entstand auf der Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche zum Stand der nationalen und internationalen Forschung. Der durchgängige Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge im Unterricht muss auch die Möglichkeit der Verwendung in Leistungsnachweisen und Prüfungen zur Folge haben (Bildungsstandards Mathe Abi, S. 13). In Thüringen wurde erstmalig 2014 das Abitur mit CAS bearbeitet. Dieses Abitur enthält im ersten Teil Aufgaben, bei denen keine Hilfsmittel zugelassen sind. Grundlegende mathematische Kompetenzen werden überprüft. Für weitere Teile sind Hilfsmittel (CAS, Formelsammlung) zugelassen. Einige der Aufgaben erfordern CAS und bei einigen ist CAS nicht unbedingt notwendig.

4. Impulsbeispiele zur Umsetzung der Bildungsstandards

In Thüringen wurden 2011 für Mathematik weiterentwickelte Lehrpläne für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses sowie für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife in Kraft gesetzt. Diese Lehrpläne sind kompetenzorientiert und standardbasiert. Passend zu den Lehrplänen werden am Thillm durch Fachberater und CAS-Moderatoren Impulsbeispiele erarbeitet. Einige Beispiele wurden bereits in der Mediothek des Thüringer Schulportals veröffentlicht. Diese zeigen Möglichkeiten für Aufgabenformate, mit denen die im Lehrplan geforderten Ziele für die Kompetenzentwicklung erreicht werden können. Die Beispiele haben exemplarischen Charakter, können prinzipiell als Lernaufgaben in den weiterführenden Schulen eingesetzt werden und sind lehrwerkunabhängig.

Die Bezüge zu den Lehrplanzielen werden konkret ausgewiesen. Die Impulsbeispiele werden für die jeweiligen Klassenstufen nach den Lernbereichen Arithmetik/Algebra, Funktionen, Geometrie sowie Stochastik bzw. Analysis, Vektorrechnung/Analytische Geometrie und Stochastik geordnet. Den Orientierungsrahmen für die Aufgabenbeispiele bilden die Bildungsstandards im Fach Mathematik.

5. CAS-Fortbildungskonzept

Im Lehrplan steht:

„Der Schüler kann mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen.

Dies bedeutet insbesondere:

- mathematische Werkzeuge (wie ... Com-

puteralgebrasystem (CAS) sinnvoll und verständig einzusetzen.“

Für eine konsequente Umsetzung dieser Formulierung und für die notwendigen Veränderungen im Abitur bedarf es eines inhaltlichen Konzeptes für die Fortbildung der Lehrer in den MINT-Fächern an Thüringer Gymnasien, Gesamtschulen, Berufsbildenden Schulen sowie Kollegs. Das Thillm, das Schulen bei der Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität unterstützt, startete mit Fachberatern und CAS-Multiplikatoren 2010 eine Fortbildungsoffensive, um eine flächendeckende Umsetzung entsprechend dem Lehrplan zu gewährleisten. Die sachgerechte Umsetzung und Realisierung des Potenzials von CAS erfordert eine Veränderung von Aufgaben- und Unterrichtskultur und macht eine Fortbildung der Lehrer unumgänglich. Neben zentralen und regionalen Angeboten nimmt die Arbeit in den Fachkonferenzen eine hohe Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung ein. „Fachkonferenzen, auch Fachschaften genannt, stellen so etwas dar wie schlafende Riesen der Schulentwicklung. Sie schlafen, weil sie normalerweise nur einmal pro Schulhalbjahr tagen und dann nur die nötigsten Organisationsfragen klären, und sie sind Riesen, weil sie über großes Potenzial zur Unterrichtsverbesserung verfügen ...“ (Rolff 1998, S. 75). Im Kontext der Nationalen Bildungsstandards sowie der Umsetzung der neuen und weiterentwickelten Lehrpläne müssen schuleigene Arbeitspläne erstellt werden. Der Prozess der Erstellung dieser schulinternen Pläne sollte genutzt werden, um verbindliche Festlegungen für die Ausgestaltung des Fachunterrichts zu schaffen und Möglichkeiten für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung an der Schule zu formulieren. Deshalb müssen die an den

Schulen vorhandenen Strukturen stärker genutzt werden, um Unterricht gemeinsam zu entwickeln. In den Fachkonferenzen findet ein Austausch über konkrete Unterrichtsbeispiele statt. Gemeinsam werden Indikatoren für erfolgreichen Unterricht erarbeitet und überprüft. Dabei sollten die praxisorientierten Ergebnisse der länderübergreifenden Arbeitsgruppe Mathematik im KMK-Projekt for.mat. (Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung) unbedingt genutzt werden (KMK for.mat).

Seit dem Schuljahr 2013/14 wird die Fort- und Weiterbildung von Thüringer Lehrern, die andere Lehrkräfte beim Einsatz von CAS fortbilden, beraten und unterstützen, durch das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) gefördert. Dabei werden vorhandene Netzwerke, wie SINUS-Setkoordinatoren und CAS-Modulatoren, genutzt.

Literatur:

Blum, Werner, Drüke-Noe, Christina, Hartung, Ralph & Köller, Olaf (2006). Bildungsstandards Mathematik: konkret. Berlin, Cornelsen scriptor.

Buchen, Herbert, Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Günter (1998). Unterricht und Schulentwicklung. Berlin: Raabe-Verlag.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_05_07-Empf-MINT.pdf.

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/vorstellung-der-ergebnisse-des-iqb-laendervergleichs-2012-in-den-mathematisch-naturwissenschaftlich.html>
www.kmk-format.de

Sprachmittlung – Prüfungsteil im Abitur der modernen Fremdsprachen ab 2015 (erhöhtes Anforderungsniveau)

1. Einleitung

In einer globalisierten, multilingualen Welt gibt es vielfältige Situationen, in denen sich die Kommunikationspartner mündlich oder schriftlich nicht direkt verständigen können, sondern auf die Unterstützung einer Mittlerin/eines Mittlers angewiesen sind. Aus diesem Grund ist Sprachmittlung in den letzten Jahren verstärkt in das Zentrum des Interesses von Forschung und Lehre gerückt.

Die Sprachmittlerin/der Sprachmittler wird verstanden als „... the language user (who) is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly – normally (but not exclusively) speakers of different languages.“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen¹ 2001, S. 87). Darin werden folgende Beispiele für Sprachmittlungsaktivitäten angegeben:

- “spoken interpretation,
 - written translation,
 - summarizing,
 - paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient“.
- (ebd.)

In der Literatur wird zwischen zwei Formen der Sprachmittlung unterschieden (z. B. Hervey et al. 2006, S. 8f.):

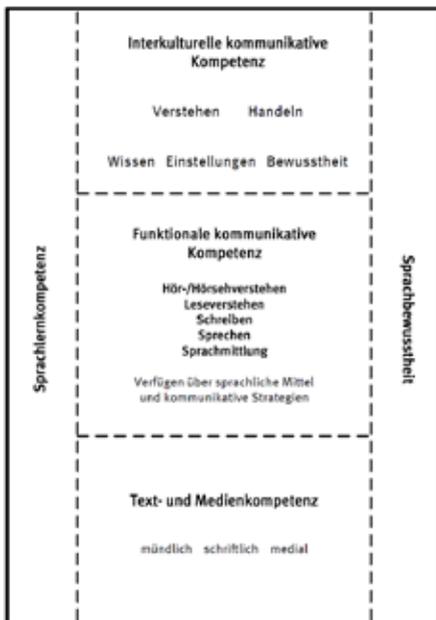
1. intralingual: Unter intralingualer Sprachmittlung wird dabei die zusammenfassende (vgl. ebd., S. 8) bzw. expandierende Wiedergabe eines Textes (vgl. ebd., S. 10) in der Sprache des Ausgangstextes verstanden. Der letztere Fall liegt z. B. bei der Erläuterung eines wissenschaftlichen Textes für populärwissenschaftliche Zwecke vor.
2. interlingual: Bei interlingualer Sprachmittlung handelt es sich um „... die [schriftliche] adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Sprache von einer Sprache in die andere ...“ (Rössler 2008).

Im Kontext der Prüfungen zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife werden von den Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmern Aufgaben zu lösen sein, die erfordern, dass sie die Hauptgedanken eines Textes zu im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten Themen schriftlich von einer Sprache in die andere sinngemäß übertragen bzw. zusammenfassen. Sinngemäße Übertragung und Zusammenfassung unterscheiden sich im Grad der Abstraktion. Paraphrasierungen in derselben Sprache und auch Übersetzungen sind kein Ziel der schriftlichen Abiturprüfung in den modernen Fremdsprachen.

¹ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – GER.

2. Sprachmittlung in den Bildungsstandards und im Thüringer Lehrplan Englisch

Der Bedeutung dieser kommunikativen Tätigkeit tragen sowohl der GER, die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, als auch der Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife Englisch² (2011), Klassenstufe 12 Rechnung, indem in diesen Dokumenten differenzierte Ziele für die verschiedenen Kompetenzen beschrieben werden:



Grafik 1: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (2012), S. 11

Alle oben dargestellten Kompetenzbereiche greifen im Sprachmittlungsprozess ineinander: Es wird deutlich, dass Sprach-

mittlung ausgesprochen hohe Anforderungen an die Kommunizierenden, speziell an den/die Sprachmittelnde(n), stellt.

Die vier Teilziele der Sprachmittlungs-kompetenz, die Hallet (2008, S. 4–6) als Bereiche benennt, für die strategisches Wissen bei den Lernenden systematisch entwickelt werden soll, unterstreichen die Komplexität des Gegenstandes:

- Sprachlich-kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Interaktionale Kompetenz
- Strategisch-methodische Kompetenz

Als eine der *funktional kommunikativen Kompetenzen* ist Sprachmittlung eng verwoben mit allen anderen Kompetenzen. Sie stellt als kommunikative Aufgabe eine komplexe Form sozialen Agierens dar. Hier vereinen sich Elemente der Textproduktion und -rezeption, die sowohl im muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Unterricht entwickelt werden. Neben dem Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien greift die Mittlerin/der Mittler im Sprachmittlungsprozess auf Elemente der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zurück, um die Aufgabe bestmöglich zu lösen.

Der Lehrplan Englisch führt dazu aus:

„Der Schüler kann

- den Informationsgehalt von ... schriftlichen Äußerungen zu im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten Themen sinngemäß in die jeweils andere Sprache übertragen,
- Informationen aus mündlichen oder schriftlichen, linearen und nicht linearen Texten zu im Wesentlichen vertrauten und weniger vertrauten Themen in der

² Lehrplan – LP.

deutschen und englischen Sprache zusammenfassen,

– ...“ (LP 2011, S. 85)

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist Sprachmittlung gekennzeichnet durch die Fähigkeit, vor dem Hintergrund des eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes zu verstehen und zu handeln. Das bedeutet auch und vor allem, sich auf die Sprachmittlungssituation einzustellen und die Rolle als Sprachmittlerin/Sprachmittler anzunehmen. Darin besteht eine besondere Herausforderung: Mittlerin/Mittler zwischen Sprachen, Personen, Kulturen zu sein, ohne die eigene Position zu den zu mittelnden Inhalten, Haltungen und Positionen zu kommunizieren. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, Verständnis für und Distanz zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der zu mittelnden Kulturen zu entwickeln. Situationsangemessenes und adressatengerechtes sprachliches Handeln bedeutet, die Kultur(en) der Kommunikationspartner respektvoll zu berücksichtigen bzw. zu integrieren.

Dazu formuliert der Thüringer Lehrplan u. a. folgende Ziele (LP 2011, S. 85):

„Der Schüler kann

- mit Problemen im Prozess der Sprachmittlung positiv umgehen,
- auch bei eingeschränkter sprachlicher Kompetenz in der Fremdsprache als Sprachmittler agieren,
- situations- und adressatengerecht agieren und dabei Respekt und Toleranz zeigen,
- unvoreingenommen mit Authentizität umgehen und Sachverhalte, Vorgänge, Personen und Handlungen aus der Perspektive anderer betrachten,

– konstruktiv mit Unbekanntem und Unvorhergesehenem umgehen,

– ...“

Und an anderer Stelle (ebd.) wird als Ziel formuliert: „Der Schüler kann ... sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen selbstständig einbeziehen und nutzen, ...“

Die Frage der Einbeziehung soziokulturellen Wissens in den Sprachmittlungsprozess wird in der Literatur diskutiert (Seidlhofer 2011, S. 132). Die Verwendung von Englisch als Lingua franca hinterfragt danach z. B. die Nutzung von Idioms, da sie Träger von kulturspezifischen Konnotationen sein können. Als Beispiel seien hier Idioms mit bildhaften Vergleichen zu Tieren genannt. Wenn man nicht sicher ist, welche Rolle einem Tier in der Zielkultur zugeschrieben wird, sollte man auf eine negative Belegung verzichten. Zwar heißt es im Englischen „as slippery as an eel“ und im Deutschen „aalglatt“, man kann aber in der Kommunikation mit internationalen Partnern nicht sicher sein, dass Aal auch in anderen Kulturen und somit Sprachen mit „sich aus einer Situation, möglichst ohne die Übernahme von Verantwortung, herauswinden“ assoziiert wird. Vor diesem Hintergrund ist der Entwicklung interkultureller Kompetenz, z. B. der Entwicklung flexibler Höflichkeitsstrategien, der Fähigkeit, den Grad der Direktheit bzw. Vagheit einer Aussage flexibel auszugestalten, besondere Bedeutung zuzuschreiben.

Text- und Medienkompetenz – in jüngerer Literatur auch als Genrekompetenz bezeichnet (Hervey et al. 2006, S. 53], Hallet 2011, S. 2ff. – spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle, da von der mittelnden

Person erwartet wird, dass sie über profunde Kenntnis der Ausgangs- und Zieltextsorte verfügt. Der LP Englisch (2001, S. 84) sagt dazu, dass der Schüler „... funktional angemessen und normgerecht vermitteln ...“ kann. So müssen die Schülerinnen und Schüler z. B. die Anforderungen an das Verfassen einer Zusammenfassung genau kennen.

Die Entwicklung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit als laterale Kompetenzen stellt eine permanente Aufgabe im Spracherwerbsprozess z. B. durch die bewusste Entwicklung und Anwendung von Strategien dar. Strategisches Wissen umfasst vor allem Strategien, die die Kommunikation unter den besonderen Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache sichern. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern, mit eigenem und fremdem, sprachlichem und kulturellem Nichtverstehen und mit der Begrenztheit ihrer Lernersprache in Kommunikationssituationen umzugehen.

Zudem helfen Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit, nicht explizit formuliertes in mündlicher wie schriftlicher Kommunikation zu erkennen und zu verstehen und adressatengerecht im Zieltext umzusetzen.

3. Qualitative Anforderungen an den Sprachmittlungsprozess im Thüringer Abitur der modernen Fremdsprachen 2014/2015

3.1 Anforderungen an die Aufgabenstellung

Der Formulierung der Sprachmittlungsaufgabe kommt eine zentrale Rolle zu. Rössler

hat dafür u. a. folgende Qualitätskriterien aufgestellt (Rössler 2008):

- Kompetenz- und Standardorientierung
- Nutzung möglichst authentischer Texte/ Dokumente
- Stimmigkeit von Textsorte und pragmatischem Kontext
- Vorgabe einer konkreten, möglichst authentischen Handlungssituation
- Berücksichtigung des Weltwissens der Schüler
- klare Definition des vorgegebenen situativen Rahmens (Wer mittelt was an wen? Aus welchem Grund und mit welcher Absicht?)
- realistische Aufgabenstellungen, die subjektiv als authentisch akzeptierbar sind
- angemessenes sprachliches Niveau der Formulierung der Aufgabenstellung
- Transparenz der Bewertungskriterien für die Schüler

3.2 Anforderungen an den zu mittelnden Text

Der Ausgangstext/die Ausgangstexte müssen standard- und lehrplangerecht sein, das heißt, der Ausgangstext/die Ausgangstexte entsprechen den Anforderungen an die Niveaustufen B2/punktuell C1 des GER (2001, S. 35). Ausgangstext(e) für eine Sprachmittlungsaufgabe können sprachlich und inhaltlich komplexe, literarische und nicht literarische, lineare Texte auch mit nicht linearen Textteilen sein. Sie verfügen über eine gute inhaltliche und formale Strukturiertheit und sind inhaltlich und strukturell zielgruppenadäquat.

4. Hinweise für die Arbeit der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden werden Anregungen für die Gestaltung des Sprachmittlungsprozesses durch die Sprachmittelnden im Unterricht und in der Prüfung gegeben. Der GER (2001, S. 69) unterscheidet vier Phasen der Sprachmittlung, in denen vielfältige Strategien zur Lösung der Aufgabe eingesetzt werden können:

- Planung
- Ausführung
- Kontrolle
- Reparatur

Diese Phasen spiegeln sich im Wesentlichen in den folgenden Ausführungen wider. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf eine ausführliche Formulierung der Anregungen verzichtet.

a) Analyse des Arbeitsauftrages

- Wie lautet der genaue Arbeitsauftrag, z. B.

Paraphrase Reformulate Communicate the meaning of	übertragen
Give a gist translation of Give a summary of Summarize Write a synopsis of Get the opinion of ... across. Get the meaning of ... across. ...	zusammenfassen

- Für welche(n) Adressaten soll gemittelt werden?
- Welche Funktion hat der Ausgangstext?
- Welche Funktion hat der Zieltext? Handelt es sich um eine Übertragung oder Zusammenfassung des Ausgangstextes als Ganzes oder sollen lediglich bestimmte Aspekte herausgefiltert werden?
- Welche Konsequenzen hat das für die Textgestaltung, z. B. die Stilebene und die Textsorte betreffend?
- Wie hoch ist der erforderliche Abstraktionsgrad bezogen auf den Ausgangstext?
- Gibt es interkulturelle Aspekte, die bei der Formulierung des Zieltextes berücksichtigt werden sollten?
- ...

b) Textarbeit am Ausgangstext

- Um welches Thema handelt es sich?
- Um welche Textsorte handelt es sich? (vgl. LP 2011, S. 82)(informierend, gestaltend, appellierend, argumentierend, analysierend)
- Welche außersprachlichen Kenntnisse zum Kontext müssen aktiv in die Textarbeit eingebracht werden?
- Welche Informationen sind für den Adressaten wichtig?
- Welche Informationen/Sinnzusammenhänge sind wesentlich, welche unwesentlich? (wichtige Informationen markieren, unwichtige Stellen streichen, Informationen gedanklich verdichten, Textpassagen zusammenfassen, Sinnzusammenhänge kombinieren),
- Müssen Informationen umgestellt werden, um das Verständnis zu erleichtern?
- Wie können Verstehenslücken ausgeglichen werden?

c) Arbeit am Zieltext

- Übertragen Sie die Überschrift des Textes.
- Formulieren Sie zu Beginn Ihres Textes eine Aussage zum Thema des Ausgangstextes in der Form eines Einleitungssatzes (topic sentence), z. B. “The text deals with ...”, “The topic of the text by ... is ...”. Geben Sie die Quelle des Textes an.
- Formulieren Sie anschließend Hauptteil und Schluss des Textes.
- Folgen Sie den Konventionen der Textsorte des Zieltextes.
- Vermeiden Sie die Übernahme von Details, Zahlen etc., sofern dies möglich ist.
- Verwenden Sie indirekte Rede zur Wiedergabe wichtiger Aussagen.
- Vermeiden Sie, Ihre eigene Meinung zum Inhalt des Textes zu formulieren.
- Prüfen Sie, ob der Sinn des Originals beibehalten und wiedergegeben wird. Schätzen Sie dabei sprachliches und fachliches Können der Kommunikationspartner richtig ein und wenden Sie ggf. z. B. Umschreibungsstrategien an.
- Übermitteln Sie, interpretieren Sie nicht. Die Rolle als Sprachmittler anzunehmen bedeutet somit, persönliche Meinungsbeurteilungen zu unterdrücken.
- Prüfen Sie Ihren Text hinsichtlich des geforderten Umfangs. Falls Ihr Text noch zu lang ist, sollten Sie z. B. folgende Kürzungsstrategien anwenden:
 - Beispiele, Erläuterungen sowie bildhafte Sprache vermeiden,
 - Hyperonyme statt Hyponyme verwenden, z. B. “means of transport” statt “buses, trains and air planes”,
 - mehrere Sätze zusammenfassen, z. B. als Satzverbindung/Satzgefüge
 - ...

Neben den bereits genannten Strategien gibt es vielfache Bereiche, die systematisch im Unterricht ab Klassenstufe 5 eingeführt und automatisiert werden können. Dabei kommt der Entwicklung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit, so wie sie im LP Englisch im Kompetenzbereich „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ beschrieben werden, eine besondere Rolle zu:

- unbekannte Wortbedeutungen erschließen, z. B. durch die Erschließung über die Mutter- bzw. weitere Fremdsprachen (accelerate – akzelerieren), die Anwendung des Wissens zu Prä- und Suffixen (hyperactive – hyperaktiv),
- Kenntnisse zu Wortfamilien nutzen, z. B. to lock, to unlock, locker, lock and key service, locksmith,
- paraphrasieren, locksmith: one that makes or repairs locks,
- ersetzen (z. B. durch Quasisynonyme mit stilistischer Differenzierung): ever-present, everywhere, omnipresent, pervasive, universal, all-over,
- durch das Gegenteil umschreiben, z. B. ubiquitous – rare, scarce,
- Unwichtiges auslassen, z. B. mehrere Beispiele, persönliche Kommentare,
- komplexe Wörter → einfache Wörter, z. B. Zwei-in-Einem (go to see → gehen; to arrive safe and sound → sicher ankommen),
- niedrigfrequente Wörter → hochfrequente Wörter, z. B. retribution → revanche, interrogation → question,
- häufige Sprachmittlungsprobleme (und -fehler) kennen und dafür sensibilisiert sein, z. B. false friends (actual, bald, caution, chef, ...),
- ...

Strategien auf der syntaktischen Ebene:

- Sprache vereinfachen – komplexe syntaktische Strukturen → weniger anspruchsvolle Strukturen: The trainer is reported to be intending to work for a different club. → Der Trainer wird einem Bericht zufolge für einen anderen Club arbeiten.
- Sprache vereinfachen: komplexe idiomatische Strukturen → weniger anspruchsvolle Strukturen: For the analysis of the results of this complicated experiment we will need a fresh pair of eyes. → ... benötigen wir eine Person, die die Ergebnisse genau untersucht.
- Die Schwierigkeit beim Umgang mit idiomatischen Formulierungen besteht für die Lernenden vor allem im Erkennen der Struktur als etwas Besonderem, das nicht wortwörtlich übersetzt werden kann.
- häufige Sprachmittlungsprobleme (und -fehler) kennen und dafür sensibilisiert sein, z. B.
 - Nominalstil versus Verbalstil, z. B. Aufnahme → to be admitted; Übersetzungsvorschlag → suggestion on how to translate;
 - Probleme bei der indirekten Rede, Es gibt/Es sind → to be, to have, to exist, to happen;
 - sollen → be expected to, be scheduled to, be reported to, be known to,
 - ...
- ...

Strategien bezogen auf die interkulturelle Dimension

- interkulturell differente Konzepte, Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen vermitteln, z. B. How do you do? – es wird keine ausführliche Antwort erwartet,

- den kulturellen Hintergrund kommentieren, z. B. bei Realia: high school,
- häufige Sprachmittlungsprobleme (und -fehler) kennen und dafür sensibilisiert sein:
 - of course:
 - Tom, of course, was the last to arrive.
 - Tom war natürlich (mal wieder) als Letzter da.
 - Have you received my email? – Yes, of course. – negative, leicht vorwurfsvolle Konnotation
 - aber:
 - natürlich: Could you please help me?
 - ✓ Of course.
 - ✓ No problem.
 - ✓ ...
 - “There seems to be a problem.” → Es gibt ein ernsthaftes Problem.
- ...

5. Ergebnisse einer Schülerbefragung

Schülerinnen und Schüler aus drei Englischkursen auf erhöhtem Anforderungsniveau haben zwei Texte bearbeitet, indem jeweils etwa die Hälfte einen deutschen Text ins Englische (<http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/top/jdz/de11482541.htm>)³ und einen englischen Text ins Deutsche⁴ gemittelt hat. Zusätzlich zur Textarbeit füllten sie einen Fragebogen aus. Es liegen 29 Fragebögen zur Sprachmittlung Deutsch-Englisch und 34 Englisch-Deutsch vor.

³ Der Autor des Artikels „Wie wichtig ist Politik für dich? Junge Menschen in Deutschland und Russland über ihre politischen Ambitionen, Stanislav Klimovich, hat der Veröffentlichung des Artikels zugestimmt.

⁴ Aus urheberrechtlichen Gründen kann nicht auf den Ausgangstext verwiesen werden.

Im Teil 1 des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie ausgewählte Strategien kennen:

- Von den ausgewerteten Schülerarbeiten wurde vor allem deutlich, dass es den Schülerinnen und Schülern (SuS) nach ihrer Selbsteinschätzung relativ leicht fällt,
- zu übermitteln, nicht zu interpretieren,
 - wesentliche und unwesentliche Informationen zu unterscheiden,
 - inhaltlich komplexe Aussagen verständlich wiederzugeben.

Als eher schwierig schätzten die SuS

- die Vereinfachung komplexer sprachlicher Mittel,
- die Beherrschung von Ausweichstrategien sowie auch und besonders
- die Einbeziehung interkulturellen Wissens ein.

Folgende Hinweise bezogen auf die zwei von den Schülerinnen und Schülern gemittelten Texte sind gegeben worden:

Was war einfach?			
D → E		E → D	
Sachverhalt verstehen (da es mir selber so geht), Text „übersetzen“; kurze, verständliche Aussagen	8	Verständlichkeit/ Textverständnis	2
Herausfinden der wesentlichen Aspekte	2	Unterscheidung von wichtigen/ unwichtigen Fakten/ Hauptaussagen erfassen	2
Aufgabenstellung	3	Aufgabenstellung	1
ins Englische übersetzen (leicht mit Wörterbuch)	1	deutsche Erklärung zu schreiben war gut	1
Zeitvorgabe	1	Zeitvorgabe	1
Textstruktur	1	Zusammenfassung, Sätze umformulieren, umschreiben	1
Vokabular	1	keine wortwörtliche Übersetzung notwendig	1
spannendes Thema	1		
Ausweichstrategien	1		
Was war schwierig?			
Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden	4	Fremdwörter/Vokabeln suchen, einzelne Wörter ins Englische übersetzen	5
komplexe sprachliche Mittel vereinfachen	2	die letzten beiden Abschnitte	2
		den Text zu verstehen	3
eventuell Zeitdruck	1	Wortzahl einzuhalten	3

Übersetzung der deutschen Wörter	1	teilweise Text zu verstehen (erst nach mehrmaligem Lesen und Vokabelkontrolle)	1
Strukturierung einer Mediation	2	Aufbau/Struktur für den Text finden	1
Unterscheidung, ob eher allgemeine Aussagen oder persönliche Statements übermittelt werden sollen	1	auf Deutsch kürzen	2
2 Ausgangstexte → 1 oder 2 Zieltexte?	2	Text zu lang → Konzentration schwindet	1
mehr als 150 Wörter von D → E zur Verfügung haben; viele Wörter in wenig Zeit aufschreiben; Wortzahl einhalten	3		
politische Sachverhalte ins Englische übersetzen	1		
uninteressantes Thema – keine persönlichen Kenntnisse	1		
Wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung?			
mehr Übung im Unterricht	1	mehr Übung im Unterricht	2
elektronisches Wörterbuch	1	elektronisches Wörterbuch	3
deutliche Aufgabenstellung	2		
		schwere Wörter unter Text schreiben, Erklärung einzelner Fachtermini	3

Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zeigen deutlich die Bereiche auf, in denen der Unterricht fächer- und sprachübergreifend ansetzen kann und sollte. So sind z. B. die Fähigkeit, Unwesentliches von Wesentlichem zu unterscheiden, Sachverhalte konzise zu formulieren, Elemente einer Kompetenz, die für alle Fächer relevant ist und im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichtes zu entwickeln sind (Leisen 2013). Definitionen und Paraphrasierungen sind nur Beispiele für die Entwicklung einer zunehmend komplexer werdenden mündlichen und schriftlichen

Ausdrucksfähigkeit, die in der Verantwortung aller Lehrkräfte liegt. Der Fachkonferenz Sprachen an den Schulen obliegt es, im Vorfeld Absprachen zu treffen, welches Gemeinsamkeiten und Unterschiede von z. B. Zusammenfassungen im Deutschen und Englischen sind (vgl. Bildungsstandards).

6. Wie wird der Prüfungsteil Sprachmittlung im Abitur Englisch sowie in allen anderen modernen Fremdsprachen 2015 auf erhöhtem Anforderungsniveau aussehen?

- Im Abitur 2015 wird – wie auch in den Folgejahren – eine Sprachmittlungsaufgabe pro Abitur zu lösen sein.
 - Es gibt keine Festlegung, in welche Richtung gemittelt wird. Das heißt, es kann sowohl Fremdsprache → Deutsch als auch Deutsch → Fremdsprache sein. Es gibt darüber hinaus keine Festlegung, dass sich die Sprachmittlungsrichtung alternierend ändert.
 - Die Sprache der Aufgabenstellung inklusive der situativen Einbettung richtet sich nach der angenommenen kommunikativen Situation.
 - Der Ausgangstext hat eine Länge von ca. 200 bis 400 Wörtern.
 - Es können ein Text oder mehrere kurze Texte als Ausgangstexte dienen. In diesem Fall ist eine Übertragung bzw. Zusammenfassung in einem oder mehreren gut strukturierten Zieltexten möglich, sofern dies nicht durch die Aufgabenstellung konkretisiert wird.
 - Die Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhalten die Prüfungsteile B und C gleichzeitig, d. h., sie können die Reihenfolge der Bearbeitung selbst bestimmen.
 - Wörterbücher (einsprachig, zweisprachig) stehen während der Bearbeitung der Prüfungsteile B und C zur Verfügung.
- Sprachmittlung ist eine kommunikative Kompetenz, die sich an den Bedürfnissen unserer sich entwickelnden Gesellschaft orientiert. Die Aufnahme dieser Kompetenz in die Prüfung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife entspricht den aktuellen Anforderungen an einen modernen

Fremdsprachenunterricht.

Literatur

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: Fremdsprachenunterricht 93, S. 2–7.

Hallet, Wolfgang (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. In: Unterricht Englisch 114, 2–10.

http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/20/jopp-lachner/Kontaktnetz_FU/RLFB_SchILF/Sprachmittlung_-_PPP_-_Jopp-Lachner_-_Version_1.pdf (22.11.2013).

Hervey, S. et al. (2006). thinking GERMAN translation – a course in translation method: German to English. London/New York: Routledge.

Humphrey, R. (2000). Aufbaukurs Übersetzen Deutsch Englisch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Humphrey, R. (2011). Grundkurs Übersetzen Deutsch – Englisch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

Kieweg, W. Sprachmittlungsstrategien anwenden. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93/2008, S. 8f.

Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgeff-FS-Abi.pdf.

Leisen, J. Sprachsensibler Fachunterricht. <http://www.josefleisen.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/17%20Sprachsensibler%20Fachunterricht.pdf> (05.12.2013).

Oesterreicher, Mario (2013): *Mediation. Teaching SKILLS*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Rössler, A.: http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/20/jopp-lachner/Kontaktnetz_FU/RLFB_SchILF/Sprachmittlung_-_PPP_-_Jopp-Lachner_-_Version_1.pdf (07.12.2013).

Rössler, A. (2008). Unveröffentlichtes Material im Rahmen einer Fortbildung, Thillm, Bad Berka.

Schäfer, M. & Schäfer, W. (2010). *Abitur-Training Englisch. Übersetzung – Grundlagen und Texte mit Musterübersetzungen*. Hallbergmoos: Stark Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Schwarz, Hellmut (2009). *New Context. Additional Material*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Thaler, E. (2012). *Grundlagen, Kompetenzen, Methoden – Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Thaler, E. (2012). *Summit Mediation: Übungen – Tests – Abiturvorbereitung*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Theis, R. & Werkmann, R. (2006). *Abitur-Training Englisch. Sprachmittlung Deutsch – Englisch · Englisch – Deutsch*. Freising: Stark Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wis-

enschaft und Kultur (2011). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Englisch*.

Thurn-Mithoff, M. & Cronin, K. (reprint 2012): *Übersetzungshilfen Englisch – Deutsch – Englisch*.

Anhang

Sprachmittlungsaufgabe Deutsch – Englisch:

In your Social Studies course you are working on an international project together with students from Great Britain and Poland. You are trying to find out what the role of political engagement among young people is. The working language is English.

Communicate the main ideas of the two texts in English in about 150 words.

Wie wichtig ist Politik für dich?

Junge Deutsche und Russen erzählen von ihrem Interesse an Politik

Alexander Leuthold (27), *Entwicklungsingenieur aus Nürnberg*

Ohne selbst politisch aktiv zu sein, ist mein Interesse für Politik dennoch groß. Jedoch fühle ich mich in den letzten Monaten zunehmend von der deutschen Politik enttäuscht. Das ist zum einen auf den immer ähnlicheren Politikstil aller Parteien zurückzuführen. Es fehlt an einer überzeugenden Alternative – einer Partei, die nicht nur reaktiv handelt, sondern unsere Zukunft aktiv gestaltet und die strukturellen Probleme unseres Systems angeht. Zum anderen finde ich, dass Politiker es wieder schaffen müssen, ihre Politik für das Volk greifbarer zu machen. Ihre Vorgehensweise bei komplexen Problemen, wie zum Bei-

spiel der Euro-Krise, muss besser erläutert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass die Menschen bereit sind, einfache, polemische Lösungen zu wählen. Das kann zu einer Gefahr für Europa und unsere Demokratie werden.

Anastasia Magid (19) studiert Jura in Moskau

Politik ist für mich natürlich wichtig. Ich habe für mich den Beruf der Juristin ausgesucht. Und einer Juristin können Wahlergebnisse nicht gleichgültig sein, weil sie darüber entscheiden, in wessen Händen sich die Gewalt der Gesetzgebung konzentriert, welche Kräfte initialisiert und welche Reformen umgesetzt werden. Und das ist sehr wahrscheinlich keine Sache der Bildung. Wer sich nicht mit politischen Fragen auseinandersetzen versucht – gerade, wenn diese Fragen unangenehm sind –, sollte lieber auf eine einsame Insel fliehen. Aber es ist nun einmal mit Aufwand verbunden, sich mit etwas wirklich Interessantem auseinanderzusetzen. Ich möchte den Dingen auf den Grund gehen, bis zu den Ursachen der Phänomene und deren möglichen Folgen.

<http://www.fluter.de/de/126/erfahrungen/11955/> (15.09.2013)

Professionalisierung durch Schulleitungshandeln

Ein Projekt zur professionsgemäßen Schulentwicklung

1. Einleitung

In den unterschiedlichsten bildungspolitischen Debatten, wissenschaftlichen Diskursen und administrativen Programmen ist jeweils viel und zum Teil auch sehr differenziertes über Schulleitung einerseits und Professionalisierung andererseits gesagt worden. Dabei ist sowohl die Bedeutung von Schulleitung für Prozesse der Schulentwicklung (vgl. u. a. Bonsen 2009, 2010; Hallinger & Heck 2010) als auch die Bedeutung von Professionalisierungsprozessen (u. a. Helsper & Tippelt 2011) unbestritten. Der folgende Beitrag möchte sich den Themen nicht einzeln widmen, sondern dem Zusammenhang von Professionalisierung und Schulleitungshandeln nachgehen. Dabei folgen wir der Annahme, dass dieser Zusammenhang erstens noch nicht hinreichend deutlich ausgearbeitet worden ist und zweitens, dass wirksames Führungshandeln sich vor allem am Grad der Professionalisierungsprozesse in einem Kollegium messen lässt. Dies bedeutet also, dass Schulleitungshandeln vor allem über realisierte Beziehungsarbeit und implementierte Strukturen, die Professionalisierungsprozesse begünstigen können, wirksam wird. Dahinter steckt des Weiteren die Annahme, dass Wirksamkeit letztlich im Bereich der schulischen Outcomes auf Schülerebene zu bestimmen ist und darum vor allem vermittelt über Lehrerhandeln moderiert wird. Diese grund-

gende Idee soll nachfolgend in ihren theoretischen Annahmen erläutert werden, bevor anschließend eine Darstellung eines Projekts erfolgt, in dem dieser Ansatz erprobt wird.

2. Professionalisierung als Aufgabe von Schulleitung

Für Schulleitungen ist es nicht unbedingt selbstverständlich, das Thema Professionalisierung für sich zum Gegenstand alltäglichen Handelns zu machen. Die routinierten Abläufe des Personalmanagements und der Personalentwicklung, wie sie z. B. in dienstlichen Beurteilungen Ausdruck finden, sind oftmals schon aufwendig und zeitintensiv genug (vgl. exemplarisch TMBWK: Personalentwicklungskonzept Thüringen). Auch praxisorientierte Handreichungen für Schulleitungen thematisieren das Thema keineswegs durchgängig (vgl. z. B. Buhren & Rolff 2012, S. 203ff.; Buhren & Rolff 2009). Zudem ist wohl auch nicht hinreichend geklärt, was mit Professionalisierung denn gemeint sein kann. Und Unklares eignet sich, vom politischen Raum einmal abgesehen, nicht als Zielmarke. Was ist also gemeint, wenn im Folgenden von Professionalisierung gesprochen wird? Und welche Rolle kann Schulleitung aus einer theoretisch konzeptionellen Sicht dabei haben? Nachfolgend soll dies entlang von drei zentralen Überlegungen

dargestellt werden: Professionalisierung, Organisation und Führung.

2.1 Professionalisierung

Wir halten es an dieser Stelle nicht für notwendig, einen tieferen Einblick in die Diskussion über Professionalisierung zu geben (vgl. exemplarisch Helsper & Timpelt 2011). Für die Darstellung der hier interessierenden Zusammenhänge genügen zwei zentrale Aspekte des Themas Professionalisierung. Zum einen erscheint es uns wichtig, auf die Professionsförmigkeit des Lehrerberufs hinzuweisen und damit auf bestimmte Spezifika. Zum anderen geht es darum, Professionalisierung im Anschluss an Terhart (2011) als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu deuten.

Professionsförmigkeit

Wenn man Schulentwicklungsliteratur der letzten gut 20 Jahre anschaut, lässt sich Kooperation als vielleicht das Megathema und den zentralen Schlüssel (neben der Schulleitung) für mehr Schulqualität finden. Dabei wird aus unserer Sicht nicht immer hinreichend daran erinnert, dass der Lehrberuf als Profession durchaus die einzelne Lehrkraft, ihre Haltungen und ihr Können im Blick hat. Lehrleistung, so ist es zumindest aktuell noch vorgesehen, ist vor allem eine individuelle Performance, aller Kooperationsbehauptungen und -bemühungen zum Trotz. Wer sich auf diese etwas wenig euphorische Sachbeschreibung einlassen kann, der wird womöglich zunächst danach fragen, welche Haltungen und welche Formen des Könnens notwendig sind, um durch spezifische Lehrleistungen auf ebenso spezifische Entwicklungs-herausforderungen der Schülerinnen und

Schüler zu reagieren, wobei diese selbstredend im kognitiven wie im sozio-emotionalen Bereichen liegen. Kooperation wird somit nicht zum Ziel der Entwicklung, sondern ist Mittel zur Verbesserung des Könnens. Davon differenziert zu betrachten ist Kooperation als Form der Handlungskoordination (Absprache von Methoden, Stoff, Austausch über Schülerverhalten oder Materialien).

Professionsförmigkeit betont somit die Tatsache, dass die Verantwortung für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen bei der einzelnen Lehrkraft liegt, womit weder gesagt ist, dass Lehrkräfte beliebig für Lernerfolge sorgen können und es keine externen Einflussgrößen gebe (die gibt es und zwar massiv, was gerade die Rolle der Professionsförmigkeit noch bedeutsamer werden lässt). Vielmehr soll betont werden, dass die Profession von einer Haltung der Verantwortungsübernahme geprägt ist; durch diese Haltung wird der heranwachsende junge Mensch entlastet und so im Idealfall für Bildungsprozesse „geöffnet“. Diese Professionsförmigkeit zeigt sich und kann sich nur in den jeweiligen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern zeigen sowie in den hieraus hervorgehenden Resultaten des Lernens. Im Übrigen muss für eine solche Einsicht keineswegs die allseits erörterte Hattie-Studie herangezogen werden. Die hier vorgestellte Begründungslinie hat ihren ausgearbeiteten Ursprung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1920er- und 1930-er Jahre sowie in unterschiedlichen reformpädagogischen Strängen (wie sie bspw. bei Maria Montessori oder John Dewey zu finden sind).

Professionalisierung als berufsbiographisches Entwicklungsproblem

Mit der von Terhart eingeführten Bestimmung der Professionalisierung als berufsbiographisches Entwicklungsproblem wird auf einen zentralen Aspekt der Professionsförmigkeit des Lehrberufs verwiesen: namentlich seine Angewiesenheit auf Lernen und Weiterentwicklung. Die Gründe hierfür sind leicht zu benennen. Im Unterschied beispielsweise zu Ärzten liegen die Ursachen der Veränderungsbedürftigkeit nicht so sehr im technologischen Fortschritt, sondern vielmehr im gesellschaftlichen Wandel, der konsequent die Bedingungen des Aufwachsens verändert und unsere Haltungen und Deutungen immer wieder von Generation zu Generation und innerhalb der Milieus der Generationen neu justiert. Aktuell verkümmert gerade diese gesellschaftstheoretische Einsicht im Kontext der Schulentwicklung, mit erheblichen negativen Konsequenzen für die Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben.

Diese ersten Ausführungen deuten zugleich an, dass eine spezifische Bestimmung der Entwicklungsrichtung nicht so einfach ist. Zudem dürften Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen sein (Werte, Haltungen, Deutungsmuster, Wissen, Können etc.). Es verwundert demnach nicht, wenn professionelle Entwicklung von der OECD beispielsweise schlicht als die Verbesserung von Fähigkeiten, die Erweiterung von Wissen und Entwicklung weiterer Merkmale der professionellen Lehrkraft definiert wird (OECD 2009, zitiert nach Gagarina & von Saldern 2010, S. 50).

2.2 Organisation

Lehrkräfte als Profession zu bestimmen und damit auf ihre Professionsförmigkeit zu verweisen ist das eine, das andere ist, sie im institutionellen Kontext der Organisation Schule zu verorten und die daraus womöglich resultierenden Probleme, Widersprüche und Herausforderungen abzuleiten. Dies kann hier nicht einmal in Ansätzen skizziert werden (vgl. hierzu Berkemeyer 2010). Wir müssen uns an dieser Stelle mit sehr wenigen Hinweisen begnügen, die sich auf zwei Merkmale der Schulorganisation beziehen: die Organisationsgrammatik der Schule sowie die Schule als Arbeitsplatz.

Organisationsgrammatik

Die US-amerikanischen Forscher Tyack und Tobin (1994) haben diesen Begriff Anfang der 1990-er Jahre geprägt und damit auf ein weltweites Phänomen der Schule aufmerksam gemacht, welches sie als Grammatik der Schule bezeichnet haben. Die Grammatik enthält die Grundregeln der Sprache und in diesem Fall diejenigen der Schule: Lehrpläne, Stoffverteilung, Stundenpläne, Zeit- und Raumregime sind weltweit überaus ähnlich und – historisch besehen – sehr erfolgreich. Diese Grammatik prägt nun aber in sehr weitreichendem Umfang die Arbeit der Lehrkräfte, weil sie Entscheidungen vorwegnimmt und so in gewisser Weise mit der Professionalität von Lehrkräften konkurriert. Je „sauberer“ und korrekter die Grammatik umgesetzt wird, desto weniger Profession wird erkennbar. Ein Dilemma – denn die Grammatik ist zugleich der rechtsstaatliche Schutz und die Garantie auf Teilhabe an Bildungsprozessen. Und darüber hinaus wirkt sie stabilisierend und routinisie-

rend auf die Mitglieder der Organisation. Dies ist sicherlich insofern gut, als Schülerinnen und Schüler sowie Eltern dadurch Verlässlichkeit erfahren. Möglicherweise ist diese „Stärke“ aber auch zugleich eine Bremse für Innovationen und damit auch für Professionalisierungsprozesse. Die Aufrechterhaltung des Status quo ist vornehmliches Ziel der handelnden Akteure.

Schule als Arbeitsplatz

Die Schule ist in gewisser Hinsicht ein sehr besonderer Arbeitsplatz. Zeichnet sich ein Arbeitsplatz häufig durch die Bindung an einen spezifischen Ort aus, etwa einen Schreibtisch, eine Werkstatthalle, ein Fahrzeug etc., so sind Lehrkräfte innerhalb der Schule Nomaden des Lehrens. Auf der Wanderung durch das Schulgebäude, mitunter auch die Schulgebäude, versuchen sie gehetzt vom Schulklingeln ihr Pensum zu absolvieren und wenn möglich noch einige koordinierende Tätigkeiten während der Klassenwechsel zu erledigen. Das Lehrerzimmer hält zwar meistens einen Sitz-, aber wohl eher seltener einen Arbeitsplatz bereit. Kurzum: Die meisten Schulen bieten weder ihrer Architektur noch der inneren Organisiertheit nach ein günstiges Lernklima für Lehrkräfte. Die Interaktionen, Grundlage vieler Lernprozesse, sind entweder zufällig oder extern durch Stundenpläne etc. organisiert. Gezielte Zusammenkünfte, wie etwa die Lehrerkonferenz, sind zumindest ihrem Ruf nach wenig geeignet für den fachlichen Austausch. Es darf also keineswegs davon ausgegangen werden, dass die spezifische Verfasstheit des Arbeitsplatzes das Lernen von Lehrkräften unterstützt.

Neben solchen Aspekten müssen auch das Anstellungsverhältnis (gleich, ob als Angestellter oder Beamter), Aufstiegsroutinen,

fehlende Anreizstrukturen und die aufgrund auch der oben benannten Faktoren relativ hohe Belastung im Lehrerberuf mit benannt werden. Störungen im Unterricht, Konflikte mit Eltern und Schülern sowie dauerhafte Präsenz über Stunden werden hier genauso wie Druck durch äußere Reformen, Anforderungen und Erwartungen häufig genannt. Auch dieses Merkmalsbündel des Arbeitsplatzes Schule kann sicherlich nicht als idealer Nährboden für die Ausbildung der jeweiligen zu entwickelnden Kompetenzen verstanden werden.

2.3 Führung

Schulleitungen sind in ihren Möglichkeiten der Personalführung sowie der Führung der Schule insgesamt vergleichsweise limitiert. Das Bild des Dienstleiters trifft wohl in vielen Fällen eher zu als das des „innovative leaders“. Insbesondere die Tatsache, dass Schulleitungen sich weder von Lehrkräften trennen, können noch sich diese entsprechend ihren Vorstellungen aussuchen können, verschärft die Herausforderung der Führung im Schulbereich.

Wertschätzung, Anerkennung und überzeugende Argumente bleiben somit wesentlicher Bestandteil des Repertoires pädagogischer Führungskräfte in Schulen. So besehen gibt es weder einen organisationalen, einen natürlichen inneren noch einen Zwang, der durch Anweisung entsteht und eine Professionalisierung einfordert. Wenngleich wir insgesamt weder Zwang noch Druck für gute Lehrmeister halten, so helfen sie mitunter doch über die eine oder andere Durststrecke innerer Einsicht hinweg. Wie auch immer aber dies zu bewerten ist, Schulleitungen können

in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften nur mit sanften Formen der Führung Professionalisierungsprozesse anregen. Dazu zählt die Setzung geeigneter Themen, Formulierung passender und zugleich herausfordernder Aufgaben, die geeignete Zusammensetzung von Teams und ähnliches.

Gerade weil die Bedingungen so herausfordernd sind, Professionalisierung von Lehrkräften nicht ohne Weiteres zu erreichen ist und das Thema zudem auch noch nicht hinreichend Bedeutung im Kontext des Schulleitungshandelns bekommen hat, wurde das Projekt Professionalisierung durch Führungshandeln in Thüringen auf den Weg gebracht. Projektdesign und erste Befunde aus dem der Handlungs- und Aktionsforschung verpflichteten Projekt sollen nachfolgend vorgestellt werden.

3. Das Projekt „Professionalisierung durch Führungshandeln“

Das Entwicklungsprojekt Professionalisierung durch Führungshandeln ist eine durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) initiierte Fortbildung für Schulleiter zum Thema Personalentwicklung, verstanden im Sinne einer Förderung der einzelnen Mitarbeiter in ihrer individuellen professionellen Entwicklung. Die Friedrich-Schiller-Universität Jena übernimmt in diesem Projekt sowohl die Begleitforschung als auch die Leitung und Durchführung des Vorhabens, das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) zeichnet für die Finanzierung verantwortlich.

Innerhalb des Projekts sollen vielfältige Möglichkeiten der Professionalisierung von Lehrkräften initiiert durch das Führungshandeln der Schulleiter im Mittelpunkt stehen. Dies wird durch eine Projektkonzeption realisiert, die durch eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Projektteam der Universität Jena und den teilnehmenden Schulleitern sowie deren intensiver Begleitung charakterisiert ist.

Das Vorhaben unterstützt die interschulische Zusammenarbeit und nutzt Elemente der Handlungs- und Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 2007), die an praxisnahen Problemen ansetzt und eine Weiterentwicklung der Praxis durch Aktions- und Reflexionskomponenten ermöglicht. So werden die Schulleiter selbst zu aktiven Gestaltern des Forschungsprozesses und -ergebnisses, indem sie ein konkretes Entwicklungsvorhaben innerhalb des im Projekt fokussierten Bereichs der Mitarbeiterprofessionalisierung erarbeiten und dieses mittels kollegialer Fallberatung und persönlichen Coachings umsetzen. Diese enge Zusammenarbeit und Begleitung bildet die wesentliche Grundlage für das Ziel, Elemente der Mitarbeiterprofessionalisierung zu entwickeln, die der Praxis von Schulleitern auch tatsächlich entsprechen. Das Projekt startete im Mai 2013, das Projektende fällt auf Ende Mai 2014. Es konnten insgesamt zehn pädagogische Führungskräfte unterschiedlichster Schulformen aus dem Thüringer Raum für das Entwicklungsprojekt gewonnen werden: Schulleitungen von insgesamt sechs Grundschulen, eines Gymnasiums, zweier Berufsschulen sowie eines Förderzentrums (s. Abb. 1).

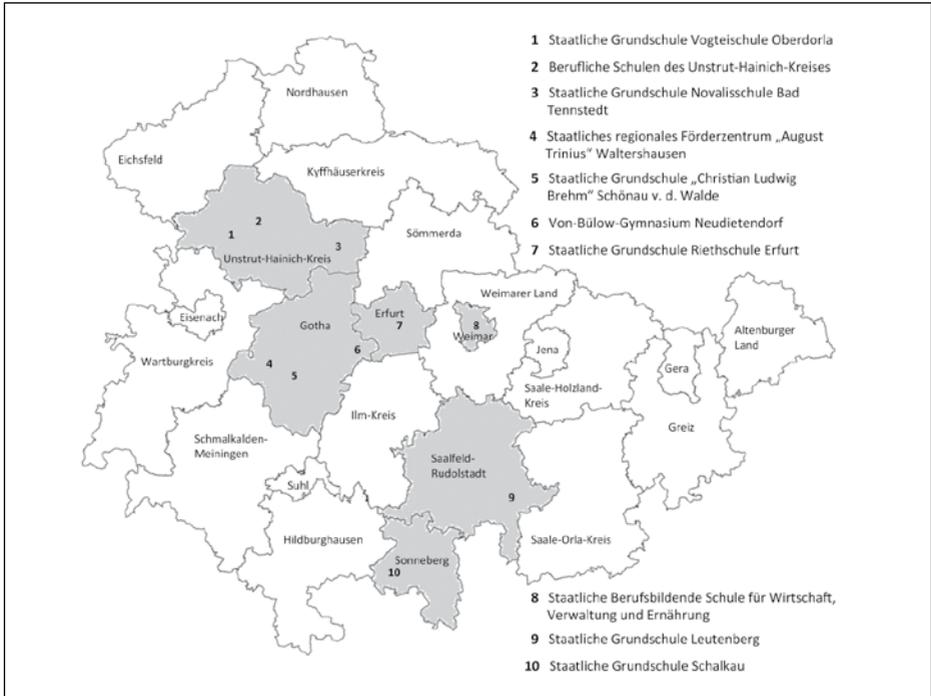


Abb. 1: Teilnehmer-Schulen

Nachfolgend sollen detailliertere Einblicke in die Projektarchitektur gegeben, über Ziele informiert und der bisherige Projektverlauf skizziert werden.

3.1 Anlass und Hintergrund

Die Konzeptionierung des Projekts ist vornehmlich vor dem Hintergrund relevanter Befunde und regionaler Entwicklungen zu verstehen. Zum einen erhält die Konzeptionierung aufgrund der nationalen sowie internationalen Befunde der Schulforschung, die dem Führungshandeln von Schulleitungspersonal eine wesentliche Bedeutung für die Qualität von Schule beimisst (vgl. u. a. Bensen 2009), Gewicht – wobei noch nicht hinreichend geklärt ist,

welche Führungskompetenzen Schulleiter aufweisen sollen (Hinweise auf Merkmale effektiven Schulleitungshandelns finden sich u. a. bei Marzano, Waters & McNulty 2004). Die Professionalisierung der Schulleiterposition wird zunehmend gewünscht und gefordert (vgl. Rosenbusch 1997; Harazd, Bensen & Berkemeyer 2009). Zum anderen lässt sie sich vor dem Hintergrund einer erweiterten Selbstständigkeit und stärkeren Eigenverantwortlichkeit der Thüringer Schulen begreifen, die vor allem im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“¹ in Thüringen

¹ Die im Jahr 2005 eingeführte (und seit 2009 im Thüringer Schulgesetz verankerte) Entwicklungsstrategie „Eigenverantwortliche Schule und schulische Evaluation“ beschreibt einen Eckpunkt der Thüringer Bildungspolitik, mit der eine systematische und langfristige Schulentwicklungsstrategie für alle Thüringer Schulen beschrieben ist. Im Rahmen der eigenver-

erwachsen sind. Innerhalb dieser Entwicklung gewinnt u. a. die erweiterte Rolle der Schulleitung an zentraler Bedeutung. Sie ist aufgrund der besonderen Anforderungen im komplexen System Schule als ein eigenständiger Tätigkeitsbereich gefasst, innerhalb dessen die pädagogische Führungskraft neue Aufgaben wahrnehmen muss. Sie trägt Verantwortung innerhalb der drei grundsätzlichen schulischen Qualitätsbereiche der Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten (vgl. Qualitätsrahmen Thüringen) und somit für den schulischen Gesamtprozess der Qualitätsentwicklung, der Qualitätssicherung und der Qualitätskontrolle. Die Schulleitung sollte in diesen Prozess alle an Schule Beteiligten mit einbeziehen. Dies bedarf einer kontinuierlichen und systematischen Professionalisierung pädagogischer Führungskräfte, die in Thüringen unter anderem durch die Konzeption des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen (2010) unterstützt wird. Die Konzeption enthält Maßnahmen zur Qualifizierung von Schulleitern, die sich in vier berufsbiografischen Phasen entfalten (von einer Orientierung für an Führungsaufgaben Interessierten bis hin zu amtsbegleitenden Angeboten), wobei für die letzten beiden Phasen Verbindlichkeit besteht.

Da sich aufgrund der Entwicklungen auf schulpolitischer und schulpraktischer Ebene auch die Themen der Qualifizierungskonzeption des Thüringer Ministeriums wandeln, wird die Frage nach Möglichkeiten und Formen der künftigen Überarbeitung der Phasen drei und vier virulent. Hier

bietet das Projekt Professionalisierung durch Führungshandeln ein spezifisches Angebot, um zu beginnen, erste Teilbereiche der Konzeption zu überarbeiten.

Der inhaltliche Schwerpunkt des vorliegenden Projekts fokussiert die Thematik der „Professionalität von Lehrkräften“ innerhalb des Verantwortungsbereichs der Schulleitung. Es interessiert, wie Schulleiter Kompetenzen hinsichtlich Professionalisierungsstrategien im Bereich Personalentwicklung, verstanden als die Förderung der einzelnen Mitarbeiter in ihrer individuellen professionellen Entwicklung, erwerben und erweitern können.

Die Konzeptionierung des Projekts beruht auf folgenden Prämissen:

- (1) Die Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften sowie Lehrpersonen stellt, verstanden als berufsbiografisches Entwicklungsproblem, eine lebenslange Entwicklungsaufgabe dar. Die Lehrerausbildung allein ist sicherlich nicht hinreichend für eine nachhaltige Professionalisierung, im Besonderen hinsichtlich der gesellschaftstheoretischen Einsicht in den gesellschaftlichen Wandel auf unterschiedlichsten Ebenen, der eine stete Neujustierung von Werten, Haltungen und Deutungen erfordert und Bedingungen des Aufwachsens verändert. Gerade Fort- und Weiterbildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung und somit zur Professionalität schulischer Akteure (Huber & Schneider 2008).

Die Frage nach der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsaktivitäten ist zentral, sodass dem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer bezüglich der Professionalisierungsmaßnahmen innerhalb des Projekts im Besonderen Rechnung getragen wer-

antwortlichen Schule ist die schulische Evaluation in Form der internen sowie der externen Evaluation verpflichtend (s. Thür-SchulG, § 40b).

den soll. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund der spezifischen Grammatik der Schule, die durch organisationale Bestimmungen Entscheidungen und Spielräume bereits vorwegnimmt bzw. einengt sowie vor dem Hintergrund der besonderen Verfasstheit des Arbeitsplatzes Schule, die ein Lernklima für Lehrkräfte nicht unbedingt begünstigt. Die methodische Herangehensweise des Vorhabens berücksichtigt Aspekte gelingender Fort- und Weiterbildung (konzeptionell vgl. u. a. Zehetmaier 2008; empirisch vgl. u. a. Huber 2009), zu denen u. a. Kontext-, Praxis-, Aktivitäts- und Reflexionsorientierung zählen. Diese Aspekte werden insbesondere durch den aktionsforschungsorientierten Ansatz des Projekts unterstützt, der sich grundsätzlich durch die sich wiederholenden Schritte der (a) Planung, (b) sozialen Intervention im Feld und (c) Reflexion über die Resultate der Intervention kennzeichnet.

(2) Als Strategien der Professionalisierung vor allem im Kontext von Schulentwicklungsprozessen (denen auch die Personalentwicklung zuzuordnen ist) werden insbesondere die Einbindung von Lehrkräften bzw. Schulleitern in kooperative Zusammenhänge² als erfolgversprechend bewertet (Berkemeyer u. a. 2011; Maag Merki 2008; Terhart & Klieme 2006), sowie Lernen, das stark aktionsorientiert ausgerichtet ist (vgl. etwa den Ansatz des forschenden Lernens: Schön 1983; Argyris/Schön 2002 bzw. der Aktionsforschung; Altrichter & Posch 2007; Baumgart 2007).

Befunde der Schulforschung stützen die

² Innerhalb des vorliegenden Projekts wird unter kooperativen Zusammenhängen vornehmlich interschulische Zusammenarbeit verstanden, die den teilnehmenden Schulleitern eine gewisse organisationale und schulkulturelle Perspektivenvielfalt bezogen auf eigene Überzeugungen, Routinen und Handlungsmuster bietet.

Prämisse, dass schulische Vernetzung positive Effekte hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften zeigt (z. B. Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen 2010; Gräsel, Fußangel & Pröbstel 2006). Neben der Zusammenarbeit erweist sich weiterhin Reflexion als Strategie, um Professionalisierungsprozesse zu initiieren (z. B. Schön 1983; Berkemeyer u. a. 2011). „[...] [I]nsbesondere kollektive Reflexionsprozesse in kooperativen Kontexten [können] Professionalisierungsprozesse begünstigen, [da] sie blinde Flecken des eigenen pädagogischen Handelns sichtbar machen können“ (ebd., S. 228).

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen soll den beteiligten pädagogischen Führungskräften durch Praxisphasen, interschulische Kooperation und kollektive Reflexion des Handelns ein professionsgemäßer Rahmen geboten werden, in dem Professionalisierungsprozesse in besonderem Maße begünstigt werden.

3.2 Projektziele

Die im Projekt verfolgten Ziele lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten (s. Abb. 2).

I. Auf der Systemebene soll die vorhandene Konzeption des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen innerhalb des Moduls Schulinterne Fortbildungsplanung und Mitarbeiterprofessionalisierung überarbeitet werden, indem die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse inhaltlich in das Modul einfließen. Diese Umsetzung erworbener Projektkennnisse in Verbindlichkeiten in Form von obligatorischen

Qualifizierungsmaßnahmen trägt der schulspezifischen Organisationsgrammatik Rechnung, die stark an spezifischen Arbeitsnormen orientiert ist.

II. Auf der Ebene der Schulen wird eine Handreichung für Schulleiter zum Thema Professionalisierung durch Schulleitungshandeln erarbeitet. In diese wird das gewonnene Feldwissen eingespeist, indem es die Erfahrungen aus dem Projekt bündelt und sie praxisorientiert als Hilfestellung für Schulleiter aufbereitet.

III. Schließlich werden auf der Ebene der Einzelschule die jeweiligen Schulleiter bei der Entwicklung eigener Konzepte innerhalb der thematischen Ausrichtung unterstützt und auf einer konkreten Arbeitsebene vernetzt. Hierdurch soll nicht zuletzt eine Verantwortungsübernahme – als konstituierendes Merkmal von Professionsförmigkeit – der beteiligten Führungskräfte für ein spezifisches Entwicklungsvorhaben an ihrer Schule unterstützt werden.

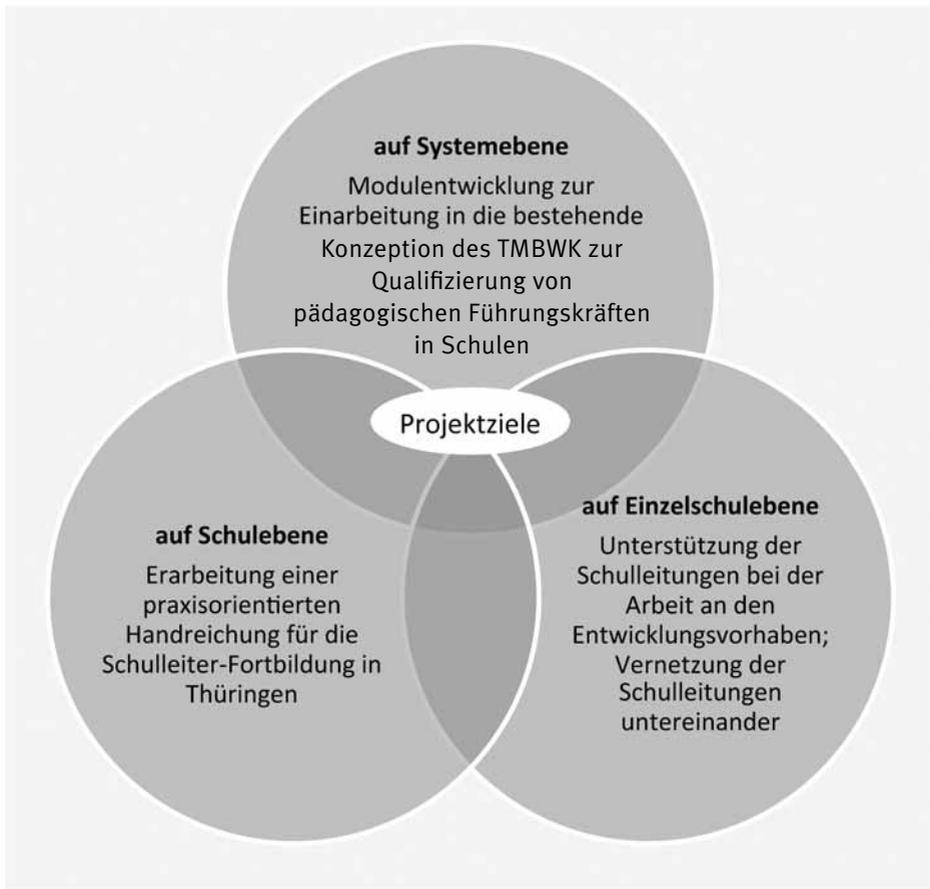


Abb. 2 Projektziele

3.3 Projektkonzeption und wissenschaftliche Begleitung

Das Projekt Professionalisierung durch Führungshandeln ist in einem zeitlichen Rahmen gefasst, der drei übergeordnete Projekt-Phasen beinhaltet.

Die erste Phase von Mai bis Juni 2013 stand im Zeichen der organisatorischen und konzeptionellen Feinplanung des Vorhabens.

Zunächst wurde auf konzeptionell-programmatischer Ebene ein erstes Modell für ein professionsorientiertes Schulleitungshandeln in Form einer „Reflexionsfolie“ entworfen (s. Abb. 3), welche mögliche Elemente von Professionalisierung in Schule benennt und in neun Module gliedert, die unterschiedlichen Modi der Mitarbeiterprofessionalisierung entsprechen. Anhand dieser Module können schulintern Bestandsanalysen vorgenommen und Professionalisierungsprozesse initiiert und reflektiert werden. Im Projektverlauf ist gemeinsam mit den Schulleitern zu prüfen, ob die Module Anregung geben können, um einerseits den eigenen schulinternen Fortbildungsprozess zu planen und zu reflektieren, und andererseits, um zu hinterfragen, welche Professionalisierungsstrategien die Schulleitung benötigt, um Mitarbeiter in diesen Professionalisierungsfeldern zu aktivieren. Diese Idee der Unterstützung von Schulleitungen hinsichtlich Professionalisierungsmaßnahmen innerhalb ihres Kollegiums soll als ein Baustein des Führungs-Repertoires pädagogischer Führungskräfte verstanden werden. Da die Möglichkeiten der Personalführung in Schule begrenzt sind, sollen die entworfenen Elemente sanfte Formen der Führung unterstützen, wie das Vermitteln von Wertschätzung und Anerkennung,

Zusammensetzung bestimmter Teams oder Gruppen, Setzung geeigneter Themen oder Verbindlichkeiten. Zudem sollen die Führungskräfte durch die Planung von Professionalisierungsstrategien dazu angeregt werden, ihren Mitarbeitern in ausgewählten Feldern mehr Verantwortung zu übertragen und im Idealfall eine generelle Haltung der Verantwortungsübernahme innerhalb des Kollegiums für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen durch Professionalisierung zu kultivieren.

Im weiteren Verlauf dieser ersten Projektphase fand zudem der Kontaktaufbau zu den Schulleitungen in Thüringen statt, für den das ThILLM verantwortlich zeichnet. Für Juni 2013 wurde eine Informationsveranstaltung geplant, die interessierte Schulleitungen über Inhalte, Ziele und Ablauf des Projektes näher informieren sollte.

Die zentralen Bestandteile der Phase zwei von Juni 2013 bis April 2014 waren die Umsetzung von vier Workshops für die teilnehmenden Schulleiter sowie die dazwischenliegenden Praxisphasen, in denen die Teilnehmer die in den Workshops erlangten Erkenntnisse reflektieren und in der schulischen Praxis anwenden konnten. Grundlage hierfür war die individuelle Erarbeitung des jeweiligen Entwicklungsvorhabens, das schwerpunktmäßig auf eine Facette von Mitarbeiterprofessionalisierung fokussierte. Die angebotenen Workshops zeichneten sich dann neben thematischen, wissenschaftlichen Inputs vor allem durch Phasen kollegialer Fallberatung aus, in denen die Teilnehmenden über ihre Entwicklungsvorhaben reflektieren, Fort- oder Rückschritte berichten und kollegial nach Lösungen für die schulinternen Herausforderungen suchen und weitere Schritte planen konnten. Die Arbeit

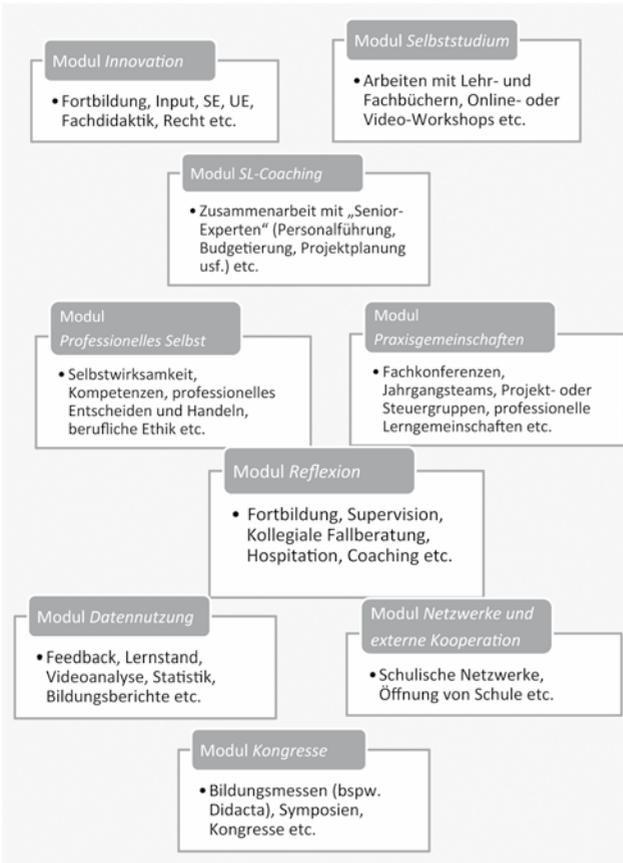


Abb. 3: Reflexionsfolie „professionelles Schulleitungshandeln“ – Elemente von Professionalisierung in der Schule, modularisiert

der Schulleiter an ihren eigenen Entwicklungsvorhaben wurde wesentlich durch die Einbindung eines Schulentwicklungs-Coachs unterstützt, der intensiv in den Projektkontext eingebunden war, indem er die Workshops mitgestaltete sowie jedem Teilnehmer individuelle Beratungsgespräche zur Begleitung des Entwicklungsprozesses anbot.

Die in dieser Phase generierten Informationen und Erkenntnisse aus den Workshops, den kollegialen Fallberatungen und Einzelberatungsgesprächen wurden dokumentiert und systematisch aufbereitet, um sie anschließend in die Erstellung der

Handreichung einfließen zu lassen. Die geplante Handreichung wurde in der letzten Projektphase von April bis Mai 2014 fertiggestellt, in der ebenfalls die Modulüberarbeitung der Thüringer Qualifizierungskonzeption abgeschlossen werden sollte.

4. Projektbeginn und erste Zwischenbilanz

Für den offiziellen Startschuss des Projekts wurde im Juni 2013 eine Informationsveranstaltung durchgeführt, zu der alle interessierten Schulleitungen erschienen, weiterhin die beteiligten Mitarbeiterinnen

des ThILLM, die Projektgruppe der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie der Referent für Personal- und Führungskräfteentwicklung des TMBWK. Die Veranstaltung diente der Vorstellung der Projektbeteiligten, der Information über Ziele und Ablauf des Projekts sowie der Abhaltung eines ersten Workshops, um den Schulleitern die Möglichkeit zu bieten, sich kennen zu lernen und erste Austauschprozesse anzustoßen.

Im Nachgang zur Informationsveranstaltung sollten die Teilnehmenden ihren persönlichen, zentralen Bedarf im Kontext von Mitarbeiterprofessionalisierung formulieren, den sie im Verlauf des Projekts als eigenes Entwicklungsvorhaben bearbeiten wollten. Diese individuellen Schwerpunktsetzungen sollten hauptsächlich Gegenstand des folgenden Workshops sein, der im September 2013 angeboten wurde. Die Bedarfsformulierung der Schulleiter bis zu diesem Termin brachte sehr unterschiedliche Ergebnisse; während einige schon relativ detailliert ihre Problemlage fokussierten, bestand bei der Mehrheit der Teilnehmenden bis zur Veranstaltung im September noch keine genaue Vorstellung, oder zumindest noch keine schriftliche Formulierung darüber, was Gegenstand ihrer weiteren Arbeit innerhalb des Projekts sein sollte. Dieser Umstand erschwerte die geplante Fallarbeit an den Entwicklungsvorhaben innerhalb des Workshops im September, da partiell noch keine Vorhaben existierten.

Einen bedeutenden inhaltlichen Fortschritt im Projekt markierte der zweite Workshop im November 2013. Innerhalb dieser beiden Tage entstand eine fühlbar offene und vertrauensvolle Atmosphäre, innerhalb der sich schließlich die einzelnen Entwicklungsschwerpunkte endgültig herauskris-

tallisierten, die die Teilnehmenden für sich und ihre Schule legten (vgl. Tab. 1).

Inhaltlich wurde im Verlauf der beiden Tage hauptsächlich zum einen an der Bestimmung von Erfolgsfaktoren und Kernkompetenzen sowie von Schwächen und Risiken innerhalb der jeweiligen Kollegien gearbeitet. Zum anderen nahm die anschließende kollegiale Beratung einen zentralen Stellenwert ein: Einzelne Teilnehmer erläuterten ihr Entwicklungsvorhaben und berichteten offen und ausführlich über Herausforderungen, Chancen und Risiken, zu denen sie zielorientiert und differenziert von allen Beteiligten beraten wurden. Besonders profitierten die zu Beratenden nach eigener Aussage von der Perspektivenvielfalt der Beratenden. Neben der Verschiedenheit der persönlichen Meinungen und Deutungsmuster trug auch die Unterschiedlichkeit der institutionellen Kontexte der verschiedenen Schulformen dazu bei. Hierzu äußerte eine Teilnehmerin:

„Hilfreich sind auch Denkanstöße und andere Meinungen, die es möglich machen, eigene Auffassungen und Überzeugungen in die Waagschale zu werfen und zu überdenken.“

Am Ende der zweitägigen Veranstaltung dominierte eine engagierte und motivierte Haltung seitens der Teilnehmenden, in den kommenden Wochen an ihren Entwicklungsvorhaben zu arbeiten. Eine Schulleiterin formulierte im Nachgang zur Veranstaltung:

„Wir sind für gewöhnlich Einzelkämpfer – doch in der inzwischen vertrauten Gruppe fällt es nicht mehr schwer, sich zu öffnen und ein Problem einfach anzusprechen.“

Ein nächster Workshop-Termin wurde auf Ende Februar 2014 terminiert.

Schule	Beschreibung der Schwerpunktsetzung
Staatliches regionales Förderzentrum „August Trinius“ Waltershausen	Aufbau und Entwicklung eines gesunden, funktionierenden Teams vor dem Hintergrund der Übernahme eines fremden Kollegiums. Bildung einer Projektgruppe zur Erarbeitung eines Konzeptes zur inhaltlichen und organisatorischen Neustrukturierung des Staatlichen regionalen Förderzentrums „August Trinius“ in Waltershausen mit dem Thema: „Entwicklung unseres Förderzentrums zu einem Förderzentrum der Zukunft = als Angebotsschule mit einer neuen Lernkultur für Schüler und Pädagogen im Rahmen einer inklusiven Schulbildung“.
Staatliche Grundschule Leutenberg	Professionalisierung des Kollegiums hinsichtlich Teamentwicklung auf der Basis von jahrgangsübergreifenden Schulstufen, mit besonderem Augenmerk auf die Reflexion dieser Innovation.
Novalisschule Bad Tennstedt	Entwicklung eines verbindlichen Fort- und Weiterbildungsplans für das Kollegium im Rahmen der schulischen Schwerpunktsetzungen, unter besonderer Beachtung von persönlichen Bildungsinteressen der Kollegen sowie von motivations- und verbindlichkeitsfördernden Aspekten.
Vogteischule Oberdorla	Qualifizierung der Mitarbeiter zum eigenständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten, vor allem vor dem Hintergrund der Vermeidung von Überbelastungen einzelner, sehr engagierter Kollegen. Dem vorzuschalten wäre die Professionalisierung des eigenen Führungsverhaltens.
Staatliche Grundschule „Christian Ludwig Brehm“	Professionalisierung des Kollegiums hinsichtlich des Unterrichtens von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Eine besondere Herausforderung besteht zum einen in der individuellen Förderung von Schülern mit niedrigem sowie hohem Begabungspotenzial, zum anderen in der Beachtung eines Gesundheitsmanagements vor dem Hintergrund der hohen Belastung des Kollegiums.
Rietschule Erfurt	Professionalisierung der Mitarbeiter hinsichtlich ihrer Arbeit in den vorhandenen Arbeitsgruppen, im Besonderen im Bereich Kommunikation und Kooperation, mit dem Ziel der Erhöhung der Wirksamkeit für Schulentwicklungsprozesse.
Von-Bülow-Gymnasium Neudietendorf	Die Stärkung des Lehrpersonals in ihrer Rolle als Lernbegleiter, im Besonderen mit der Zielstellung, Schüler zur eigenständigen Gestaltung ihres Lernalltags zu motivieren (orientiert am schwedischen Schulmodell).
Berufliche Schulen des Unstrut-Hainich-Kreises	Professionalisierung der Mitarbeiter im Kontext des Thüringer Bildungsmodells „nelecom“: Umsetzung des nelecom-Leitgedankens einer Lernkultur-Förderung sowie die Etablierung der Schule als in der Region wahrgenommenes Kompetenzzentrum und Partner.
Staatliche Grundschule Schalkau	Im Kontext der jahrgangsübergreifenden Klassenstufen sollen die Mitarbeiter im Besonderen im Hinblick auf die Begleitung und Planung jedes individuellen Lernwegs der Schüler und ihrer Bewertung mit Noten qualifiziert werden.
Bertuchschule, Staatliche Berufsbildende Schule, Weimar	Im Rahmen der aktuell geschlossenen Zielvereinbarung mit dem Schulamt soll vor allem das Kollegium hinsichtlich der Übernahme von Eigenverantwortung, Teamgeist und Kommunikation sowie Partizipation an Schulentwicklungsprozessen gestärkt werden.

Tabelle 1: Übersicht über die individuellen Entwicklungsschwerpunkte der Projektschulen



Intensiver Austausch der Projektteilnehmer während des Workshops am 10. September 2013

5. Die Handreichung für Thüringer Schulleiter – eine erste Idee

Neben der Unterstützung der Einzelschule bei der Entwicklung eigener Konzepte und Lösungsansätze bezüglich ihrer Entwicklungsschwerpunkte steht ebenso die Erarbeitung einer Handreichung für pädagogische Führungskräfte auf der Grundlage der im Projekt erarbeiteten Ansätze im Mittelpunkt (vgl. Berkemeyer, Berkemeyer & Metz im Ersch).

Die Struktur der Handreichung orientiert sich im Wesentlichen am Verlauf der Workshops sowie der Praxisphasen: Zunächst erfolgt die Benennung eines Entwicklungsvorhabens an der eigenen Schule. Anschließend findet die konkrete Beratungssituation während des Workshops statt, innerhalb derer zunächst Kernkompetenzen im Kollegium und Erfolgsfak-

toren für das Vorhaben ermittelt werden, um dann anhand kollegialer Fallberatung zielgerichtete Strategien und Handlungsoptionen in Hinblick auf das Entwicklungsvorhaben zu entwickeln. Es schließt sich eine Interaktionsphase innerhalb der jeweiligen Schule an, in der die Strategien erprobt werden, um dann in einem erneuten Workshop innerhalb der Projektgruppe diese zu reflektieren. Prinzipiell können die Beratungssituation und die anschließende Umsetzungsphase innerhalb der Schule wiederholt werden, bis eine zufriedenstellende Situation erreicht wird.

Die Struktur der Falldarstellung in der Handreichung enthält demnach, orientiert am Verlauf des Projekts, die Erfassung folgender Elemente:

1. Dokumentation eines Entwicklungsvorhabens,
2. Einschätzung der jeweiligen Ausgangs-

situation im Kollegium sowie die daran anknüpfende Dokumentation der kollektiven Fallberatung und in ihr diskutierte Lösungsansätze,

3. Dokumentation der Umsetzungsversuche innerhalb des Kollegiums,
4. bei Bedarf Wiederholung der Fallberatung auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse, gegebenenfalls Modifikation der Lösungsansätze und Entwicklung alternativer Handlungsoptionen und anschließende erneute Umsetzung innerhalb der Schule,
5. Unterfütterung des Falles mit ausgewählten Befunden und Erkenntnissen aus der Wissenschaft.

Innerhalb der nächsten Monate war es Ziel, die Gliederung auf Grundlage der im Projekt dokumentierten Fallverläufe inhaltlich auszugestalten.

6. Ausblick

Das mit dem Projekt verbundene Vorhaben einer professionsgemäßen Schulentwicklung stellt gerade unter den herausfordernden Bedingungen des Berufs – etwa die Spezifika der Professionsförmigkeit, die Professionalisierung als ständige Entwicklungsaufgabe, die Besonderheiten des Arbeitsplatzes Schule sowie die Herausforderung der Führung im Schulbereich – sicherlich weder eine leichte noch eine kurzfristig zu realisierende Aufgabe dar. Gerade vor dem Hintergrund, dass erst etwa ein halbes Jahr nach Projektbeginn eine produktive Phase der Kooperation und des Engagements begonnen hat, ist die weitere Projektarbeit eher als ein längerfristiger Prozess zu betrachten. Die Arbeit an den jeweiligen Entwicklungsvorhaben benötigt mindestens noch weitere ein

bis zwei Schuljahre, um Lösungsansätze zu finden, sie umsetzen und reflektieren zu können.

Somit konnte zum einen die Zeit bis zum Projektende nicht ausreichen, um die Prozesse in den Projektschulen hinreichend einzufangen. Zum anderen ist Ziel des Entwicklungsprojekts, durch ein teilnehmerorientiertes und prozessorientiertes Vorgehen die Nachhaltigkeit der angestoßenen Innovationsprozesse für die Schulleitungen zu ermöglichen. Diese Entwicklung benötigt Zeit.

Dass die Zusammenarbeit in der gewählten Form als gewinnbringend empfunden wurde, kann aufgrund der Rückmeldungen der pädagogischen Führungskräfte konstatiert werden. So resümierte eine Schulleiterin:

„Die von uns angesprochenen alltäglichen Aufgaben unserer Schulleitertätigkeit werden in gemeinsamem Austausch aufbereitet, wertvolle Tipps und Anregungen bestärken in der eigenen Arbeit und helfen, gesteckte Ziele zu erreichen. [...] Ich denke, das braucht man, es gibt sonst keine solchen Runden, in denen man in dieser Form an eigenen Aufgaben arbeiten kann.“

Die in den Mittelpunkt rückenden individuellen Herausforderungen in den jeweiligen Schulen und die damit verbundene Arbeit an Einzelfällen im Projekt, die eine enge Verbindung zur Praxis sicherten, wurden als Unterstützung bei der Bewältigung von Leitungstätigkeiten erlebt. Ein teilnehmender Schulleiter bekräftigte abschließend den Gewinn durch das Projekt, der konkret „in einer wissenschaftlich gestützten berufsbegleitenden Professionalisierung für Schulleiter gesehen

[wird], um deprofessionalisierende Systembedingungen zu erkennen und dialogisch-beratend zu unterstützen.“

Das Projektteam sowie alle teilnehmenden Führungskräfte sind bestrebt, das Entwicklungsprojekt zukünftig weiterzuführen. Im Fokus können dann unterschiedliche Zielsetzungen stehen: 1) Zunächst sollte die Fortführung der bisherigen Projektkonzeption realisiert werden, um den aktuell angestoßenen Entwicklungsprozessen mehr Raum zu geben. 2) Ferner ist eine Erweiterung des Projekts wünschenswert, indem sich weitere Schulen am Projekt beteiligen, um zum einen mehr pädagogischen Führungskräften die Möglichkeit der weiteren Entwicklung der eigenen Professionalisierung zu bieten, zum anderen um die Entwicklung der Handreichung auf eine breitere Erfahrungsbasis stellen zu können. 3) Zudem ist ein Transfer von Fortbildungseinheiten in die Thüringer Schulleitungsqualifizierung in Form eines Workshops mit Trainern dieses Ausbildungssegments denkbar. Hierfür sollte ein entsprechendes Konzept entwickelt werden.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2002). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Baumgart, K. (2007). Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert: der „IMPULS-Schulentwicklungs-Zyklus“ als ein Instrument der Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Aktionsforschung. Osnabrück: Universi-

tät Osnabrück.

Berkemeyer, N. (2010). Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und empirische Explorationen. Wiesbaden: VS Verlag.

Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonzersion in schulischen Netzwerken – Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. In: Journal for Educational Research Online 2, H. 1, S. 168–192.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 225–247 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277–294.

Bonsen, M. (2009). Wirksame Schulleitung – Forschungsergebnisse. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 193–228.

Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.

Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2009). Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim: Beltz.

Gagarina, L. & von Saldern, M. (2010). Professionalisierung der Lehrkräfte. In: M. Demmer & M. von Saldern (Hrsg.). Helden des Alltags. Münster: Waxmann, S. 49–63.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205–219.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capaci-

ty and student learning. In: *School Leadership & Management* 30, H. 2, pp. 95–110.

Harazd, B., Bonsen, M. & Berkemeyer N. (2009). Schule als Gestaltungsaufgabe. Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. In: N. Berkemeyer, M. Bonsen & B. Harazd (Hrsg.). *Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Weinheim: Beltz, S. 13–15.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).

Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.* Weinheim: Beltz, S. 451–463.

Huber, S. G. & Schneider, N. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. Zum Stand der Forschung: Theorie und Empirie. Zug: IBB.

Maag Merki, K. (Hrsg.) (2008). Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.

Waters, J.T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2004): Leadership That Sparks Learning. In: *Educational Leadership* 61, H.7, pp. 48–51.

Rosenbusch, H. S. (1997). Die Qualifikation pädagogischen Führungspersonals. In: E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.). *Perspektiven der universitären Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–165.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsver-

ständnis - neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität.* Weinheim: Beltz, S. 202–224 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 163–166.

TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013). Personalentwicklungskonzept Schule. Erfurt.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, H. 3, S. 453–479.

Zehetmeier, S. (2008). Zur Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Dissertation. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Integration „schwieriger“ junger Menschen in die Schule aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe

Alle professionellen Akteure im Bereich der Bildung – und dazu gehören innerhalb eines erweiterten Bildungsverständnisses neben den Lehrkräften in den Schulen auch die sozialpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit – stehen in der Umsetzung ihres eigenen Handlungsauftrags vor der gleichen Herausforderung. Diese liegt in der Herstellung eines persönlichen Zugangs zum einzelnen Kind oder Jugendlichen, meist im Kontext einer Gruppensituation und/oder begrenzten Rahmenbedingungen. Je nach individueller Fallkonstellation gelingen der Aufbau und die Stärkung eines persönlichen Verhältnisses zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind oder Jugendlichen in einem sehr unterschiedlichen Umfang. In der Mehrzahl der Beziehungen zwischen Pädagogen und jungen Menschen kann sicherlich von einem Verhältnis gesprochen werden, in dem die individuellen Bedürfnisse erkannt und in Angebote überführt werden können, die der Situation und dem Fall angemessen sind.

Sowohl in der Sozialen Arbeit als auch innerhalb der Schule scheint es jedoch ebenso Fallkonstellationen zu geben, in denen der Aufbau und die Stärkung eines persönlichen Verhältnisses zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind oder Jugendlichen nicht mit den herkömmlichen Methoden oder dem üblichen Aufwand gelingt. Vielmehr existiert im alltäglichen Sprachgebrauch der Pädagogen mit dem

Terminus des „schwierigen“ Kindes oder Jugendlichen eine Bezeichnung für junge Menschen, für die sich offenbar nicht so leicht Antworten auf zweifelsohne gleichermaßen vorhandene individuelle Bedarfe innerhalb der herkömmlichen Denk- und Handlungsstrukturen von Professionellen finden lassen. Trotz einer breiten Palette von Angeboten stehen Professionelle im schulischen und sozialpädagogischen Alltag der Bewältigung von Herausforderungen im Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen regelmäßig ohnmächtig gegenüber. Doch was sorgt für diese Ohnmacht? Neben der Schwierigkeit, die tatsächlichen Bedarfe des als schwierig empfundenen jungen Menschen im persönlichen Verhältnis zu erfassen, kommt meist ein „schwieriger“ sozialer Kontext hinzu. Diese beiden, professionell als Hemmnisfaktoren für eine gelingende pädagogische Antwort wahrgenommenen Schwierigkeiten, führen in der Konsequenz zu einer weiteren Verkomplizierung des Falls, der schließlich in die Vermutung mündet, dass diesem nicht aus einem professionellen Alltagsverständnis heraus beizukommen ist und dass dieser Fall eine erhöhte Aufmerksamkeit erfordert, die im normalen Ablauf eine zusätzliche Belastung darstellt. Letztlich führt dies wiederum häufig zu der Einschätzung, wonach das pädagogische System in Schule und Jugendhilfe an und mit als „schwierig“ empfundenen Kindern und Jugendlichen scheitert.

Um dabei a priori eine falsche Konnotation zu vermeiden: Der Beitrag lässt sich von einem Verständnis leiten, in dem pädagogische Fachkräfte ihr gesamtes Geschick und ihre umfassende Erfahrung einsetzen, um den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen gerecht zu werden. Die Auseinandersetzung mit dem „Schwierigsein“ beruht daher nicht auf der Vermutung, wonach allein professionelles Fehlverhalten der Grund für diese benannten Schwierigkeiten ist, auch wenn dies sicherlich nicht völlig außer Acht gelassen werden kann. Stattdessen geht der Beitrag in die Richtung, dieses „Schwierigsein“ als professionelle Einschätzung anzunehmen, um daraus produktive Handlungsoptionen innerhalb des zur Verfügung stehenden Rahmens zu entwickeln, die dem jungen Menschen wie auch der pädagogischen Fachkraft gerecht werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen soll daher nachfolgend eine Definition dessen sein, warum bestimmte Fallkonstellationen von Pädagogen als schwierig empfunden werden und worin die Gründe für diese besondere Herausforderung aus professioneller und institutioneller Sichtweise liegen. Der Umgang mit „schwierigen“ Kindern oder Jugendlichen wird somit aus seinem individuellen Bezug gelöst und in eine fallübergreifende Sichtweise überführt, die herkömmliche Strukturen des professionellen und institutionellen Verständnisses analysiert und kritisch hinterfragt. Aus diesen Erkenntnissen heraus sollen anschließend Möglichkeiten der verbesserten Fallbewältigung unter Nutzung zweifelsohne vorhandener Unterstützungsstrukturen für Pädagogen in Schulen aufgezeigt werden.

Die Fokussierung von Schulen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe gelingt dabei

aber nur unter einer eigentlich banalen, im Alltag aber herausfordernden Bedingung – die der Anerkennung, dass Schule und die Kinder- und Jugendhilfe im lokalen Kontext mit den gleichen Kindern und Jugendlichen und nicht mit völlig getrennten Zielgruppen arbeiten. Insofern ist zu vermuten, dass auch die in der Schule als schwierig empfundenen jungen Menschen Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe waren und sind. In dieser Erkenntnis liegt ein erster Schlüssel zum Verständnis, der auf einen möglichen anderen Umgang mit diesen Menschen hinweist, denn die Kinder- und Jugendhilfe verfügt biografisch betrachtet bereits über einen Zugang zu den jungen Menschen und ihren Eltern. Es ist der aus Kindes- und auch aus Elternsicht meist positiv besetzte Besuch des Kindergartens, in dem ein professionelles Vertrauensverhältnis und eine Akzeptanz des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung geschaffen werden konnte. Diese positiven Akzeptanzwerte, an die Schule in der Regel, trotz vieler Bemühungen, nicht mehr heranreichen kann (vgl. Bohnsack 2012), könnten Ausgang einer Verbindung sein, in der die Schule von den Vorerfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Lösung ihrer eigenen Aufgaben profitiert. Zusätzlich verfügen die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen und etablierten Angeboten über ein flächendeckendes Netz an Zugängen, um Kinder, Jugendliche und deren Familien frühzeitig in ihren Bedarfen wahrnehmen und unterstützen zu können. Zu häufig werden bislang aber in den Schulen nur die intervenierenden Hilfen durch das Jugendamt wahrgenommen, die jedoch lediglich einen Teil der möglichst präventiv angelegten Angebotspalette des Jugendhilfehandeln darstellen.

Begleitend zu ihren eigenen Bemühungen kann Schule daher innerhalb einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe deutlich profitieren. Der Beitrag versucht, am Beispiel des Umgangs mit „schwierigen“ Jugendlichen diesen Mehrwert für Schule darzustellen und eine Brücke für ein abgestimmtes Denken und Handeln von Schule und Kinder- und Jugendhilfe im professionellen Alltag zu bauen.

Entgegen dem häufig verwendeten Duktus vom „schwierigen“ Jugendlichen werden in diesem Beitrag Kinder und Jugendliche gemeinsam gedacht, weil aus Sicht der Betroffenen die Zeitspanne, in der junge Menschen Probleme haben, und die Zeit, in der junge Menschen Probleme machen, sich häufig überschneidet und gegenseitig bedingt. Die Ursachen liegen biografisch betrachtet somit viel weiter zurück als dies häufig von außen wahrgenommen wird. Insofern wird fortan von jungen Menschen oder Kindern und Jugendlichen die Rede sein, die von Professionellen als schwierig empfunden werden.

1. „Schwierige“ junge Menschen – der Versuch einer begrifflichen Annäherung

Wenn man sich intensiver mit dem Begriff des „schwierigen“ jungen Menschen auseinandersetzen will, ist zunächst zu analysieren, was genau einen jungen Menschen aus professioneller Sicht schwierig erscheinen lässt und worin die Schwierigkeit für den Professionellen liegt. Zu Beginn steht somit die begriffliche Vorkonstruktion der professionellen Wahrnehmung „schwieriger“ Kinder und Jugendlicher. Dabei ist die tatsächliche Bedeutung des Wortes „schwierig“ für den professionel-

len Kontext alles andere als einfach zu erfassen. Das Schwierigsein verweist auf eine subjektive Seite im professionellen und institutionellen Kontext, die weder innerhalb eines fachlichen noch organisationsbezogenen Verständnisses vordefiniert ist. Es lässt sich am ehesten aus der Alltagssprache heraus rekonstruieren. Innerhalb der Fachdiskurse existiert derzeit keine hinreichend trennscharfe, zusammenhängende und konsistente Definition zu Inhalten, Ausdrucksformen und Abgrenzungen, was einen Fall schwierig macht. Der Begriff des Schwierigseins stammt daher auch aus dem alltagspraktischen Diskurs von Pädagogen, auf die sowohl pädagogische Leitungen wie auch Wissenschaft Antworten geben sollten.

„Schwierig“ meint innerhalb dieses Diskurses, dass zur Bewältigung derartiger Fälle neben größeren Anstrengungen auch besondere Fähigkeiten zur Erfassung und Bewältigung sowie geeignete Rahmenbedingungen erforderlich sind. Gleichzeitig besteht eine erhöhte Gefahr, etwas falsch zu machen und somit den gesamten Prozess der Problembearbeitung frühzeitig scheitern zu lassen. Der Umgang mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen erfordert ein hohes Maß an pädagogischer Professionalität. Gleichwohl irritiert es, dass das Bild vom „schwierigen“ jungen Menschen eine derart prominente Rolle im professionellen Alltagsbewusstsein einnimmt. Fragt man genauer nach, warum diese jungen Menschen so schwierig sind oder, anders ausgedrückt, wie man junge Menschen erreicht, die mit herkömmlichen Strukturen nicht (mehr) erreicht werden können, so lassen sich auf diese Fragen keine einfachen Antworten finden. In der Konsequenz wird bei der Intervention schon zu Beginn übersehen, dass „Proble-

me zu machen“ in den meisten Fällen auch bedeutet, ‚Probleme zu haben‘. Während die Schulpädagogen mit der Symptombekämpfung vollauf beschäftigt sind, geraten die tatsächlichen Problemursachen immer weiter aus dem Blick und der Kreislauf des Schwierigseins reproduziert sich.

Die Etikettierung eines Falls als ‚schwierig‘ ermöglicht die Einordnung eines Falls als außerhalb des Gewöhnlichen, des unmittelbar Bewältigbaren und des mit herkömmlichen Ressourcen nicht Umsetzbare. ‚Schwierigsein‘ ist somit eine professionelle Einordnung in Denk- und Handlungskategorien. Gleichzeitig ist dies jedoch auch ein Hinweis auf ein professionelles Handeln in Grenzsituationen, wenn nicht in Überforderungssituationen. Als schwierig empfundene Kinder und Jugendliche stellen keine neue Erfindung dar. Es soll nicht Intention dieses Beitrags sein, zu klären, ob die Anzahl dieser jungen Menschen sich tatsächlich vervielfältigt hat oder sich dies auf eine andere gesellschaftliche Wahrnehmung zurückführen lässt.

Eindeutig verweisen aktuelle Diskussionen um die Fortentwicklung eines anderen Kindverständnisses („Bildung vom Kind aus denken“, „Kein Kind zurücklassen“) oder die Vision einer inklusiven Gesellschaft auf einen erweiterten Anspruch, sich den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für das Aufwachsen von jungen Menschen verstärkt zu stellen und darauf professionelle Antworten zu finden.

Die Grenzen des herkömmlichen professionell-institutionellen Handelns werden im Umgang mit dieser Herausforderung unmittelbar ersichtlich. Die Wahrnehmung einzelner Fachkräfte ist weniger auf die Erfassung des Kindes oder Jugendlichen in seiner Gesamtheit, sondern eher auf

das Funktionieren innerhalb einer Institution gerichtet. So wenig wie der Lehrer die Kinder und Jugendlichen außerhalb einer Ganztagschule am Nachmittag erlebt, ist es auch einem Sozialpädagogen nur in wenigen Fällen möglich, seine Adressaten im Schulalltag zu begleiten. Ein fachliches Verständnis davon, was es heißt, „schwierig“ zu sein, erschließt sich über monokausale Zusammenhänge hinaus erst in der Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven. Damit sind sowohl die Blickwinkel verschiedener Professionen als auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Fachkräften und den „schwierigen“ jungen Menschen selbst gemeint.

Aus dem Verhalten junger Menschen erwächst insbesondere dann eine institutionelle Herausforderung, wenn sozialstrukturelle Bedingungen und nicht länger individuelle Eigenschaften dazu führen, sich eher abweichend als konform zu verhalten. Am häufigsten davon betroffen sind laut Merton (1968, S. 290) die unteren sozialen Schichten. Wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht mehr ausreichen, selbst gesteckte Ziele zu erreichen, kommt es häufig zur Modifikation der zur Zielerreichung benötigten Mittel und in der Folge zu abweichenden und damit „schwierigen“ Verhaltensmustern. In diesem Zusammenhang kann daher nicht länger von einem Einzelphänomen gesprochen werden. Lässt man sich auf diesen Denkansatz ein, kann dem Phänomen, dass Anpassungsschwierigkeiten einzelner junger Menschen a priori individualisiert werden, wirksam begegnet werden. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass es sich insbesondere bei psychosozialen Verhaltensauffälligkeiten, Einschränkungen prosozialen Verhaltens und Problemen mit Gleichaltrigen um mi-

lieuspezifische Problemkonstellationen zu handeln scheint.

Die Zahl der Jugendlichen, welche sich im Grenzbereich zwischen gelungener und misslungener Anpassung bewegen, beläuft sich mitunter auf 20 bis 30 Prozent eines Altersjahrgangs. Jedoch fällt darunter nur ein vergleichsweise kleiner und dann automatisch als „schwierig“ empfundener Teil der jungen Menschen durch Verhaltensweisen wie beispielsweise andauernden Schulabsentismus besonders auf (vgl. Stamm et al. 2009). Andere aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass 11,5 Prozent der Mädchen und 17,9 Prozent der Jungen als verhaltensauffällig bzw. grenzwertig auffällig gesehen werden können (vgl. Hölling et al. 2007, S. 787).

Aber auch in anderen „schwierigen“ Kontexten handelt es sich häufig um junge Menschen in besonders belastenden Lebenslagen. Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Multidimensionalität der Probleme von und mit schwierigen jungen Menschen nicht ausschließlich auf den Bereich der Schule bezogen bleibt, sondern biografisch bereits viel eher einsetzt und dabei durch weitere Faktoren wie beispielsweise Armut und soziale Benachteiligung zusätzlich an Brisanz gewinnt.

Allein im Schuljahr 2012/13 wurden in Thüringen insgesamt 7,1 Prozent der Kinder im Übergang von den Kindertagesstätten in die Grundschule zurückgestellt. Insgesamt 5,5 Prozent der Schüler an den Grund- und weiterführenden Schulen wiesen im selben Schuljahr einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Weitere 7,6 Prozent der Schüler verließen im Jahr davor die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Abschluss; an den Berufsschulen sogar 14,6 Prozent der Schüler (vgl. TMBWK 2013). Denkt man an dieser

Stelle weiter, so wird offensichtlich, dass sich hinter dieser Multidimensionalität in der Praxis zwangsläufig die Überforderung einzelner Professioneller verbirgt, da sich zahlreiche Aspekte der Problembearbeitung ihrer unmittelbaren disziplinären Expertise entziehen. Pädagogen laufen spätestens an dieser Stelle Gefahr, das Problem angesichts einer Überforderungserscheinung zu delegieren. Für die jungen Menschen geht es dann wie auf einem Rangierbahnhof zwischen verschiedenen Professionellen und Institutionen ohne eine fallübergreifende Zusammenarbeit zu. Aufgrund diffuser Verantwortlichkeiten machen sie sich auf eine „Odyssee“ von einer helfenden Institution zur nächsten, ohne dass auf ein multidimensionales Problem eine multidimensionale Antwort erfolgt ohne dass Betroffene oder Professionelle mit dem Ergebnis zufrieden sind.

Ein weiterer Schlüssel, warum manche Kinder und Jugendliche als schwierig empfunden werden, liegt in der öffentlichen Wahrnehmung, wovon auch Professionelle in ihren Einschätzungen geleitet werden können. Die Medienpräsenz „krimineller Kids“, um nur ein Beispiel zu nennen, war vor einigen Jahren bundesweit beträchtlich. Berichte über „Kinder ohne Gnade“, „Monsterkids“, „junge Wilde“ und ähnliches heizten die Diskussionen um die Jahrtausendwende zusätzlich auf (vgl. SLFS, S. 8). Das Thema wurde sogar zum Gegenstand parteipolitischer Auseinandersetzungen. Kurze Zeit später flachte diese Erregung ab und das Medienecho ließ nach – ein deutlicher Hinweis darauf, dass es im öffentlichen Umgang mit diesem Thema so etwas wie Konjunkturen der Wahrnehmung zu geben scheint, die darüber entscheiden können, was als wichtig oder unwichtig, real oder unreal gesehen werden kann.

Dennoch lassen sich aus der Geschichte der Sozialen Arbeit viele weitere Beispiele anführen, die auf das Erregungspotenzial gegenüber „schwierigen Jugendlichen“ verweisen. Allen entsprechenden Diskussionen um ein schwieriges, abweichendes Verhalten ist gemeinsam, dass auf soziale Konstruktionen zurückgegriffen wird, die in der Regel nicht weiter hinterfragt werden.

Verfolgt man die einschlägigen Kinder-, Jugend-, Familien-, Gesundheits- und Armutsberichte (vgl. etwa BMAS 2013; BMFSFJ 2013; TMSFG 2011), wie sie während der letzten Jahre bundesweit, aber auch in Thüringen in dichter Folge erschienen sind, dann schält sich aus der Fülle der dort vorgestellten Befunde eine neue Aufgabenbeschreibung für Schule, aber auch die Kinder- und Jugendhilfe heraus. Bereits der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung brachte seine Untersuchungen zur Situation von Kindern (die Themen Kindheit und Armut sowie Kindheit und Delinquenz in den Fokus nahmen) auf die Grundformel, unsere Gesellschaft bedürfe einer neuen Kultur des Aufwachsens (vgl. BMFSFJ 1998, S. 298).

Mit ähnlicher Zielsetzung hat der Elfte Kinder- und Jugendbericht das Prinzip sozialer Prävention mit der Formulierung vom „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ beschrieben und aufgezeigt, was daraus für die einzelnen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe besonders in Kooperation mit Schule folgt (vgl. BMFSFJ 2002). Vergleichbare Grundgedanken finden sich auch in weiteren Publikationen, die während der letzten Jahre erschienen sind. Zu nennen sind hier vor allem die Armuts- und Reichtumsberichte, die in den letzten Jahren von mehreren Wohlfahrtsverbänden sowie der Bundesregierung

vorgelegt wurden und insgesamt auf eine fortschreitende Polarisierung der sozialen Lebenslagen sowie einen zunehmenden Druck zur Ausgrenzung gesellschaftlicher Gruppierungen verweisen. Alle genannten Untersuchungen stimmen darin überein, dass die Gefährdungen und Belastungen für gesellschaftlich benachteiligte Kinder und Jugendliche ansteigen und ein verstärkter gesellschaftlicher Konsens über die damit verbundenen Zukunftsaufgaben für die Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Politik notwendig ist.

2. Professionelle Grenzerfahrungen im Umgang mit „schwierigen“ jungen Menschen

Mit Blick auf die Bildung und Erziehung von jungen Menschen weisen sowohl die Schule als auch die Kinder- und Jugendhilfe sowohl deutliche Parallelen wie auch einige Unterschiede auf. So tragen im Rahmen des Aufbaus und der Weiterentwicklung eines umfassenden und abgestimmten Systems von Bildung, Erziehung und Betreuung beide Institutionen die Verantwortung dafür, allen Kindern und Jugendlichen eine auf persönliche Entfaltung und Chancengerechtigkeit ausgerichtete Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung zu gewährleisten.

Beispiele für eine gelingende Praxis lassen sich insbesondere dann identifizieren, wenn es allen Bildungspartnern möglich ist, das jeweilige Professionsverständnis mit seinen Arbeitsinhalten und Arbeitsweisen aufeinander zu beziehen. In den meisten Bundesländern werden diese gemeinsamen Schnittstellen mit Blick auf die besondere Situation „schwieriger“ junger Menschen als bindende Grundlage für die Problembearbeitung betrachtet. In einem

Positionspapier der sächsischen Landesregierung heißt es dazu beispielsweise: „Spezifische, persönliche, gesundheitliche, kognitive oder soziale Lebensumstände einzelner oder von Gruppen von jungen Menschen führen zu besonderen, gemeinsamen Förderaufgaben.“ (LJBW 2011) Auch in Sachsen-Anhalt existieren vergleichbare Kooperationsvereinbarungen, die auf gemeinsame Verantwortlichkeiten hinweisen. So werden hier beispielsweise neben der gemeinsamen Einrichtung und Durchführung von schulischen und außerschulischen Angeboten ausdrücklich gemeinsame Fortbildungen für die Fachkräfte beider Professionen und Planungsgespräche im Kultusministerium angemahnt. Bislang folgen aus diesen Bemühungen leider nur mit Einschränkungen gesetzliche Verbindlichkeiten.

Diese und weitere Beispiele zeigen im Wesentlichen nur, was bereits eingangs dieses Beitrages erwähnt wurde. Sowohl Schule als auch die Kinder- und Jugendhilfe arbeiten mit den gleichen Kindern und Jugendlichen. Tatsächlich neigen aber Professionelle innerhalb der Schule und der Sozialen Arbeit dazu, sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher historischer Entwicklungslinien auf ihr eigenes Expertenwissen zurückzuziehen und sich somit nur unzureichend auf die jeweils andere Profession einzulassen. Gemeinsamkeiten werden dabei systematisch übersehen. Dies führt im Extremfall dazu, bei der Fallbearbeitung vorhandenes Verweisungswissen oder aber den „gesunden professionellen Menschenverstand“ auszuklammern und die Problembearbeitung für sich allein zu beanspruchen. Diese Mentalität eines sogenannten „Einkämpfertums“ zeugt von einem engen Professionsverständnis, welches nicht über

ein abgestimmtes und tragfähiges Verhältnis zu benachbarten Professionen verfügt. Daraus ergeben sich nur hierarchisch geprägte Zugänge zu anderen Professionen im Sinne einer Über- und Unterordnung, die kooperativen Strukturen der gemeinsamen Problembewältigung abträglich sind.

Das Schulsystem gerät dabei neben dieser engen professionellen Ausrichtung zusätzlich unter einen besonderen inhaltlichen Druck, da es den ihm innewohnenden formellen Bildungsauftrag nur noch mit erheblichen Anstrengungen erfüllen kann. Schule hat in der Arbeits- und Wissensgesellschaft implizit einen neuen Auftrag bekommen. Sie ist zu einer Institution mit Selektionscharakter geworden (vgl. Böhnisch 1994). Schule soll den jungen Menschen Wissen und Können vermitteln, sie mit Kompetenzen ausstatten und qualifizieren. Sie wird damit zu einem Ort, an dem biografische Weichen gestellt und Bildungsverläufe festgelegt werden. Mit dem schulischen Abschluss wird über den weiteren Lebensweg und Partizipationsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft entschieden. Es wird mitverantwortet, welchen Platz die Kinder und Jugendlichen später in der Gesellschaft einnehmen können. Die Folgen der Selektion sind mitunter so erheblich, dass die Auswirkungen auch in den Systemen der Kinder- und Jugendhilfe deutlich spürbar sind.

Ein weiterer Grund für den Anstieg des auf Schule lastenden Drucks sind unbearbeitete Mängel im Schulsystem, die mit der Veröffentlichung der PISA-Untersuchungen erstmals öffentlich zutage traten. Schon lange wird von Vertretern der Schule selbst moniert, dass schulisches Lernen an seine Grenzen zu stoßen droht (vgl. Thimm 2002, S. 181). Bestehende Probleme

me in der Lehrerbildung, die steigende Überalterung des Kollegiums und der fast symptomatische Widerwille, an sogenannten Problemschulen zu arbeiten – strukturelle Mängel also, die von den Lehrerverbänden seit Jahren selbst angemahnt werden – ziehen Schuldzuweisungen nach sich, die mancherorts sicher fehl am Platz wären.

Das Professionsverständnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und damit auch der Umgang mit als schwierig empfundenen Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich durch den Umfang und den Inhalt des jeweiligen Bildungsauftrags. Im Gegensatz zur Schule hat die Kinder- und Jugendhilfe einen doppelten Bildungsauftrag wahrzunehmen. Während analog zur Schule die Kinder- und Jugendhilfe einen eigenständigen Bildungsauftrag zur Vermittlung von Kompetenzen im sozialen Lernen und der Entwicklung von Persönlichkeit wahrnimmt, ist sie auch für eine zweite Komponente zuständig. Dieser doppelte Auftrag bezieht sich auf die Gewährleistung einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, damit sie überhaupt in die Lage versetzt werden, lernen und sich bestimmte Kompetenzen aneignen zu können. Die Kinder- und Jugendhilfe verfügt mit ihren Instrumentarien der Familienunterstützung, Hilfen zur Erziehung, Jugend- und Jugendsozialarbeit frühzeitige und umfassende Möglichkeiten, „schwierige“ junge Menschen wahrzunehmen und sie in dieser Situation zu begleiten.

Aus diesen Kompetenzen der Kinder- und Jugendhilfe heraus kann ein gelingender professioneller Umgang mit als schwierig geltenden jungen Menschen durch die Schule nur gelingen, wenn die Zugänge und Kompetenzen von Schule und Kin-

der- und Jugendhilfe gemeinsam gedacht werden und entsprechend gehandelt wird. Individuelle professionelle Verantwortung wird dadurch nicht geschwächt, sondern im Gegenteil durch die Fortentwicklung zu einem modernen Professionsverständnis gefördert.

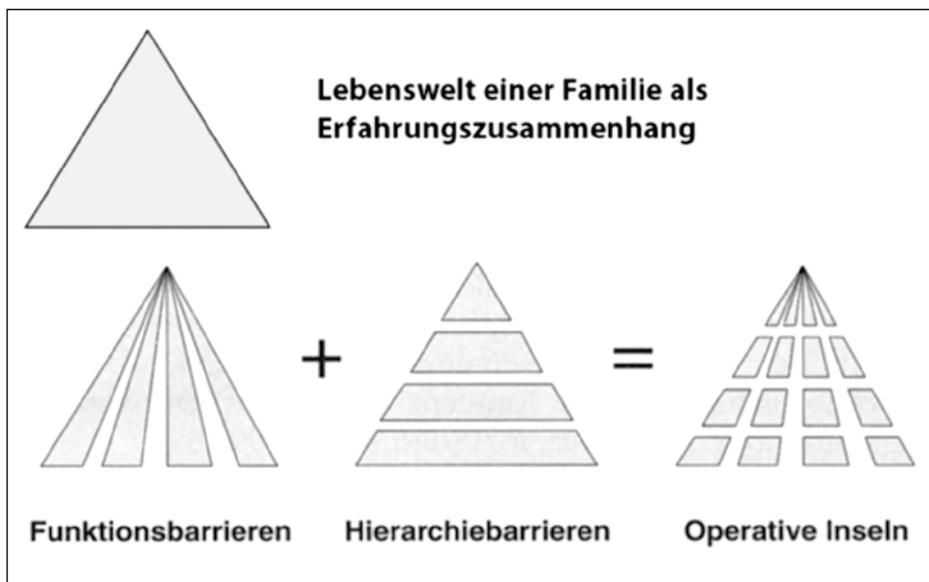
Professionalität bedeutet daher, nicht eigene Probleme zu delegieren, sondern gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen. Die Schulsozialarbeit erscheint derzeit als ein Testfeld, in dem dieses neue partnerschaftliche Verständnis ausprobiert werden kann. Schulsozialarbeit ist überfordert, wenn sie lediglich als Problemlöser von an Schule entstandenen Problemen betrachtet werden würde (vgl. Olk, Bathke & Hartnuß 2000). Vielmehr liegt das Potential in der Entwicklung eines neuen Professionalitätsverständnisses darin, gemeinsam pädagogische Zugänge und Ansätze zu entwickeln, um auch als schwierig geltende junge Menschen unter Wahrung der eigenen professionellen Verantwortung integrieren zu können.

3. „Schwierige“ junge Menschen als institutionelle Herausforderung

Neben den professionellen Grenzerfahrungen, die sich in der Wahrnehmung von Bedarfen und der Ableitung von angemessenen Lösungen bei als schwierig empfundenen Kindern und Jugendlichen ergeben, lässt sich darüber hinaus eine institutionelle Herausforderung ableiten. Diese ist geprägt durch den Fokus auf die abgegrenzten Zuständigkeiten und das institutionelle Miteinander bei multidimensionalen Bedarfen, die zusätzlich einer erhöhten Aufmerksamkeit bedürfen. Die Grundthese dieses Abschnitts lautet daher, dass bei

„schwierigen“ jungen Menschen nicht nur Professionelle, sondern auch Institutionen an die Grenzen eines gelingenden Handelns geraten und ein systemisches Versagen in der pädagogischen Bewältigung entsprechender Bedarfslagen vorliegt. Aus den Erkenntnissen der Institutionen- und Netzwerkforschung ist bekannt, dass die institutionelle Wahrnehmung und Bearbeitung von Bedarfen im gesamten öffentlichen Bereich über alle Politik- und Handlungsfelder hinweg stark untergliedert stattfindet (vgl. Merkens 2011). Das vorherrschende Ressortdenken führt zu einer sukzessiven Zerlegung der kommunalen Daseinsvorsorge und der Aufgaben

von Bund und Ländern in funktionale und hierarchiebezogene Teilaufgaben sowie letztlich zu fehlender Transparenz der zergliederten Abläufe in einer operativen Verinselung. Professionelle Akteure und Institutionen agieren in dieser Form von Verinselung relativ isoliert (vgl. Schubert 2008, S. 20f.). Funktionsbezogene Versäulungen und hierarchisierte Abläufe führen in der Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Institutionen zu enormen Kooperationsbarrieren, die der ganzheitlich wirkenden Lebenssituation von Adressaten mit ihren lebensweltzergliederten Zuständigkeiten nicht gerecht werden.



Quelle: Schubert 2008, S. 21, eigene Überarbeitung

Die Grafik verdeutlicht, wie ganzheitlich empfundene Lebenszusammenhänge, die im Sinne einer Lebenswelt subjektiv gedeutet werden, durch Institutionen zerlegt und parallel zueinander entsprechend der

funktionalen Zuständigkeiten fokussiert werden. In der Konsequenz führt dies in der Praxis zu der Erkenntnis, dass die einzelnen Institutionen wie etwa Schule, Hort, freier Träger der Jugendhilfe, Jugend-

amt zwar alle am Einzelfall arbeiten, dies aber nicht notwendigerweise zu einer gemeinsamen Handlungsstrategie führt. Im Extremfall bedeutet dieses institutionelle Nebeneinander eine Unkenntnis darüber, dass neben der eigenen Institution auch andere Institutionen mit dem jungen Menschen und seiner Familie arbeiten. Der Normalfall dürfte von einem gegenseitigen Wissen um das Vorhandensein von institutionellen Angeboten im Einzelfall geprägt sein, welches dennoch nicht zu einem abgestimmten Miteinander führt, sondern im parallelen Handeln verharrt. Mit Blick auf die multidimensionale Problemsituation eines als schwierig empfundenen jungen Menschen ergibt sich eine klare Überforderung bei der von funktionellen Barrieren gekennzeichneten Bewältigung in einer einzelnen Institution wie Schule selbst, die sehr viele funktionale Abgrenzungen aufweist. Diese Erschwernis potenziert sich in dem Versuch, über verschiedene institutionelle Grenzen hinweg den Fall auch gemeinsam zu bearbeiten.

Zu den Funktionsbarrieren kommen auf der institutionellen Ebene sogenannte Hierarchiebarrieren hinzu, die auf mehr oder minder starke Abgrenzungen im organisatorischen Gefüge einer Institution zurückzuführen sind. Jede mit Bildung befasste Institution verfügt über eine andere Form der hierarchischen Ausprägung. Sowohl Erscheinungsformen der Über- wie auch der Unterorganisation sind in den einzelnen Handlungsfeldern sehr unterschiedlich anzutreffen. In den Institutionen arbeiten im pädagogischen Umgang mit jungen Menschen beispielsweise professionelle Akteure, die in sehr heterogener Form auf Unterstützung in einem Team zurückgreifen, Beratungsfachkräfte einbinden oder sich mit der Leitung absprechen können.

Hierarchiebarrieren innerhalb einer Institution führen zu hohen Informationsverlusten und erschweren die Entwicklung von Verständnis für die Möglichkeiten und Begrenzungen der hierarchischen Ebenen untereinander. Bei einem strukturellen Missverhältnis zwischen den Anforderungen der Umwelt einerseits und der Einbindung in und Unterstützung durch die eigene Institution andererseits führt dies bei den Beschäftigten, die im Alltag auch mit „schwierigeren“ Fällen zu tun haben, zu höherer Unsicherheit und letztlich zu Frustration. Diese negativen Begleiterscheinungen bekommen allerdings zuvorderst die betroffenen jungen Menschen zu spüren, die aufgrund ihrer eigenen Problematik nicht in das Schema der herkömmlichen Problembewältigung passen.

Besonders betroffen von diesen Barrieren sind Institutionen, die über einen hohen Hierarchiegrad verfügen. Dieser kommt durch das Vorhandensein von vielen Hierarchieebenen und großen Abgrenzungen inhaltlicher, räumlicher und verantwortungsbezogener Art zustande. Leitungsspitze und ausführende Ebene arbeiten in einer derartigen Konstellation weit auseinander. Gerade Institutionen mit einer hohen Anzahl an Beschäftigten neigen zu dieser ausgeprägten Hierarchie mit allen Begleiterscheinungen.

Analog zu den Funktionsbarrieren vervielfältigen sich auch bei den Hierarchiebarrieren die Probleme bei dem Versuch, über institutionelle Grenzen hinweg einen individuellen Fall kooperativ zu bearbeiten. Es stellt sich nicht nur die Frage, wer der eigentliche Ansprechpartner ist, sondern auch, über welche unterschiedlichen Befugnisse die jeweilige Ebene in den anderen Institutionen verfügt. In der Fachpraxis ist immer wieder zu beobachten, wie ge-

ring das Wissen über die Kompetenzen, Begrenzungen, Handlungsansätze und Strukturen zwischen den Institutionen etwa im Austausch von Schule und Jugendamt oder freien Trägern der Jugendhilfe ist. Die einzelnen Institutionen gehen häufig von einer ganz anderen Form der räumlichen Zuständigkeit aus, sodass professionelle Erfahrungen nur schwer deckungsgleich übereinander gelegt werden können. Somit stellen die Hierarchiebarrieren innerhalb einer Institution und im Miteinander zwischen den Institutionen ein entscheidendes Hemmnis dar, warum multidimensionale Einzelfälle mit einer besonderen Problemintensität derart schwierig zu bewältigen sind.

Wenn die negativen Auswirkungen sowohl der funktionalen wie auch der hierarchischen Barrieren miteinander verbunden werden, ergibt sich eine operative Verinselung von inhaltlichen und räumlichen Zuständigkeiten. Selbst wenn alle Professionellen, die am Einzelfall mitwirken, entsprechend ihrem Aufgabenzuschnitt tätig sind, ist der Regelfall durch ein institutionelles Nebeneinander geprägt. In diesem Umstand liegt das systemische Versagen von Institutionen begründet, weil sie mit ihrem Ausschnitt von Wirklichkeit nicht eine ganzheitliche Perspektive auf den Einzelfall gewährleisten können. Die Realität ist vielmehr geprägt durch institutionelle Überlappungen, etwa wenn ein neunjähriges Schulkind Hausaufgabenhilfe durch die Lehrerin, die Hortbetreuerin, die Schulsozialarbeiterin und durch den Sozialpädagogen erhält, der das Kind im Rahmen einer Hilfe zur Erziehung betreut. Oder es entstehen Angebotslücken, wenn ein vorhandener individueller Bedarf meist in der Schnittmenge von zwei unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen aufgrund

mangelnder Abstimmung letztlich nicht durch professionelle Hilfe und Unterstützung kompensiert wird und zu größeren, diesmal nicht übersehbaren Auffälligkeiten führt, die schließlich in diesem „Schwierigsein“ münden.

Diese Überlegungen lassen sich in dem Resultat zusammenfassen, dass das vorhandene institutionelle Setting im Bildungsbereich eine Bewältigung von individuellen Bedarfen innerhalb einer pluralen und von wachsenden Gegensätzen geprägten Gesellschaft weder ganzheitlich noch nachhaltig gewährleisten kann. Vorhandene Formen des institutionellen Miteinanders sind eher auf lokale Aktivitäten oder persönliches Engagement von Pädagogen denn auf eine systematische Vernetzung der Bildungsakteure zurückzuführen.

Die Herausforderung für das institutionelle Miteinander ergibt sich aus einem völlig anders gearteten Prozess des professionellen Handelns, der teilweise von gegenseitiger Unkenntnis oder auch Abneigung zwischen den verschiedenen Bereichen von Bildung geprägt ist.

Die Unterschiede beginnen mit dem Zeitpunkt und dem Verständnis in der Wahrnehmung der individuellen Bedarfe. Während die Kinder- und Jugendhilfe aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit den betroffenen jungen Menschen und ihres Zugangs zu den Familien über verschiedene Möglichkeiten zur Wahrnehmung verfügt, ist Schule in der Regel allein auf ihre eigene Wahrnehmungskompetenz angewiesen. Die gemeinsame gesetzliche Anbindung der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Gesundheitswesens auf der kommunalen Ebene führt zu einer erleichterten Übertragung von Informationen beispielsweise im Zuge der jährlichen Vorsorgeuntersuchungen in den Kindertagesstätten oder

der Vorschuleingangsuntersuchungen. Die Erkenntnisse etwa über eine Zunahme von bestimmten Auffälligkeiten in bestimmten Räumen oder bei bestimmten Zielgruppen bietet der Kinder- und Jugendhilfe eine wertvolle Basis, um zielgenauer und zu einem sehr frühzeitigen Zeitpunkt präventiv tätig sein zu können.

Eine zweite Ebene der institutionellen Herausforderung ist die Frage nach der Deutung von individuellen Bedarfen. Sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch die Schule verfügen über etablierte Verfahren zur Beschreibung der Fallsituation und der Ableitung von Angeboten. Beide Verfahren verlaufen in der Regel allerdings parallel zueinander und ohne die Mitwirkung der jeweils anderen Institution. Hinzu kommt in der Ausgestaltung von Angeboten häufig eine andere professionelle Perspektive. Obwohl etwa Schul- und Sozialpädagogen die gleichen Fachbegriffe nutzen, lassen sich dahinter mitunter andere Verständnisformen erkennen. So wird der Begriff der Eltern und die Frage nach der notwendigen Mitwirkung in der Herbeiführung von geeigneten professionellen Antworten nicht immer deckungsgleich in Schule und Kinder- und Jugendhilfe beantwortet.

Als dritte Ebene lässt sich die unterschiedliche Bearbeitung von erkannten Problemlagen anführen. Aufgrund des bereits beschriebenen heterogenen Bildungsauftrags beziehen sich die beteiligten Institutionen auf andere Ansätze in der Bewältigung des Problembedarfs. Der Begriff des „schwierigen“ jungen Menschen wird somit in der Kinder- und Jugendhilfe als eine andere Form der institutionellen Herausforderung als im schulischen Kontext beschrieben. Daraus ergeben sich demzufolge auch andere Zielerwartungen und Ableitungen von Handlungsansätzen.

Abschließend wird auf der vierten Ebene auch der Erfolg in der Bewältigung von individuellen Bedarfen unterschiedlich definiert. Während in der Schule ein regelmäßiger und erfolgreicher Schulbesuch aus Sicht der Professionellen als Erfolg definiert wird, steht in der Kinder- und Jugendhilfe die Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ganz oben auf der Zielagenda. Für als schwierig empfundene junge Menschen werden hingegen ganz andere Zielvorstellungen formuliert, die den individuellen Bedingungen entsprechen. Gleichwohl setzt sich hierbei der anders geartete institutionelle Bezug aufgrund anderer Zuständigkeiten und Aufgabenzuschritte fort.

Für die Institutionen resultiert aus diesen Parallelstrukturen in der Wahrnehmung, Deutung, Bearbeitung und Erfolgsdefinition von individuellen Bedarfen zusammenfassend ein hohes Maß an Doppelaktivitäten mit bestimmten Zielgruppen, Angebotsthemen und Interventionszielen (vgl. Maykus 2009, S. 40). Knappe Ressourcen werden nicht effektiv zur ganzheitlichen Bewältigung eingesetzt, sodass eine Ressourcenverschwendung entsteht. Die bereits beschriebenen Zuständigkeiten und deren Neigung zu institutionellen Auslassungen in der Bewältigung von Bedarfen führen zu einem mangelnden Management bei Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsangeboten. Übergänge sind im bisherigen institutionellen Setting nicht ausreichend strukturell und personell verankert. Institutionelle Unzulänglichkeiten führen gerade bei Bedarfen, die als schwierig eingeschätzt werden, häufig zu der Konsequenz einer Delegation und Abschiebung. Somit wird zwar eine fallbezogene Verbindung zwischen

mehreren Institutionen hergestellt; allerdings mit dem Ziel der Weiterleitung von Verantwortung verbunden. Entsprechend des Missverhältnisses im Spannungsfeld von Orientierung an den institutionellen Zuständigkeiten und dem ganzheitlichen Bedarf auf der individuellen Ebene neigen die Institutionen generell zu einer Perspektivverkürzung, die schließlich zu einer Form von struktureller Verantwortungslosigkeit führt.

Aus diesen generellen Erkenntnissen in der gegenwärtigen Beschaffenheit des institutionellen Settings ergibt sich für als schwierig empfundene junge Menschen eine doppelte Form der Benachteiligung bei der Entwicklung einer angemessenen Lösung. Die Wahrnehmung und Bewältigung von Bedarfen ist bereits eine Herausforderung, deren Gelingen angesichts der beschriebenen Barrieren in und zwischen den Institutionen nicht gewährleistet werden kann. In den als institutionelle Grenzerfahrung wahrgenommenen Fällen von ‚schwierigen‘ Kindern und Jugendlichen ist ein Misserfolg der Institution in der Herbeiführung einer nachhaltigen und ganzheitlichen Lösung vorprogrammiert. Erfolgreiche Lösungen lassen bislang demzufolge weniger auf eine institutionelle Stärke, als vielmehr auf ein persönliches Engagement über die institutionellen Begrenzungen hinaus schließen.

4. Junge Menschen zwischen den Stühlen der professionellen und institutionellen Bearbeitung

Nach einer Analyse der professionellen und institutionellen Befindlichkeiten ist es im Sinne einer umfassenden Betrachtung notwendig, die Perspektive der be-

troffenen Kinder und Jugendlichen einzunehmen. Insbesondere für Schule, aber auch für Kinder- und Jugendhilfe ist diese Herangehensweise nicht neu. Sie hielt bereits im Rahmen der reformpädagogischen Ansätze zu Beginn des 19. Jahrhunderts Einzug in die Denktraditionen zahlreicher Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. Umso schwerer wiegt die Tatsache, dass es sowohl den Institutionen als auch den Professionellen nicht gelingt, diesen Perspektivwechsel gerade bei als schwierig empfundenen jungen Menschen weg von der institutionellen Zergliederung der Lebenswelt hin zu einer ganzheitlichen Perspektive zu überführen.

Kinder und Jugendliche, die aus institutioneller Perspektive heraus schon allein deswegen als „schwierig“ erscheinen, weil eine adäquate Unterstützungsleistung von den Professionellen fachbereichs- und hierarchieübergreifende Bearbeitungsmechanismen verlangt, machen in erster Linie nicht nur Probleme, die allein ihren Handlungen und Verhaltensweisen zugeschrieben werden können. Zugespitzt formuliert bedeutet dies, dass der eigentliche Fall über seiner institutionellen Zergliederung zerfällt und nicht mehr als nur ein Fall, sondern als eine Vielzahl von Fällen wahrgenommen wird.

Für die jungen Menschen selbst wiegt dieser Umstand dabei doppelt schwer. Denn entgegen dieser institutionell durchdrungenen Logik erleben sie ihre eigenen Probleme als zusammengehörig. Wenn sich aber eine unterschiedliche Zahl professioneller Helfer aufgrund von Parallelstrukturen und unzureichenden Informationstransfers stets von vorn und mit immer den gleichen Ansätzen und Fragen beschäftigt, so entsteht aus der Subjektperspektive sehr schnell der Eindruck, dass hier nicht

geholfen, sondern verkompliziert wird. Die in der Fachpraxis oft beklagte mangelnde Mitwirkungsbereitschaft der Adressaten könnte in diesem Zusammenhang durchaus auf Frustrationsmomente gegründet sein.

Insbesondere bei den im Kindes- und Jugendalter so bedeutungsvollen institutionellen Übergängen von der Kindertagesstätte in die Grundschule und später auf die weiterführenden Schulen kann dann für „schwierige“ junge Menschen schnell der Eindruck des Alleingelassenwerdens entstehen. Besonders dann, wenn die Familien nicht oder nur unzureichend in der Lage sind, wichtige personale Ressourcen zur Verfügung zu stellen und als Orientierungshilfen die Übergänge zu begleiten, werden professionelle Unterstützungsangebote im Rahmen dieser tiefgreifenden Entwicklungsprozesse notwendig. Die Abstimmung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und anderen lokalen Partnern kann sich in diesem Zusammenhang als deutlich gewinnbringend erweisen.

Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe haben sich als nebeneinanderstehende Systeme spezialisiert und ziehen oft nicht am gleichen Strang, wenn es um die Perspektive geht, auch problematische junge Menschen mit ausreichenden Zukunftsperspektiven auszustatten. Die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche auf eine umfassende Kultur des Aufwachsens angewiesen sind, wie dies im Zehnten Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 1998) angemahnt wurde, ist an vielen Orten noch nicht erfolgt. Insofern erleben Kinder und Jugendliche im Regelfall noch immer zwei ähnliche Systeme, die aber häufig nebeneinander arbeiten und gemeinsame Bezüge nicht gewährleisten können.

5. Ansätze für eine gelingende Integration von „schwierigen“ jungen Menschen

Aus diesen professionellen und institutionellen Befunden heraus stellt sich die Herausforderung, pädagogische Antworten für die Integration von „schwierigen“ jungen Menschen zu finden. Nachfolgend sollen exemplarisch entsprechende Möglichkeiten skizziert werden.

Ein Zugangsschlüssel liegt in der Kompetenz von Schule, einen individuellen Zugang zur Lebenswelt des Kindes oder Jugendlichen zu entwickeln. Dies setzt die Bereitschaft der pädagogischen Fachkraft voraus, den allein auf Homogenität gerichteten Blick auf die Gruppe zu lösen und sich verstärkt auf die heterogenen individuellen Ausgangslagen und Lernbedingungen einzulassen. Aufbauend auf dem Konzept der Lebenslage – als ein ganzheitliches Herantasten an die Lebenssituation in den verschiedenen Lebensbereichen mittels statistischer Einordnungen – ergänzt die Lebensweltorientierung diesen Zugang um die eigene Sichtweise des betroffenen jungen Menschen (vgl. Weisser 1972). Im Mittelpunkt der Lebensweltorientierung steht die Frage, wie der einzelne Mensch bestimmte Problemlagen wahrnimmt, in welcher Form sie auf sein Leben einwirken und welche Ressourcen er nutzen kann, um mit diesen Problemen umzugehen (vgl. Thiersch 2000, ebd. 2002). Diese Fokussierung nimmt den betroffenen Menschen nicht als Objekt, sondern als Subjekt einer bestimmten Problemlage wahr. Erfolgversprechend ist dieser Zugang bei als „schwierig“ geltenden Kindern und Jugendlichen besonders dann, wenn jenseits eines rein defizitorientierten Blicks auf die Probleme die Inblicknahme von vorhandenen Ressourcen der Ausgangspunkt einer

persönlichen Annäherung durch Professionelle an den Fall ist. Junge Menschen haben in einem derartigen Kontext die Chance, sich selbst und von anderen nicht nur als „Problembereiter“ wahrzunehmen bzw. wahrgenommen zu werden. Ausgangspunkt der Lösungssuche ist hierbei demzufolge nicht die Auswirkung, sondern die Ursache für ein bestimmtes Problem. Häufig besteht darin die einzige Chance, junge Menschen pädagogisch überhaupt noch zu erreichen. Für die Kinder- und Jugendhilfe stellt die Lebensweltorientierung seit Beginn der 1990er-Jahre ein wirksames und anerkanntes Paradigma dar. In Kooperation beider Bildungssysteme könnte daraus ein unmittelbarer Mehrwert für Schule entstehen, wenn es ihr gelingt, die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt junger Menschen herzustellen.

Ein weiterer Zugang zu einem verbesserten Umgang mit als schwierig empfundenen jungen Menschen scheint die Fortentwicklung des erweiterten Bildungsverständnisses und deren Übertragung auf die lokalen Verhältnisse zu sein. Eine Bildung, die ihre Angebote von den räumlichen Bedarfen aus denkt und Kinder und Jugendliche nicht in vorgefertigte Bildungsformate einzupassen versucht, kann mehr Handlungssicherheit durch ein breiteres Verständnis von Bildung gewinnen. Geleitet von dem Anspruch, Ungleiches auch ungleich zu behandeln und Abweichungen von „Normalvorstellungen“ nicht ausschließlich als defizitär einzuordnen, ist es Ziel, die unterschiedlichen Bildungsansätze und -formen gemeinsam zu denken, um durch Bildung einen umfassenden und abgestimmten Zugang zu jungen Menschen zu erhalten. Innerhalb eines austarierten Verständnisses von Bildung, Erziehung und Betreuung gilt es, Bildung auch jenseits von Schule

zu denken und andere Bildungspartner einzubinden. Nur so ist Schule in der Lage, die eigenen Probleme bewältigen zu können. Mittels eines erweiterten Bildungsverständnisses kann sich Schule von dem sie selbst überfordernden Anspruch befreien, alle Bildungsbedarfe schulpflichtiger Menschen selbst befriedigen zu müssen. Übertragen auf den Umgang mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen eröffnet diese Perspektive neue Spielräume etwa durch die abgestimmte Schaffung und Stärkung von anderen Bildungszugängen, um Menschen vielleicht anders erreichen zu können. Ein raumorientiertes Bildungsverständnis verschafft Schule die Möglichkeit, andere Bildungsangebote und -träger in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu integrieren, um eigene professionelle oder institutionelle Schwächen austarieren und Grenzerfahrungen minimieren zu können. In der Tendenz könnte sich Schule damit zu einem gemeinwesenorientierten Lern- und Bildungsort entwickeln, an dem formelle Lernprozesse und informelle Formen des sozialen Lernens bewusst integriert werden. Schule ist in diesem Verständnis als ein Ort für Gegenwartserfahrung, Entwicklungsbegleitung und Lebensbewältigungshilfe zu begreifen (vgl. Thimm 2002, S. 193).

Auf eine Entlastung im Umgang mit konkreten Grenzerfahrungen bei „schwierigen“ jungen Menschen deuten – jenseits von Strategien der Negierung von individuellen Bedarfen oder der Delegation – die schulinterne Etablierung von alternativen Lehrformen, wie sie unter den Stichworten „Teamenteaching“ oder „Schulinsel“ derzeit diskutiert werden. Dahinter verbergen sich Ansätze, die allesamt eine unmittelbare Entspannung in Grenzsituationen bringen sollen, aber von vornherein

auf den Verbleib aller Schüler im Klassenverbund setzen und Aussortierungsmechanismen unterbinden. Unter Nutzung von sozialpädagogischer Kompetenz im regulären Klassenalltag bieten diese Unterstützungsformen eine nachhaltig andere Form des Lernens, erweiterte Methoden zur Wahrnehmung und Befriedigung von Bedarfen junger Menschen und die Umsetzung eines auf Vielfalt setzenden Lernverständnisses. Gemeinsames Lehren durch unterschiedliche Professionen erfordert von allen beteiligten Lehrkräften ein Umdenken ihres bisherigen Selbstverständnisses und ihrer Arbeitsformen. Für die beteiligten Institutionen ergibt sich die Notwendigkeit, gemeinsam über neue Wege der Finanzierung etwa im Bereich der weiteren Hilfen zur Erziehung nach § 27 (2) SGB VIII nachzudenken. Andererseits bringt dieses Aufeinanderzugehen von Schule und Jugendhilfe ein enormes Maß an neuen Handlungsoptionen im beiderseitigen Verständnis. Innerhalb dieses Kontextes ist perspektivisch von einem anderen Verständnis vom „Schwierigsein“ und den entsprechenden Umgangsformen auszugehen.

Schließlich erscheint eine reflektierte Nutzung des Vernetzungsansatzes als ein probates Instrument, um einen anderen Umgang mit „schwierigen“ jungen Menschen zu finden und strukturell zu verankern. Vernetzung kann als eine Form der institutionellen Zusammenarbeit beschrieben werden, die über eine bloße bilaterale Kooperation zwischen zwei Trägern hinausgeht. Allen Auslegungen gemein ist eine Fokussierung von problembezogenen, zeitlich und sachlich abgegrenzten Formen einer gleichberechtigten und arbeitsteiligen Zusammenarbeit (vgl. Kardorff 1998, S. 210). Als Grundbedingung bleibt fest-

zuhalten, dass Vernetzung eine über die bloße Bearbeitung eines Einzelfalls hinausreichende grundlegende Bedeutung für die beteiligten Institutionen erfährt. Vernetzung „beinhaltet das organisierte Zusammenwirken verschiedener aufeinander abgestimmter Angebote in einer Versorgungsregion innerhalb eines Versorgungssystems, idealerweise vor dem Hintergrund eines gemeinsamen konzeptionellen Grundverständnisses“ (Santen & Seckinger 2003, S. 27). Mit der Vernetzung ist somit ein multidimensional angelegter Kooperationsverbund zur längerfristigen Bearbeitung von gemeinsam definierten institutionellen Problemstellungen außerhalb der herkömmlichen Regelstrukturen gemeint.

Mit der Netzwerkorientierung sind unterschiedliche Intentionen verbunden, die sich folgendermaßen strukturieren lassen (vgl. Fischer & Kosellek 2013, S. 11):

- dem Netzwerkansatz im Sinne eines theoretischen Ansatzes zur Auftragsbestimmung und Definition Sozialer Arbeit,
- das Netzwerken als etablierte Form methodischen Handelns und
- das Netzwerk als neue institutionelle und professionelle Handlungsebene Sozialer Arbeit.

Somit verbirgt sich hinter der Netzwerkorientierung mit dem Netzwerkansatz eine theoretische Komponente, die dazu dient, eine funktionale Verortung von Schule und Sozialer Arbeit innerhalb von Gesellschaft vorzunehmen und Fragen der Zielbestimmung, des eigenen Handlungsauftrages und des Selbstverständnisses zu beantworten (vgl. May 2013, S. 45ff.). Das Vernetzen ordnet sich in den bestehenden Methodenkatalog ein und kann als Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit (Motzke

& Schönig 2012, S. 239) und somit auch im System Schule bezeichnet werden. Zusätzlich beinhaltet Netzwerkorientierung noch eine dritte Komponente, in der Netzwerk als Strukturbegriff eine Handlungsebene Sozialer Arbeit darstellt, die in der Betrachtung des Falls den Zugang zum Feld ermöglicht und Ableitungen für institutionelle und professionelle Konsequenzen erlaubt. Mittels einer differenzierten Nutzung des Netzwerkgedankens ergeben sich verschiedene Handlungsansätze, um einen anderen professionellen und institutionellen Umgang unter gleichzeitiger Erhöhung der Analyse- und Handlungssicherheit zu erzielen.

6. Perspektiven

Aus den Ansätzen für eine gelingende Integration von als schwierig empfundenen Kindern und Jugendlichen ergeben sich Perspektiven, die einerseits zu einem veränderten Verständnis von Kindheit und Jugend und deren professioneller Unterstützung führen sowie andererseits ein modifiziertes Beziehungsgefüge von Schule und Kinder- und Jugendhilfe befördern. Ausgehend von einer professionellen und institutionellen Herausforderung, die Schule und Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen betrifft, zeigt sich ein unterschiedliches Verständnis in der Wahrnehmung und Befriedigung von Bedarfen, die als schwierige Aufgabe begriffen wird. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die einzelnen Systeme ganzheitlich und nachhaltig nur erfolgreich sein können, wenn es gelingt, die verschiedenen Bildungsansätze frühzeitig und umfassend in tragfähige Beziehung zueinander zu setzen.

Derzeit praktizierte Ansätze wie die Etablierung von lokalen Bildungslandschaften oder die weitere Verankerung von Ganztagschulen führen im Rahmen eines erweiterten Bildungsverständnisses zu ganz neuen Möglichkeiten, um die jeweiligen Professionen und Institutionen bei der Überwindung von Grenzsituationen zu stärken und als „schwierig“ empfundenen Kindern und Jugendlichen eine Chance zu bieten, die diese jungen Menschen tatsächlich erreicht. Der Wandel in der Perspektive von Jugendlichen, die Probleme machen, zu jungen Menschen, die Probleme haben, trägt entscheidend dazu bei, dass junge Menschen auch in schwierigen Situationen Unterstützung und eine Rahmensetzung durch Professionelle erfahren.

Literatur

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013). Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht

über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Böhnisch, L. (1994). Gespaltene Normalität. Weinheim und München: Juventa.

Bohnsack, F. (2012). Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Fischer, J. & Kosellek, T. (2013). Die Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit – eine Einleitung. In: J. Fischer, & T. Kosellek (Hrsg.): Netzwerke in der Sozialen Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim: Juventa, S. 11–15.

Hölling, H. et al. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. In: Robert-Koch-Institut (Hrsg.): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin. S. 784–793.

Kardorff, E. von (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.): Netzwerkkintervention. Fortschritte der Gemeinpsychologie und Gesundheitsförderung Band 2. Tübingen: dgvt, S. 203–222.

LJBW – Landesverband Sächsischer Jugendbildungswerke e.V. (2011). Positionspapier zur Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Freistaat Sachsen. Dresden. <http://www.ljbw.de/wp-content/uploads/Positionspapier1.pdf>; zuletzt abgerufen am 05.10.2013.

May, M. (2013). Netzwerktheorien in der Sozialen Arbeit. In: J. Fischer & T. Kosellek (Hrsg.): Netzwerke in der Sozialen Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim: Juventa, S. 44–77.

Maykus, S. (2009). Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schulen gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–56.

Merkens, H. (2011). Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Merton, R. K. (1968). Sozialstruktur und Anomie. In: F. Sack & R. König (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 283–313.

Motzke, K. & Schöning, W. (2012). Netzwerkorientierung als Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 35. Jg., Heft 3/12, S. 231–241.

Olk, T., Bathke, G.-W. & Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen. Weinheim und München: Juventa.

Santen, E. van & Seckinger, M. (2003). Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Opladen: Leske + Budrich.

Schubert, H. (2008). Netzwerkkooperation – Organisationen und Koordination von professionellen Vernetzungen. In: ders. (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–105.

SLFS – Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (2003). Modellprojekt zur Erprobung neuer Hilfsangebote für Kinder mit abweichendem Verhalten.

Schlussbericht zur Evaluation. Leipzig.

Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). Facetten des Schuleschwänzens. Empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensweisen Jugendlicher. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, H. 1, S. 107–121.

Thiersch, H. (2000). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit – als radikalisiertes Programm. In: S. Müller et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 529–546.

Thiersch, H. (2002). Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Thiersch, H. (Hrsg.): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim: Juventa, S. 203–220.

Thimm, K. (2002). Schule. In: W. Schöer, N. Struck, M. Wolff (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, S. 177–198.

TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013). Statistisches Informationssystem Bildung. <http://www.schulstatistik-thueringen.de>; zuletzt abgerufen am 05.10.2013.

TMSFG – Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2011). Sozialstrukturatlas. Basisinformationen über die Lebenslagen der Bevölkerung in Thüringen. Erfurt.

Weisser, G. (1972). Sozialpolitik. In: Wilhelm Bernsdorf (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie 3. Frankfurt/Main: Fischer, S. 769–776.

Autoren

Fischer, Jörg, Prof. Dr., Jg. 1975, Professor für Bildungs- und Erziehungskonzepte an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt. Arbeitsschwerpunkte: Lokale Netzwerkentwicklung im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen, Integrierte Bedarfsanalysen und Planungsansätze in der kommunalen Sozial- und Bildungspolitik, Kinderschutz und Frühe Hilfen, Wahrnehmung und professionelle Bearbeitung von Armut und Bildungsbenachteiligung, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Politische Steuerung in der Sozialen Arbeit

Römer, Robert, M. A., Jg. 1986, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt. Arbeitsschwerpunkte: Politische Steuerung in der Sozialen Arbeit, Bedarfsanalysen in kommunaler Sozial- und Bildungspolitik, Erziehungs- und Bildungskonzepte, Theorien Sozialer Arbeit

Identität, Integration, Verantwortung – Der historische Ort als Spiegel menschlichen Handelns in der Vergangenheit und für die Gegenwart.

Fortbildung für Pädagog/innen in Zusammenarbeit des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, dem Netzwerk „Jüdisches Leben Erfurt“ und dem „Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“

Fortbildungsveranstaltungen leiden häufig unter dem Fremdanspruch des akuten Wirkungsnachweises. Die Frage: „Wie groß ist der Wissenszuwachs?“, ist allenthalben zu hören. Studien untermauern diese Forderung, da nachweisbar ist, dass Fortbildungen generell eine geringe Wirksamkeit in Bezug auf Wissenserwerb und Verhaltensänderungen haben (vgl.: Wahl, Wölfling, Rapp & Heger 1991) Bei Fortbildungen, die demokratische Handlungskompetenzen befördern sollen, ist dem Anspruch auf Wirksamkeit besonders schwer nachzukommen, da diese vordergründig auf die Veränderungen von Haltungen und Einstellungen, also Veränderungen der subjektiven Theorien (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988 und Mutzeck 1988) abzielen.

Die Fragen zur Bewertung der Wirksamkeit solcher Fortbildungen heißen demnach: Was könnte sich „in der Person“ verändert haben? Wie handelt diese Person zukünftig? Veränderungen im Handeln der Menschen sind jedoch schwer zu messen, da diese Veränderungsprozesse sehr langwierig sind und das Verhalten in der Zu-

kunft (außerhalb der Fortbildung) liegt. Trotz dieser Erkenntnis ist der Anspruch für diese Fortbildungsveranstaltungen, demokratieförderliche Handlungskompetenzen zu stärken und demokratiehemmende Haltungen/Einstellungen/Anschauungen zu verhindern, einzuschränken oder abzubauen.

Alles, was in einer Schule passiert, ist erzieherisch wirksam. Pädagog/inn/en sind in diesen Prozessen wichtige Leitorganisatoren. Jedoch konstruieren sie nicht immer erzieherisch wertvolle Erfahrungsräume für Schüler/innen, im Gegenteil: Schule kann krank machen, ist Ort von Ausgrenzung und Demütigung – und dies mitunter sogar durch Pädagog/inn/en selbst.

Aus diesem Grund besteht eine dringende Notwendigkeit, über die Form von Bildungsmaßnahmen nachzudenken, da die Entwicklung einer demokratischen Lernkultur mit der Entwicklung demokratiepädagogischer Handlungskompetenzen bei Pädagog/inn/en und Führungskräften beginnt. Nur so ist eine Übertragung dessen, was in der Fortbildung gelernt wird, auf die Lernprozesse der Schüler/innen möglich. Unsere spezielle Zielrichtung für die im Folgenden beschriebene demokratiepädagogische Fortbildung entsprang der Idee, Inhalte zu bearbeiten, die vorurteilsbewusstes Handeln anbahnen und Diskriminierungen in der Schule abbauen. Den Au-

tor/inn/en ist bewusst, dass es eine ganze Reihe von Programmen und Initiativen gibt, welche sich diesem Thema widmen. Vonseiten des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) war es wichtig, zielgerichtet auf Kompetenzen und Ideen zurückgreifen, die vor Ort, also hier in Thüringen, vorhanden sind: zum einen, um bereits existierende, qualitativ hochwertige Angebote im Rahmen der Ziele der Demokratieförderung zu nutzen, zum anderen, um eine Verknüpfung zu außerschulischen Lernorten zu ermöglichen. Wichtig war den beteiligten Institutionen, in den Fortbildungsangeboten den aktuellen fachwissenschaftlichen Standards sowohl in der theoretischen Grundlegung als auch in der praktischen Umsetzung zu genügen. Es entstand eine Kooperation zwischen zwei außerschulischen Lernorten, dem Netzwerk „Jüdisches Leben Erfurt“ und dem „Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“ in Erfurt, mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm). Die aktuelle Fachliteratur unterscheidet drei Typen von pädagogischen Ansätzen zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung: 1. Kontaktintervention; 2. Intervention, die auf Information beruht; 3. Intervention zur Förderung individueller Kompetenzen (vgl. Beelmann 2010). Darüber hinaus wird ein weiterer Ansatz diskutiert: die „Pädagogik der Vielfalt“. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Einzigartigkeit jedes Menschen, die Anerkennung von Freiheit zur selbstbestimmten Entfaltung und die Anerkennung seines unteilbaren Wertes als wichtige Ressource zur gesellschaftlichen Entwicklung (vgl. Chernivsky 2010) In diesem Kontext werden u. a. Fortbildungen zum „Anti-

Bias-Ansatz“¹ diskutiert.

Die Fortbildung „Identität, Integration, Verantwortung – Der historische Ort als Spiegel menschlichen Handelns in der Vergangenheit und für die Gegenwart“ vereint Elemente aus verschiedenen pädagogischen Ansätzen. Sie stützt sich auf eine Vielzahl von Fakten und Informationen aus den Jahrhunderten jüdischen Lebens in Erfurt und der Geschichte des Unternehmens Topf & Söhne. Dazu kommen neben der Konfrontation an den historischen Orten kontextarme Übungen, die zusätzlich die Übertragung auf eigenes gegenwärtiges Handeln, Reflexionen eigener Haltungen und Vorurteile sowie Fragen eigener Abgrenzungen und Identität ermöglichen.

Wir entwickelten die Fortbildungseinheiten für drei Zielgruppen: Führungskräfte (Schulleitungsmitglieder), Multiplikator/inn/en (Fortbildner/innen), Pädagog/inn/en (Fachlehrer/innen).

Auch eine Modifikation der Einheiten für Schülergruppen wurde bedacht, soll aber in diesem Artikel keine Rolle spielen.

Die Zielsetzung für die drei geplanten Fortbildungstage umfasst neben der Erarbeitung von Wissen auch die Betrachtung und Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schwerpunkt jedoch bleibt die Reflexion der eigenen Haltungen und die Erweiterung des demokratiepädagogischen Handlungsrepertoires.

¹ Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass alle Menschen Vorurteile haben. Er zielt darauf, eine vorurteilsbewusste Haltung zu entwickeln. In einer Art Dreischritt werden Formen und Dimensionen von Diskriminierung aufgedeckt, eigene und gesellschaftliche Vorurteilsstrukturen reflektiert und gemeinsam Handlungsschritte erarbeitet (vgl. Speidel, Holger u. a. Anti-Bias Werkstatt. 2005–2013).

Am Ende der drei Tage

- haben die Pädagog/inn/en die Bedeutung von Identität, Integration und Verantwortung reflektiert;
- kennen die Pädagog/inn/en verschiedene Orte, Biografien und gesellschaftliche Phänomene in Erfurt, die Auskunft geben über das Zusammenleben der jüdischen Minderheit und der nicht-jüdischen Mehrheit;
- haben die Pädagog/inn/en historisches Wissen auf die Gegenwart übertragen;
- haben die Pädagog/inn/en anhand der historischen Auseinandersetzung mit der jüdischen oder einer anderen Minderheit die aktive Auseinandersetzung mit Diskriminierung an Schulen reflektiert;
- haben sich die Pädagog/inn/en bewusst mit diskriminierenden Situationen in ihrem Kontext auseinandergesetzt und Handlungsstrategien zu deren Minderung erarbeitet;
- haben die Pädagog/inn/en Vorurteile als Bestandteil menschlichen Denkens und Handelns erkannt und ihre eigenen Vorurteile und ihr eigenes Handeln reflektiert;
- erkennen die Pädagog/inn/en die Konstruktionen vorurteilsbehafteter Bilder als eigene Bilder unabhängig vom realen Verhalten/Sein der Diskriminierten, um somit Diskriminierung abzubauen.
- wissen die Pädagog/inn/en, dass die Orte des Netzwerks „Jüdisches Leben Erfurt“ und der „Erinnerungsort Topf & Söhne“ genutzt werden können, um das Thema Diskriminierung fachlich oder fächerverbindend zu bearbeiten.

Dies für die Betrachtung und Erweiterung der Haltungen notwendigen Reflexions-

phasen wurden auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt. Dabei steht die rollenspezifische Perspektive als Führungskraft einer Schule, als Fachberater/in oder als Pädagoge/in in der Begleitung der Lehr- und Lernprozesse der Schüler/innen im Mittelpunkt.

Reflexionsebenen und Reflexionsfragen

Historische Reflexion

Was hat das, was wir gesehen haben, mit Diskriminierung zu tun?

Woran erkennen wir die Diskriminierung/Vorurteile? Durch wen erfolgte warum eine Diskriminierung?

Wer hat über wen warum Vorurteile?

Warum wurde eine Gruppe zur diskriminierten Minderheit? Wie entstehen Vorurteile?

Reflexion der aktuellen Bedeutung

Wo finden wir das historische Phänomen – beispielsweise der Diskriminierung und Ausgrenzung – in der Gesellschaft/in unserem alltäglichen Leben?

Woran erkennen wir Diskriminierung/Vorurteile?

Durch wen und warum erfolgt eine Diskriminierung? Wer hat über wen warum Vorurteile?

Warum wird eine Gruppe zur diskriminierten Minderheit? Wie entstehen Vorurteile?

Schulspezifische Reflexion

Wo finden wir das Phänomen in der Schule?

Wo erleben wir das Phänomen in unseren alltäglichen Handlungen in der Schule/im Unterricht?

Woran erkennen wir Diskriminierung/Vorurteile?

Durch wen erfolgt warum eine Diskriminierung? Wer hat über wen warum Vorurteile?

Warum wird eine Gruppe zur diskriminierten Minderheit? Wie entstehen Vorurteile?

Umsetzung/eigenes Handeln

Wann und warum habe ich als Pädagoge/als Pädagogin Vorteile? Sind mir meine Vorurteile bewusst?

Gibt es Situationen, in denen ich bewusst oder unbewusst diskriminiere?

Warum handele ich so, wem gegenüber handele ich so und woran merkt der andere, dass er diskriminiert wird, dass ich Vorurteile habe?

Wie kann ich diesen Baustein in der Arbeit mit Schüler/innen nutzen?

Erlebe ich diese Phänomene auch bei meinen Schüler/innen? Wann, durch wen, wem gegenüber, wie und warum?

Wie kann ich als Pädagoge/in erreichen, dass den Schülern/innen ihr Verhalten bewusst wird?

Was sind sinnvolle Instrumente, was sind kluge Fragen?

Wie kann ich historische Phänomene/authentische Orte in diese Arbeit einbinden?

Die Fortbildung gliedert sich während der drei Tage chronologisch: Ausgehend vom Mittelalter, über das 19. und das beginnende 20. Jahrhundert, thematisieren wir am dritten Tag die Zeit des Nationalsozialismus. Auch inhaltlich rücken wir im Laufe der Fortbildung von der lebensweltlichen Bedeutung immer stärker an die eigene Person heran.

Am ersten Tag führt die Fortbildung anhand des jüdischen Lebens im mittelalterlichen Erfurt in eine zeitlich weit entfernte Epoche ein. Über Fragen nach Integration und Ausgrenzung der jüdischen Minderheit im mittelalterlichen Erfurt sowie nach der Konstruktion von damali-

gen oder (noch) aktuellen antijüdischen Vorurteilen und Stereotypen gerät aber auch das Aktuelle in den Blick: Können die für die mittelalterliche Stadtgesellschaft erkannten und benannten Phänomene auf unsere heutige Gesellschaft bzw. unseren schulischen Alltag übertragen werden?

Am zweiten Tag steht auf der historischen Ebene das 19. Jahrhundert als Zeit der Umbrüche im Mittelpunkt. Industrialisierung und Urbanisierung bewirkten zahlreiche lebensweltliche Veränderungen, die Fragen nach der eigenen Identität aufwarfen. Für Jüdinnen und Juden wurde dies durch eine schrittweise Einführung einer gesetzlichen Gleichstellung und somit einer größeren Wahlfreiheit innerhalb der Lebensmodelle verstärkt. Auch hier erreichen wir eine Aktualisierung im Vergleich des historisch Beobachteten mit dem Heute: Die Teilnehmenden reflektieren ihre eigene Identität bzw. Prozesse in der Gesellschaft und der Schule, die Identitätsbildungen fördern oder hemmen.

Am dritten Tag nähern sich die Teilnehmenden der Thematik Verantwortung an. Am Beispiel der Erfurter Firma J. A. Topf & Söhne wird die Verbindung von Industrie und Holocaust gezeigt. Basierend auf dieser Firmengeschichte beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der Frage nach der Verantwortung im beruflichen Alltag und damit auch mit der Frage nach den Handlungsspielräumen der Einzelnen. Auf das System Schule bezogen fragen wir, wie Schulstrukturen und Lernprozesse es ermöglichen, dass sowohl Schüler/innen, Lehrende und Schulleiter/innen Verantwortung für erfolgreiches Lernen im Sinne einer demokratischen Kultur erhalten und übernehmen.

1. Tag „Integration und Ausgrenzung“ – jüdisches Leben im mittelalterlichen Erfurt

Während eines Stadtrundgangs, dem Besuch der mittelalterlichen Mikwe – dem Ritualbad der jüdischen Gemeinde – und einem Rundgang durch die Alte Synagoge werden Schlaglichter auf Aspekte des Themas „Zusammenleben von Mehrheit/Minderheit“ und der Ausgrenzung geworfen. Anhand von Orten in der Erfurter Altstadt, aber auch durch Sachzeugnisse wie dem Erfurter Schatz oder den Erfurter hebräischen Handschriften lernen die Teilnehmenden das mittelalterliche Neben-, Mit- und Gegeneinander von Juden und Christen in Erfurt kennen – als Ausgangspunkt für eine Reflexion des Zusammenlebens von Mehrheit und Minderheiten in unserer heutigen Gesellschaft.

Die Alte Synagoge ist die älteste bis zum Dach erhaltene Synagoge Mitteleuropas. Sie zeugt so von den Anfängen jüdischen Lebens in Erfurt im späten 11. Jahrhundert sowie vom nachbarschaftlichen Miteinander, das über Jahrzehnte Juden und Christen in Erfurt vereint zu haben scheint. Die Synagoge wurde jedoch nur bis ins Jahr 1349 als Gotteshaus der ersten mittelalterlichen Gemeinde genutzt. Am 21. März 1349 wurde das blühende Gemeindeleben schlagartig zerstört; die Pest bot europaweit den Vorwand für Pogrome gegen Juden, so auch in Erfurt. Ein Kaufmann baute die Synagoge anschließend in ein Lagerhaus um, später wurde sie als Gaststätte genutzt. So erzählen die Umbauten, die noch heute am mittelalterlichen Mauerwerk ablesbar sind, von der Geschichte der Juden in Erfurt: Durch das Pogrom von 1349 werden der Antijudaismus des Mittelalters sowie die Feindbildkonstruktionen

der christlichen Mehrheitsgesellschaft ins Bewusstsein gerufen.

In der Alten Synagoge, als Gebäude selbst das wichtigste Exponat, werden mittelalterliche hebräische Handschriften der Gemeinde als Faksimile gezeigt. Ein Gold- und Silberfund, den ein jüdischer Händler während des Pogroms vergraben hatte, ist dort im Original zu sehen. Da der Besitzer, wie alle damals in Erfurt lebenden 900 Juden, während des Pogroms ums Leben kam, konnte er diese Kostbarkeiten nicht mehr bergen. 1998 zufällig bei Bauarbeiten entdeckt, gibt uns dieser Fund heute Auskunft über mittelalterliches Leben in Erfurt.

Der Besuch der Alten Synagoge wird um einen Stadtrundgang zum mittelalterlichen Leben in Erfurt ergänzt, um Spannungsfelder der Existenz einer jüdischen Minderheit in einer christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft aufzuzeigen. Hier sind Glaube und Alltag ebenso Thema wie Beschränkungen in der Berufswahl für Juden. Zeugnisse antijüdischer Einstellungen, etwa in Form von figurativem Schmuck an christlichen Sakralbauten, werden gezeigt.

Die Beschäftigung mit der Geschichte des mittelalterlichen jüdischen Lebens in Erfurt regt zur Reflexion der aktuellen Situation an: Gibt es in unserer heutigen Gesellschaft Minderheiten, und wie ist deren Zusammenleben mit der Mehrheitsgesellschaft? Wo zeigen sich Spannungsfelder zwischen Integration und Ausgrenzung? Auf den Raum Schule sowie jeden Einzelnen bezogen bedeutet dies die Reflexion eigener Vorurteile und der Bereiche, in denen diese unsere Handlungen zu stark determinieren. In einer Reflexionsphase

sammeln die Teilnehmenden Bilder über Juden, die sie kennen – aus der Geschichte oder der Gegenwart. Anhand dieser erarbeiten wir Kategorien von Vorurteilen, die uns helfen zu verstehen, wie Vorurteile entstehen und warum wir alle nicht vollkommen vorurteilsfrei leben und handeln können. Die bewusste Auseinandersetzung mit Vorurteilen eröffnet einen Blick für unsere eigene Voreingenommenheit und hilft uns als Pädagog/inn/en, reflektierter mit ihr umzugehen. Außerdem sensibilisiert diese vorurteilkritische Sicht für Situationen der Diskriminierung und Ausgrenzung. Diesen Blickwinkel übertragen wir auf die aktuelle Arbeits- und Lebenswelt Schule und setzen uns mit der Frage auseinander, wo wir hier mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert werden. Im Plenum sammeln wir methodische und didaktische Vorgehensweisen für einen vorurteilkritischen Unterricht und Schulalltag: Hierbei ist ein Hinterfragen der Begründungen ebenso wichtig wie das Angebot alternativer Deutungen, die Vermittlung von Wissen, die Möglichkeit der Begegnung und Selbsterfahrung sowie das Schaffen von Räumen für offene Diskussion und Reflexion.

2. Tag: Jüdisches Leben in Erfurt im 19. und 20. Jahrhundert – die Frage nach der Konstruktion von Identitäten

Am zweiten Tag steht die Besichtigung der Kleinen Synagoge, dem jüdischen Gotteshaus der Erfurter Gemeinde des 19. Jahrhunderts sowie die Arbeit mit Biografien Erfurter Jüdinnen und Juden aus dem 19. und 20. Jahrhundert im Mittelpunkt. Anhand historischer Lebensläufe wird die Frage aufgeworfen, wie wir mit Situationen, die als Krise oder Umbruch wahrge-

nommen werden, umgehen, und wie stark unsere Identitätsbildung durch soziale, gesellschaftliche, religiöse, wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen geprägt ist.

Die Kleine Synagoge konnte 1840 als Gotteshaus einer jüdischen Gemeinde errichtet werden, die sich seit den Napoleonischen Kriegen wieder in Erfurt ansiedeln durfte. Im 19. Jahrhundert kam es aufgrund verschiedener Gleichstellungsgesetze zu einem Aufblühen der Gemeinde. Die im Allgemeinen turbulente Zeit, geprägt vom Verlust traditioneller Bindungen durch Urbanisierung und Industrialisierung sowie gravierenden Einschnitten in Wohn- und Arbeitswelten, setzte auch innerhalb der jüdischen Gemeinden Veränderungsprozesse in Gang. Religiöse Werte und Traditionen wurden in Frage gestellt, das Reformjudentum entstand. Zahlreichen Gemeinemitgliedern gelang die Integration in das wirtschaftliche, politische wie gesellschaftliche Leben in Erfurt, einige entfernten sich immer stärker von der jüdischen Religion und Tradition. Fragen wie „Was ist jüdisch?“, „Wer ist jüdisch?“ und „Was heißt es, jüdisch zu sein?“, standen im Mittelpunkt zahlreicher Auseinandersetzungen. Zeitgleich entstand in der Mehrheitsgesellschaft ein rassistischer Antisemitismus und eine klare Abgrenzung zwischen „Deutsch sein“ und „Jüdisch sein“, der es deutschen Juden erschwerte, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren.

Dieses Spannungsfeld aus Fremd- und Selbstkonstruktion von Identitäten beleuchten biografische Beispiele von Erfurter Jüdinnen und Juden, mit denen sich die Teilnehmer/innen der Fortbildung in Kleingruppen auseinandersetzen. „Wie sehen wir die Personen heute?“ „Wie hät-

ten sie sich selbst charakterisiert?“ „Und wie wichtig war es den Personen selbst, jüdisch zu sein?“, sind die Fragen, anhand derer wir auf eine aktuelle Bedeutung des historisch Beobachteten überleiten. Wir hinterfragen unsere eigenen Identitätswahrnehmungen und versuchen festzustellen, wann, wie und warum diese ausgrenzend auf andere wirken können. Wir blicken erneut auf die Lebenswelt Schule und erarbeiten, wie Schüler/innen im Schulalltag in der Ausbildung einer möglichst offenen und flexiblen Identität unterstützt werden können. Aufbauend auf der Erkenntnis, dass wir häufig Menschen auf ein bestimmtes Identitätsmerkmal reduzieren und dies die Betroffenen in ihren Handlungsspielräumen einschränkt, überprüfen wir unsere schulische Arbeitswelt in Bezug auf Situationen, in denen eben dies geschieht, und entwickeln alternative Handlungskonzepte.

3. Tag: Verantwortung im Alltag am historischen Beispiel der Firma Topf & Söhne

Am dritten Tag der Fortbildung begeben sich die Teilnehmer/innen auf Spurensuche im „Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“, um basierend auf der Firmengeschichte der Frage nachzugehen, was Verantwortung im Alltag bedeutet. Jeder Mensch führt in seinem Alltag Handlungen aus, deren Auswirkungen über den eigenen direkten Erlebnisraum hinausgehen. Gerade in der heutigen hochkomplexen und pluralen Gesellschaft ist es wichtig, dass sich der Einzelne dessen bewusst ist bzw. bewusst wird. Auch gilt es zu hinterfragen, wie Prozesse und Strukturen gestaltet sein sollten, damit der Einzelne befähigt und bereit ist, Verantwortung zu übernehmen.

Die Geschichte der Firma Topf & Söhne bietet eine Möglichkeit, die komplexe Thematik an konkreten Personen und Handlungen zu veranschaulichen. Auf dem historischen Firmengelände zeigt der „Erinnerungsort Topf & Söhne“, wie die Vernichtung der europäischen Juden und der Sinti und Roma in den Alltag der nationalsozialistischen Gesellschaft integriert war. In der Ausstellung „Techniker der ‚Endlösung‘“ sind Schlüsseldokumente zum Holocaust aus dem Betriebsarchiv, aus Auschwitz und Moskau zu sehen. Fotos und Sachzeugnisse dokumentieren die Firmengeschichte. Berichte von Häftlingen bezeugen, was den Menschen in Auschwitz angetan wurde. Als 1939, mit Beginn des Krieges, die SS den Terror in den Konzentrationslagern steigerte und erst recht, nachdem Auschwitz-Birkenau 1942 zum größten Vernichtungslager ausgebaut wurde, war die SS auf zivile Experten bei der Leichen- und Spurenbeseitigung angewiesen. J. A. Topf & Söhne, Weltmarktexporteur für Mälzerei- und Brauereianlagen und bekannt für besonders pietätvolle Feuerbestattungsöfen, stattete ab 1939 sechs Konzentrationslager mit Verbrennungsöfen aus. Diese Öfen widersprachen in allen Punkten den gesetzlichen Vorgaben und waren wie Anlagen für die Kadavernichtung konstruiert. Im Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau rüstete die Firma die Gaskammern mit Be- und Entlüftungsanlagen aus. Nach einem einführenden Rundgang zu dieser Firmengeschichte beschäftigen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen unter Anleitung selbstständig mit der Ausstellung. Als außerschulischer Lernort hat der Erinnerungsort das Potenzial, dass sich die Teilnehmenden intensiv mit konkret handelnden historischen Personen auseinandersetzen können – mit den Firmen-

chefs, den Ingenieuren, den Technikern und den Kaufleuten. Anhand innerbetrieblicher Schreiben, der Geschäftskorrespondenz mit der SS und den technischen Konstruktionen gehen die Teilnehmenden in der selbstständigen Recherche drei Fragen nach: Welches Wissen hatten die einzelnen Akteure von den Massenverbrechen in den Lagern? Was waren ihre möglichen Motive für eine Beteiligung? Wie sah diese Beteiligung aus?

Die mitunter verstörende Erkenntnis bei der Beschäftigung mit dieser Firmengeschichte war für einige der Seminaranteilehmer/innen, dass sich in den historischen Dokumenten keinerlei Hinweise finden ließen, dass die Firmenchefs und die Beschäftigten Befehlen oder Zwang bei der Erfüllung der Geschäfte unterlagen. Vielmehr hätten die Geschäfte mit der SS ohne gravierende Konsequenzen abgebrochen werden können. Die damals Beteiligten waren weder fanatische Nationalsozialisten noch radikale Antisemiten. Zudem machte das Geschäft mit der SS nur einen kleinen Teil des Gesamtumsatzes der Firma aus. Die Techniker hatten keine Skrupel, sich in die Fragen der effizienten Leichenbeseitigung einzuarbeiten und der SS aus Eigeninitiative heraus entsprechende Lösungen anzubieten. Offenbar reichte es aus, dass der Massenmord staatlich gewollt war und einzelne Beteiligte persönliche Vorteile erhielten.

Anhand des historischen Beispiels können die Teilnehmer/innen erkennen, dass Menschen immer Handlungsmöglichkeiten haben. Basierend auf dieser Erkenntnis steht im zweiten Teil des dritten Seminartags die Frage im Mittelpunkt, welche Faktoren Verhalten im Sinne einer menschlichen und demokratischen Kultur

befördern. Im System Schule sehen wir diesbezüglich neben der Vorbildfunktion der Schulleiter/innen und Lehrer/innen vor allem die Ausgestaltung der Schulstruktur und der Lernprozesse als Bausteine zur Erreichung dieses Ziels an. Zugeordnet zu den verschiedenen Schultypen, Grund-, Regel-, berufsbildende Schulen und Gymnasien, beschäftigen sich die Teilnehmenden in angeleiteten Diskussionsrunden mit den Fragen, wie die Schulstruktur und Lernprozesse gestaltet sein sollten, damit Schulleitung, Lehrende und Schüler/innen sich gleichermaßen als Teil dessen sehen und Einfluss auf die Ausgestaltung gemäß ihrer Rolle im System Schule nehmen können. Einig waren sich die Teilnehmenden, dass sowohl die Schulkultur als auch der alltägliche Umgang miteinander unter Kolleg/inn/en und unter bzw. mit Schüler/innen dazu beitragen sollte, dass Einzelne befähigt werden, ihre eigene Selbstwirksamkeit zu erkennen. Denn dadurch besteht die Möglichkeit, sich auch über eigene Handlungsoptionen klarer zu werden. In der konkreten Ausgestaltung im System Schule ist es deshalb wichtig, dass sich alle Beteiligten, also Schulleitung ebenso wie Fachlehrer/innen und Schüler/innen, über diese gemeinsame Zielstellung bewusst sind, um diese auch gegen mögliche Widerstände, bspw. hervorgerufen durch die Anforderungen des Ministeriums, der Lehrpläne etc. umzusetzen.

Fazit

Uns war und ist bewusst, dass die unterschiedlichen historischen Orte mit ihrer Spezifik eine umfassende Herausforderung für das Fortbildungsteam wie auch

für die Teilnehmer/innen darstellen. Gerade auf der historischen Ebene sind die Teilnehmenden zahlreichen neuen, teils emotionalen bis erschütternden Informationen ausgesetzt. Im Kontrast mit positiven Phasen des produktiven Zusammenlebens von Juden und Christen wirken das Pogrom von 1349, die erzwungene Abwanderung der Juden aus Erfurt 1453, der rassistische Antisemitismus und vor allem die Shoah umso drastischer. Desto wichtiger ist es uns vonseiten des Fortbildungsteams, genug Zeit und Raum für Gespräche und Reflexion einzuräumen. Im Vordergrund steht hierbei nicht das historische Geschehen an sich, sondern immer dessen Aktualisierung. Kann ich das historisch Beobachtete nutzen, um mit dem spezifischen Blick, den ich dadurch erhalte, die Gegenwart besser zu verstehen? Hilft mir die Auseinandersetzung, aufbauend auf dem historischen Wissen, Diskriminierung und Ausgrenzung bzw. entsprechende Situationen im Unterricht oder im schulischen Alltag besser zu identifizieren? Spreche ich mir selbst, in Bezug auf das Thema „Verantwortung“, genug Handlungsspielraum zu, um Alternativen zu entwickeln und dadurch vorurteilsbewusster meinen schulischen Alltag gestalten zu können?

Die Arbeit mit drei unterschiedlichen Gruppen – den Schulleiter/inn/en, den Demokratiepädagog/inn/en und den Ethiklehrer/inn/en – zeigte bisher, wie verschieden unsere Blicke zurück, bedingt durch unsere Verortung in der Gegenwart, sein können. Sie zeigte aber auch, wie wichtig es ist, entsprechende Fragestellungen aus der Geschichte heraus für die Gegenwart entwickeln zu können, um eben diese nicht nur anders sehen zu können, sondern auch Möglichkeiten alternativer Handlungen zu entwickeln. So standen bei den Schulleite-

rinn/en Themen wie Schulkultur und Umgang mit bzw. unter den Kolleginn/en im Mittelpunkt, während bei den Lehrenden Fragen des Unterrichtens und des Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses fokussiert wurden.

Außerdem konnten die Teilnehmenden mit der Arbeit an den historischen Orte Methoden des außerschulischen Lernens aktiv kennenlernen und können die Angebote des Netzwerks „Jüdisches Leben Erfurt“ und des „Erinnerungsortes Topf & Söhne“ nutzen, um hier mit ihren Schülerinne/n ähnliche Fragestellungen zu diskutieren.

Literatur

Beelmann, Andreas (2010). Warum sind immer die anderen schuld? Psychologische Grundlagen von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Das Dilemma der Differenz – Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e. V., Frankfurt/ M. 2010.

Berkessel, Hans, Beutel, Wolfgang, Faulstich-Wieland, Hannelore & Veith, Hermann (Hrsg.). Jahrbuch Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts. 2013.

Chernivsky, Marina (2010). Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität, in: Perspektivwechsel. Materialien Nr. 170, Frankfurt/M. 2010.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., Scheele, B. (1988). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. A. Francke Verlag GmbH, Tübingen: 1988.

Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/ Eikel, Angelika(Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Weinheim 2007.

Landeshauptstadt Erfurt, Stadtverwaltung (Hrg). Ausgelöschtes Leben. Juden

in Erfurt 1933–1945. Biographische Dokumentation, Erfurt.

Landeshauptstadt Erfurt, Stadtverwaltung (Hrs) (2009). Alte Synagoge und Mikwe zu Erfurt, Erfurt 2009.

Mutzeck, W. (1988). Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schüle, Annegret: Industrie und Holocaust. Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz, 2. Aufl., Göttingen 2010.

Schüle, Annegret & Schubert, Rebekka: Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz in Erfurt. Ein historischer Ort der Mittäterschaft. In: Gedenkstättenrundbrief Nr. 168 (12/2012), S. 29–41.

Speidel, Holger u. a., www.anti-bias-werkstatt.de

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Demokratiepädagogik in Thüringen (Hrsg.): Materialien Heft 151, Bad Berka 2009

Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1991). Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Autor/innen

Lüder, Kerstin. Förderschulpädagogin, Demokratiepädagogin, Trainerin in der Führungskräfteentwicklung, Coach

Roos, Julia. Seit 2010 zuständig für Bildung, Vermittlung und Öffentlichkeitsarbeit im Netzwerk „Jüdisches Leben Erfurt“

Schubert, Rebekka. Seit 2009 Gedenkstättenpädagogin am Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz

Wachtmeister, Ingo. Referent am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Demokratiepädagoge, Trainer

Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre – Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.“ Afrikanisches Sprichwort

Seit 01.08.2008 ist der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen. Im Jahr 2010 wurde entsprechend der Vereinbarung im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien die Arbeit an der Erweiterung des Thüringer Bildungsplans für die Bildungsphase bis 18 Jahre begonnen.

Grundsätze des „Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre“

Grundsätzlich beschreibt der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ (TBP bis 18 Jahre) die Ansprüche, die Kinder und Jugendliche an die Gesellschaft haben, um fähig zu werden, die komplexe materiale, soziale und kulturelle Welt und ihre eigene Position in ihr zu verstehen, darüber reflektieren zu können und das eigene Leben aktiv und selbstbestimmt gestalten zu können.

Der Thüringer Bildungsplan gibt von den Bildungsansprüchen der Kinder und Jugendlichen ausgehend Anregungen und Hinweise für die Gestaltung von Erziehung und Bildung. Dabei werden unterschiedliche Bildungssettings (z. B. Schulunterricht, Verein, Jugendclub, Spielplatz, Familie) betrachtet und die Bedeutung des aufeinander abgestimmten Handelns unterschiedlicher Akteure (z. B. Trainer, Pädagoginnen und Pädagogen in schulischen und außerschulischen Bildungsein-

richtungen, Eltern) herausgearbeitet. Die gesamte Spanne des Heranwachsens von der Geburt bis zur Erlangung des gesetzlichen Erwachsenenstatus wird in den Blick genommen. Dabei wird die Bedeutung der bewussten Gestaltung der Übergänge einerseits im Verlauf der individuellen Entwicklung und andererseits innerhalb einer Lebensphase zwischen den Bildungskontexten, in denen sich Kinder und Jugendliche jeweils bewegen, fokussiert. Exemplarische Unterstützungsmöglichkeiten werden in unterschiedlichen Bildungsbereichen aufgezeigt.

Erarbeitung des Thüringer Bildungsplans

Der „TBP bis 18 Jahre“ wird von einer Gruppe Thüringer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erarbeitet, die unterschiedliche fachliche Perspektiven in die Erarbeitung der Erweiterung des Bildungsplans einbringen. Prof. Dr. Bärbel Kracke von der Universität Jena leitet das Konsortium und trägt speziell die entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektive bei. Jun.-Prof. Dr. Sandra Fleischer, Universität Erfurt, verantwortet den Medienbereich. Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Universität Jena, ist als Schulpädagogin Expertin für erziehungswissenschaftliche Grundlagen, Lehr- und Lernprozesse und spezifische schulbezogene Fragen. Prof. Dr. Ronald Lutz, Fachhochschule Erfurt, betrachtet die Bedeutung des sozialen Raums für das Heranwachsen, Prof. Dr. Ada Sasse, Humboldt Universität zu Ber-

lin, verantwortet den Bereich sprachliche und schriftsprachliche Bildung sowie Umgang mit Heterogenität, Prof. Marianne Steffen-Wittek, Hochschule für Musik Weimar, ist Expertin für musikalische Bildung, Prof. Dr. Ulrike Stutz, Universität Erfurt, für künstlerisch-ästhetische. Prof. Dr. Michael Wermke, Universität Jena, bringt seine Expertise für religiöse und Prof. Dr. Volker Woest, Universität Jena, für naturwissenschaftliche Bildung ein. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter unterstützen das Konsortium Dr. Simone Börner und Michael Wiegler. Am TMBWK ist Frau Heike Börner Ansprechpartnerin für das Konsortium.

Das Konsortium arbeitet zudem mit einem Fachbeirat zusammen, der aus rund 30 Personen verschiedener Thüringer Bildungsinstitutionen besteht. Die Fachbeiratsmitglieder geben konstruktive Rückmeldungen zu den vom Konsortium erarbeiteten Texten und sind für das Konsortium eine wichtige Brücke zur Praxis.

Die 2013 fertiggestellte Erprobungsfassung wird seit Frühjahr 2014 mit rund 150 Praxiseinrichtungen (50 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, 50 weiterführende Schulen, 50 Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Elternvertreter, Ausbildungseinrichtungen von Pädagogen) in mehreren Arbeitstagen besprochen. Die Ergebnisse dieser Diskussionen werden in eine Endfassung eingearbeitet, die Mitte 2015 vorliegen soll.

Inhalte des Bildungsplans

Der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ hat drei große Kapitel. Kapitel 1 entfaltet das Bildungsverständnis. In Kapitel 2 werden zehn Bildungsbereiche dargestellt. Kapitel 3 beschäftigt sich mit Qualität, Professionalität und Qualitätsmanagement. Die Bildungsbereiche, in denen Bildungs-

ansprüche von Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, sind: (1) Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, (2) Physische und psychische Gesundheitsbildung, (3) Naturwissenschaftliche Bildung, (4) Mathematische Bildung, (5) Musikalische Bildung, (6) Künstlerisch-ästhetische Bildung, (7) Philosophisch-weltanschauliche Bildung, (8) Religiöse Bildung, (9) Medienbildung, (10) Zivilgesellschaftliche Bildung.

Bildungsplan und Bildungsstandards

Bildung wird strikt aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen gedacht: Im Zentrum steht nicht die Gesellschaft, die mit Standards Ziele für Kinder und Jugendliche formuliert, sondern der individuelle Anspruch aller Kinder und Jugendlichen auf Bildung. Im Vergleich zu Lehrplänen bzw. Bildungsstandards gibt es durch die von den Bildungsansprüchen der Kinder und Jugendlichen ausgehende Perspektive des Bildungsplans einen entscheidenden Unterschied: Die Begründung jedes einzelnen Bildungsbereichs und seiner Inhalte ergibt sich aus deren jeweiliger Bedeutung für das Leben der Kinder und Jugendlichen. Damit werden Inhalte nicht aus der Sicht bestimmter Interessengruppen oder fester Fächerkanons gedacht. Entscheidend ist statt dessen, was notwendig ist, damit Kinder und Jugendliche aktuell und in Zukunft handlungsfähig sein können.

Auf dieser Grundlage ergibt sich die Notwendigkeit, Bildungsprozesse durch entsprechende Bildungsangebote zu begleiten. Der Bildungsplan formuliert damit gewissermaßen grundlegende Standards für Bildungsangebote, einerseits in inhaltlicher Sicht (Bildungsbereiche), andererseits auch im Hinblick auf Gestaltung und Qualität.

Entsprechend werden beispielsweise im Bildungsbereich „Physische und psychische Gesundheitsbildung“ die Schwerpunkte Ernährung, Sexualität, Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln sowie körperliche Aktivität und Bewegung thematisiert und pädagogische Angebote formuliert. Alle diese Bereiche sind höchst bedeutsam für die Lebensgestaltung der Kinder und Jugendlichen und werden deshalb im Bildungsplan aufgegriffen. Diese Perspektive gilt für alle Bildungsbereiche des „Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre“: Der Bereich „Medienbildung“ greift die wachsende Bedeutung sich verändernder Medien und Kommunikationsformen auf. Im Kapitel „Zivilgesellschaftliche Bildung“ werden immer wichtiger werdende Fragen von Partizipation, sozialem Miteinander in einer globalisierten Welt und der Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft thematisiert. Der Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ betont die Wichtigkeit mathematischen Denkens als Werkzeug und für das Verständnis grundlegender Zusammenhänge. „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ verweist auf die elementare Bedeutung der Sprache, um überhaupt am gesellschaftlichen Miteinander teilhaben zu können.

Professionsübergreifende Standards für die Unterstützung von Bildungsprozessen
Der Bildungsplan bietet damit einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Bildungsprozessen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Dieser gilt für alle an Bildung beteiligten Institutionen und Personen gleichermaßen. Auf diese Weise werden die verschiedenen Bildungsakteure darin unterstützt, eine gemeinsame Perspektive auf die Unterstützung von Bildungsprozessen zu entwickeln. Diese

gemeinsame Perspektive ermöglicht die Erarbeitung geteilter Ziele, die eine zentrale Voraussetzung für gemeinschaftliches Handeln (Kooperation) sind. Der Bildungsplan setzt damit in gewisser Weise institutionsübergreifende Standards für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Dies betrifft zum einen den Bildungsbegriff, der Bildung als aktive Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst beschreibt (Kapitel 1). Zum anderen werden allgemeine Standards für pädagogische Qualität und Qualitätsentwicklung beschrieben (Kapitel 3). Durch den Bildungsplan ergibt sich damit die Möglichkeit, sich auf gemeinsame Begriffe zu beziehen, da pädagogische Begrifflichkeiten in verschiedenen Bildungsinstitutionen oft unterschiedlich belegt sind, was bei Kooperationsprozessen häufig zu Verständigungsproblemen führt.

Kompetenzorientierung

Der Bildungsplan beschreibt Bildung als einen Anspruch von Kindern und Jugendlichen, in der Welt handlungsfähig zu werden. Damit liegt der Fokus nicht auf der Vermittlung bestimmter Wissensinhalte, sondern auf der Erlangung von Fähigkeiten, die tatsächlich angewendet werden können.

Umgang mit Heterogenität in Bildungskontexten

Schulische ebenso wie außerschulische Gruppen, in denen Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen, sind heterogen. Ihre Erfahrungen, Vorkenntnisse und Voraussetzungen können in den jeweiligen Bildungsbereichen sehr unterschiedlich sein. Ist etwas ganz neu für Kinder und Jugendliche, ist oft mehr Anleitung durch Erwachsene notwendig. Diese Notwendigkeit zur Anregung, Unterstützung und Hilfe durch Andere nimmt im Laufe des Lebens der

Kinder und Jugendlichen immer mehr ab. Auch die Komplexität der Inhalte verändert sich mit zunehmender Entwicklung: Während anfänglich die Welt noch in konkreten Zusammenhängen mit allen Sinnen erfahren wird, nimmt mit fortlaufender Entwicklung die Fähigkeit, komplexe und abstrakte Sachverhalte zu verstehen, zu. Im Bildungsplan wird daher differenziert, auf welche Weise sich Kinder und Jugendliche die Welt aneignen und wie komplex bzw. abstrakt die Themen sind, mit denen sie sich beschäftigen. Unterschieden werden dabei basale, elementare, primäre, heteronom-expansive und autonom-expansive Bildungsprozesse. Im Bereich basaler Bildung stehen beispielsweise grundlegende Bildungserfahrungen mit allen Sinnen im Vordergrund. In den weiteren Bildungsabschnitten werden diese Prozesse zunehmend eigenverantwortlicher und selbstständiger gestaltet und gewinnen an Komplexität. Autonome Bildungsprozesse finden bereits in hohem Maße unabhängig von Eltern bzw. Bezugspersonen statt. Mit der Differenzierung der Bildungsprozesse ergibt sich die Möglichkeit, Bildungsangebote unabhängig von Alter oder Bildungsinstitution an die jeweiligen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Damit unterstreicht der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ sein inklusives Bildungsverständnis.

Die Bedeutung des Thüringer Bildungsplans für Lehrerinnen und Lehrer

Im Thüringer Bildungsplan werden die jeweiligen Bildungsbereiche damit begründet, dass sie einen Beitrag für die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen leisten. Er hat anders als Lehrpläne, die sich auf einzelne Fächer beziehen, eine weitgespannte Sicht auch auf

z. B. den Zusammenhang von Fächern (z. B. Naturwissenschaftliche, zivilgesellschaftliche Bildung oder sprachliche Bildung, die sich auf muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung bezieht). Der Bildungsplan kann Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise dabei unterstützen, die Bedeutung des eigenen Fachs für allgemeine Bildungsprozesse Kindern und Jugendlichen, Eltern oder anderen Kollegen zu verdeutlichen. Mit dem allgemeinen Bildungsverständnis des Bildungsplans ergeben sich zudem auch Möglichkeiten, in der Schule gemeinsam fächerverbindenden Unterricht zu planen und umzusetzen.

Bedeutsam ist der Bildungsplan auch für Kooperationen über Professionsgrenzen hinaus, wie sie beispielsweise im Rahmen von Gemeinsamem Unterricht (GU), Verzahnung von Unterricht und Hort in Ganztagschulen, Gestaltung von Übergängen oder der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe zunehmend wichtiger werden. Dies gilt insbesondere für das Erarbeiten gemeinsamer Ziele und die Planung und Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten. Nicht zuletzt bietet der Bildungsplan die Grundlage für die Erarbeitung von Schulprogrammen bzw. von Schulprofilen.

Nähere Informationen zu den Zielen und zum Arbeitsstand des „Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre“ finden Sie im Internet unter:

www.bildungsplan.uni-jena.de

Autorenverzeichnis

Institution	Titel/Name	E-Mail Adresse
Sächsisches Bildungsinstitut Radebeul	Adler, Martina	martina.adler@sbi.smk.sachsen.de
Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Erfurt	Dr. Baumgart, Kerstin	kerstin.baumgart@tmbwk.thueringen.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Behr, Ursula	ursula.behr@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Berkemeyer, Jana	jana.berkemeyer@uni-jena.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Prof. Dr. Berkemeyer, Nils	nils.berkemeyer@uni-jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Biskupek, Sigrid	sigrid.biskupek@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Brakhage, Henriette	henriette.brakhage@uni-jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Ebert, Susann	susann.ebert@thillm.de
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt	Prof. Dr. Fischer, Jörg	joerg.fischer@fh-erfurt.de

Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Prof. Dr. Gläser-Zikuda, Michaela	michaela.glaeser-zikuda@fau.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Groh, David	david.groh@uni-jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Hämmerling, Helga W.	helga.haemmerling@thillm.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera Lehramt an Gymnasien	Dr. Hempel, Gloria	gloria.hempel@uni-jena.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Herzer, Gernot	gernot.herzer@uni-jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Jantowski, Andreas	andreas.jantowski@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Dr. Kemper, Reinhild	reinhild.kemper@uni-jena.de
Sächsische Bildungsagentur Regionalstelle Dresden	Kirchner, Stefanie	stefanie.kirchner@mail.de
Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Erfurt	König-Wendel, Jeanette	jeanette.koenig-wendel@tmbwk.thueringen.de
Friedrich Schiller Universität Jena	Prof. Dr. Kracke, Bärbel	baerbel.kracke@uni-jena.de

Oststadtschule Eisenach Staatliche Gemeinschaftsschule	Lüder, Kerstin	oststadtschule-eisenach@ t-online.de
Leibniz-Gymnasium der Stadt Essen	Dr. Meetz, Frank	frank_meetz@yahoo.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Michalek, Elke	elke.michalek@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Möllers, Rigobert	rigobert.moellers@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Müller, Matthias	matthias.mueller@thillm.de
Sächsisches Bildungs- institut Radebeul	Neitzel, Susan	susan.neitzel@sbi.smk. sachsen.de
Fakultät für Angewandte Sozial- wissenschaften der Fachhochschule Erfurt	Römer, Robert	robert.roemer@fh-erfurt.de
Landeshauptstadt Erfurt, Kulturdirektion Museumspädagogik und Öffentlichkeitsar- beit Alte Synagoge Erfurt	Roos, Julia	altesynagoge.presse@ erfurt.de
Humboldt-Universität zu Berlin	Prof. Dr. Sasse, Ada	ada.sasse@cms.hu-berlin.de

Landeshauptstadt Erfurt, Kulturdirektion „Erinnerungsort Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“	Schubert, Rebekka	Lernort.TopfundSoehne@erfurt.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Schulzeck, Ursula	ursula.schulzeck@thillm.de
MvS Beratung UG (haftungsbeschränkt) Kieselweg 9 D-21335 Lüneburg	Prof. Dr. von Saldern, Matthias	office@matthias-von-saldern.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Skorsetz, Birgit	birgit.skorsetz@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Wachtmeister, Ingo	ingo.wachtmeister@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Wenke, Fridolin	fridolin.wenke@uni-jena.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Wiegler, Michael	michael.wiegler@uni-jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Wontroba, Heiko	heiko.wontroba@thillm.de

