

Kirche und Schule

Nr. 150 • Juni 2009 • 36. Jahrgang

H 1072



Lernen.

Selbsttätig – aber gemeinsam

Schwerpunkt	3
... wenn es „klick“ macht Was Schülerinnen und Schüler über guten Unterricht sagen	3
Individuelle Förderung durch selbstgesteuertes Lernen	6
Hauptabteilung	8
Stellenausschreibungen	8
Der schulische Auftrag der individuellen Förderung als Anfrage an die Diagnosekompetenz	9
Beispiel	12
Bildungsprozesse an einem Berufskolleg Schüleraktivierendes Lehren und selbstständiges Lernen an der Hildegardisschule Münster	12
Selbstständigkeit wagen! Wie man in einem nicht geplanten Projekt lernen kann	14
„Einstimmiger Beschluss: Wir fordern Mehrstimmigkeit“ Harmonielehre vermitteln durch Stationenlernen	16
Familienklassen Ein pädagogisches Konzept zur Stärkung der sozialen Kompetenz an einer Förderschule	18
Lesenswert	21
Schulseelsorge – Ein Handbuch	
Sehenswert	22
Schul-Filme	22
Neue Medien Finderlohn Arnold Janssen Komm, wir träumen! Die Jüdin – Edith Stein	23
Materialdokumentation Evolution und Schöpfung	23

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

die Rede vom „Haus des Lernens“ oder vom „Unterricht als Kerngeschäft der Schule“ ist in der aktuellen pädagogischen Diskussion weit verbreitet. Doch wie vollzieht sich Lernen, welche Rolle spielen dabei die Schüler, welche die Lehrer? Eines ist klar: Lernen muss jeder einzelne selber; es ist seine Aktivität, bei der er durch niemanden vertretbar ist. Andererseits heben insbesondere katholische Schulen hervor, dass Lehren und Lernen nur als Beziehungsgeschehen adäquat verstanden und gestaltet werden können.

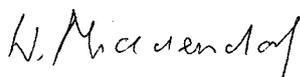
Der Blick auf das Potential, das die Schüler zum Gelingen des Unterrichts beitragen können, ist ein Akzent, der die Beiträge unter der Rubrik „Schwerpunkt“ verbindet. Wie das praktisch aussehen kann und dass dabei die Lehrenden nach wie vor Verantwortung für die Lernprozesse ihrer Schüler übernehmen, verdeutlichen unter der Rubrik „Beispiel“ vier Beiträge aus unterschiedlichen Schulformen. Sicher gibt es an anderen Schulen ähnliche Ansätze, die Mut machen, diese Perspektive zu verfolgen.

Was in Lehreraus- und -fortbildung geschehen muss, damit Lehrende die Lernprozesse ihrer Schüler noch gezielter unterstützen können, reflektiert der Beitrag unter der Rubrik „Hauptabteilung“.

Aus der Abteilung Schulseelsorge gibt es diesmal einen Lesehinweis. Das besprochene „Handbuch Schulseelsorge“ macht deutlich, dass Schulpastoral einen Beitrag zur humanen Gestaltung von Lehren und Lernen leistet.

Unter „sehenswert“ finden Sie wie gewohnt Hinweise auf neu eingestellte Medien. Passend zum Thema dieses Heftes können Sie in der Mediothek interessante Filme zum Themenbereich Schule und Lernen ausleihen. Im Vorgriff auf das Thema unseres nächsten Heftes weist Otmar Schöffler bereits jetzt auf Unterrichtsmaterialien und Downloads zum Darwin-Jahr hin.

Bis dahin wünschen wir Ihnen eine gute Zeit und erholsame Sommerferien



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistummuenster.de
Redaktion: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster.
Druck: Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Gerlinde@photocase (S. 3), Carsten Ritter (S. 15), Janine Twents (S. 17).

... wenn es „Klick“ macht

Was Schülerinnen und Schüler über guten Unterricht sagen¹



Das insgesamt durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Abschneiden des deutschen Bildungssystems in internationalen Vergleichen der vergangenen Jahre wie beispielsweise in PISA oder in IGLU hat in jüngster Zeit sowohl in der Unterrichtsforschung als auch in der konkreten Unterrichtspraxis zu einem lebhaften und teilweise kontroversen Wettstreit um Konzepte, Modelle und auch Rezepte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität geführt.

An dieser Diskussion um eine Verbesserung der Unterrichtsqualität beteiligen sich selbstverständlich auch die katholischen Schulen des Bistums Münster, die im Sinne ihres Leitbildes stets bereit sind, aus einer „Kultur pädagogischer Nachdenklichkeit“ heraus, ihre pädagogischen Konzepte

konstruktiv-kritisch umzusetzen und weiter zu entwickeln².

Wer bestimmt, was guter Unterricht ist?

Grundsätzlich ist in diesem Diskurs allerdings auch zu klären, wer eigentlich die Deutungshoheit hinsichtlich der Frage „Was ist guter Unterricht?“ hat. Ist diese Deutungshoheit allein den Unterrichtsforschern und Bildungsplanern vorbehalten, die u.a. aufgrund empirischer Forschungsergebnisse Standards und Qualitätskriterien für guten Unterricht entwickeln? Sind es etwa die Verantwortlichen in der Lehrerbildung, die durch ihre Beurteilungskonzepte und -kriterien die jeweilige Lehrergeneration prägen und auf diese Weise langfristig

und heimlich die Qualitätsstandards guten Unterrichts bestimmen? Oder sind es möglicherweise die Lehrer selbst, die in der alltäglichen Praxis unter Berücksichtigung der schulischen Gegebenheiten und unter dem Druck, staatliche Vorgaben erfüllen zu müssen, die Standards für eine pädagogisch verantwortbare aber eben auch machbare Unterrichtspraxis festlegen?

Im Sinne des Leitbildes für die katholischen Schulen im Bistum Münster, in dem „Lehren und Lernen als ein Beziehungsgeschehen“³ dargestellt wird, in dem die am Unterricht Beteiligten gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, ist es jedenfalls konsequent, auch Schülerinnen und Schüler in diesen Diskurs über gu-

ten Unterricht einzubeziehen. Vom Ansatz her wird nämlich Unterricht als ein sozialer Prozess verstanden, in dem die beteiligten Personen eine Kultur des gegenseitigen Feedbacks entwickeln, der auf die individuelle Lernentwicklung ausgerichtet ist und zugleich die Kompetenzen jedes Einzelnen anerkennt und fördert.⁴

Angeregt durch die letzten Münsterschen Gespräche zur Pädagogik im März dieses Jahres, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Qualität von Unterricht stand, befragte eine Lehrerin der Canisiusschule, einem bischöflichen Gymnasium in Ahaus, Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 nach ihren Kriterien für guten Unterricht. Gewissermaßen als Experten in eigener Sache sollten die Schülerinnen und Schüler in einem freien Text ihre Erfahrungen einbringen und ihre Erwartungen an einen guten Unterricht darstellen.

Auch wenn die Befragung eines Kurses der Oberstufe an einem Gymnasium nicht als repräsentativ gelten kann, so zeigt dieses Meinungsbild doch recht klar, dass Schülerinnen und Schüler, die 12 Jahre im System Schule verweilen, insgesamt konkrete Vorstellungen davon haben, was guter Unterricht ist und welche Voraussetzungen dazu erfüllt sein sollten.

Die etwas flott formulierte Aussage einer Schülerin am Ende ihres Textes über guten Unterricht bringt es auf den Punkt: „Guter Unterricht ist für mich, wenn es am Ende der Stunde ‚Klick‘ gemacht hat.“ Der Grundgedanke, der dieser bildhaften Sentenz zugrunde liegt, ist durchaus reizvoll und führt zusammen, was in vielen Aussagen ihrer Mitschülerinnen und -schüler ebenfalls zum Ausdruck kommt. In einem als gut erlebten Unterricht fügen sich die Dinge zusammen, gewisser-

maßen wie in einem Puzzle oder wie etwa beim Bauen mit Legosteinen. Das eine greift ins andere; es passt eben alles zusammen. Über die Puzzleteile oder auch Bausteine, die zu einem guten Unterricht zusammengefügt werden müssen, besteht jedenfalls in dem befragten Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 ein hohes Maß an Übereinstimmung.

Was Schülerinnen und Schüler über guten Unterricht sagen

So sehen sich die befragten Schülerinnen und Schüler zunächst und entgegen mancher Alltagstheorie in einer **gemeinsamen Verantwortung für das Gelingen von Unterricht**.⁵ Es ist keineswegs so, dass die Erwartungen allein auf die Lehrerin oder den Lehrer gerichtet sind; vielmehr hält die überwiegende Zahl der Befragten die Bereitschaft zur Mitarbeit für eine grundlegende Voraussetzung für einen guten Unterricht. Vom Lehrer bzw. von der Lehrerin wird erwartet, dass es ihnen ihrerseits gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler durch einen gestalteten Unterricht zu motivieren und zu aktivieren. Der Förderung der Selbstständigkeit kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Dies gelingt nach Auffassung der Befragten vor allem durch den **Einsatz abwechslungsreicher und kreativer Methoden**, die ebenso Raum bieten für ein kooperatives Lernen wie für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Die Schülerinnen und Schüler messen diesem Aspekt besonders große Bedeutung zu, denn auf diese Weise, so die Aussage einer Schülerin, werde gewährleistet, dass alle „nach ihren Bedürfnissen und Begabungen angesprochen werden.“

In der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen und Schüler ist

das Gelingen des Unterrichts vor allem auch von der **Lernatmosphäre** abhängig. Dabei haben sie insgesamt recht konkrete Vorstellungen, wodurch ein „freundliches Arbeitsklima zwischen Lehrer und Schüler“ geprägt sein sollte. „Harmonie muss gegeben sein und keine Angst.“ bringt es eine Schülerin auf den Punkt. Andere ergänzen, dass für das Lernklima der Wechsel und das Zusammenspiel von „Spaß“ und „Ernsthaftigkeit“ oder auch von „Freude“ und „Konzentration“ bedeutsam sei. Die häufige Erwähnung des Humors lässt ahnen, dass Schülerinnen und Schüler diesen gelegentlich im Unterricht vermissen.

Entscheidend für dieses Lernklima ist nach Auffassung vieler Schülerinnen und Schüler die **Kommunikation im Unterricht**. Diese sollte durch gegenseitige Wertschätzung geprägt sein. Dazu gehört vor allem, so eine Schülerin, dass die Beteiligten „ehrlich, aber höflich“ miteinander umgehen. Die Gesprächsatmosphäre sollte darüber von „Toleranz“ und „Kompromissbereitschaft von beiden Seiten“ bestimmt sein. Gelungene unterrichtliche Kommunikation bietet Raum für persönliche Erfahrungen und unterschiedliche Standpunkte.

In der Reihenfolge der meist genannten Aspekte spielt für Schülerinnen und Schüler der Aspekt der **Effektivität** eine wichtige Rolle. Unterricht soll „lehrreich“ sein. „Die Ergebnisse sollen möglichst immer gesammelt werden, damit man auch im Anschluss die Unterrichtsstunden noch nachvollziehen kann.“ Dabei haben die Schülerinnen durchaus im Blick, dass ihnen klare Ergebnisse bei der Vorbereitung der Klausuren nützlich sind.

Zur **Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin** im Unterricht haben die Befragten offenbar recht diffe-

renzierte Vorstellungen. Anders als in einigen Darstellungen der Unterrichtsforschung weisen die Schülerinnen und Schüler in dieser Befragung dem Lehrer bzw. der Lehrerin selbst eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit gutem Unterricht zu. Aus der Vielzahl der Aussagen ergibt sich insgesamt ein umfassendes Anforderungsprofil. So soll sich der Lehrer bzw. die Lehrerin „durchsetzen können“, sich auf jeden Fall einen „gewissen Respekt verschaffen, ohne den Schülern Angst zu machen.“ Zugleich wünschen sich die Befragten eine Lehrperson, die „freundlich, hilfsbereit und gerecht ist.“ Ganz offensichtlich ist den meisten Schülerinnen und Schülern eine „gute Beziehung“, in der sie angenommen werden und zu Wort kommen, besonders wichtig.

Dies zeigt sich zum einen konkret darin, dass Lehrerinnen und Lehrer nach Einschätzung der Befragten die **individuellen Begabungen, Bedürfnisse und Probleme der Schülerinnen und Schüler** im Unterricht wahrnehmen und auf diese eingehen sollen.

Zum anderen besteht bei vielen Befragten ein Interesse daran, **den Unterrichtsprozess gemeinsam mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin zu gestalten**. „Wenn die Schüler aktiv einbezogen sind“, so die vorherrschende Meinung, übernehmen sie auch Verantwortung für einen guten Unterricht. Durch eine solche Beteiligung werde der Unterricht vielseitig und abwechslungsreich, wodurch das Interesse der Schülerinnen und Schüler am eigenen Unterricht wachse.

Direkt oder indirekt wird in den Äußerungen deutlich, dass sich die Befragten insgesamt für eine Balance des **Förderns und Forderns** im Unterricht aussprechen. Schüler

müssten „gefordert und gefördert (werden), aber nicht überfordert“. Dabei handele es sich, so ein Schüler, um einen „schmalen Grad, (auf dem) die Schüler nach ihren Bedürfnissen und Begabungen angesprochen werden“ müssen.

Die Texte der Schülerinnen der Jahrgangsstufe 12 der Canisiusschule enthalten noch einige weitere interessante Anregungen und Impulse zu der Frage „Was ist guter Unterricht?“, diese hier im Einzelnen darzustellen, würde jedoch den Rahmen sprengen.

Die hier genannten Aspekte guten Unterrichts stellen nur ein begrenztes Meinungsbild dar. Dennoch geht aus einer solchen kleinen Befragung hervor, dass Schülerinnen und Schüler recht konkrete Vorstellungen über die Qualität von Unterricht haben und dass diese trotz verständlicher eigener Akzentuierungen in einigen wesentlichen Punkten mit den Klassifikationen fachübergreifender Merkmale des Unterrichts etwa eines Hilbert Meyer oder eines Andreas Helmke übereinstimmen.⁶ Die grundlegenden Orientierungen für guten Unterricht, Personorientierung, Prozessorientierung und Produktorientierung sind auch in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler maßgeblich.⁷

Wie man die Unterrichtsqualität gemeinsam mit Schülern verbessern kann

Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die befragten Schülerinnen und Schüler der Canisiusschule mehrheitlich die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen von Unterrichts hervorheben. Unterricht ist im Verständnis dieser Lernenden erfreulicherweise also keine One-Man-Show, bei der ein Lehrer bzw. eine Lehrerin als Entertainer bzw. als Entertainerin agiert und die Lerngruppe die Rolle des mehr oder minder wohlwollen-

den Publikums einnimmt, sondern ein Prozess, in den alle Beteiligten eingebunden sein sollten. Dieses Verständnis von Unterricht als kooperativem und konstruktivem Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden kann man durchaus als Ergänzung zu den gegenwärtig diskutierten Klassifikationen der Merkmale guten Unterrichts verstehen.

„Lehrende und Lernende gewinnen Bedeutung füreinander, indem sie ihre Fähigkeiten einbringen und jeweils dem anderen Raum geben, die eigenen Begabungen zu entfalten.“ Das Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster kommt den befragten Schülerinnen und Schülern in dieser Auffassung weit entgegen.

Lässt man abschließend noch einmal außer Acht, dass diese kleine Umfrage in einem Deutschkurs der Canisiusschule in Ahaus sicherlich keinen repräsentativen Anspruch erhebt und die Auswertung der Befragung wissenschaftlichen Maßstäben nicht genügen kann, so lässt sich doch feststellen, dass die Frage „Was ist guter Unterricht?“ keineswegs ausschließlich Bildungsplanern, Unterrichtsforschern und Ausbildungsexperten überlassen bleiben sollte, sondern dass Schülerinnen und Schüler quasi als Expertinnen und Experten in eigener Sache konkrete, differenzierte und vor allem konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen, wenn sie die Gelegenheit dazu erhalten.

Dieses Beispiel einer Schülerbefragung an der Canisiusschule in Ahaus kann Lehrende und Lernende ermutigen, eine Kultur des Feedback zu pflegen. Im Sinne der Fortentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit und auf der Basis ihres Leitbildes sollten insbesondere katholische Schulen diese Kompetenzen ihrer Schülerinnen

und Schüler in Sachen Unterricht aufmerksam wahrnehmen und konstruktiv nutzen. Auch ohne einen umfangreichen wissenschaftlichen Aufbau ist es so möglich, die pädagogische Arbeit der Schule, insbesondere die Qualität des Unterrichts mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler immer wieder zu überprüfen und zu verbessern.

Michael Schweers
Leiter der Abteilung
katholische Schulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



schweers-mi@bistum-muenster.de

¹ Die Schülersaussagen des folgende Beitrags entstammen einer Befragung, die von Frau OStR Andrea Franken in einem Leistungskurs Deutsch der Jgst. 12 an der Canisiusschule in Ahaus durchgeführt wurde.

² Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster, S.18

³ Ebd., S.14

⁴ Ebd., S.14

⁵ Die Reihenfolge der hier dargestellten Kriterien orientiert sich an der Zahl der direkten und indirekten Erwähnungen in den Texten der Schülerinnen und Schüler.

⁶ Zu H. Meyers „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ oder A. Helmkes „Kriterien für Unterrichtsqualität“ vgl. z.B. A. Helmke u. Fr. W. Schrader: Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen, in: Schulmagazin 5 bis 10 9.2006, S. 7

⁷ Vgl. a.a.O.

Individuelle Förderung durch selbstgesteuertes Lernen

In den letzten Jahren ist eine kaum zu überschauende Flut von Artikeln zum Thema „Individuelle Förderung“ veröffentlicht worden. Die Forderung nach individueller Förderung findet sich inzwischen in den Gesetzen und Erlassen mehrerer Bundesländer wieder, darunter auch im nordrhein-westfälischen Schulgesetz. Darüber hinaus gehört individuelle Förderung zu den Kriterien, nach denen im Rahmen der Qualitätsanalyse Schulen evaluiert werden.

Die Thematik ist aber keineswegs neu. Schon immer haben sich engagierte Pädagogen bemüht, sich dem einzelnen Schüler zuzuwenden und diesen als einzigartige Persönlichkeit wahrzunehmen. Auch im Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster ist der Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern individuelle Förderung zukommen zu lassen, ein zentrales Anliegen. Er gründet wie die gesamte schulische Arbeit auf dem christlichen Verständnis von Mensch und Welt. Für den Erziehungsprozess an katholischen Schulen bedeutet dieses

Verständnis, dass die Lehrenden jeden einzelnen Schüler in den Blick nehmen und ihn bei der Entfaltung aller vorhandenen Begabungen ermutigen und unterstützen sollen.¹ Ziel eines solchen Erziehungsprozesses ist somit nicht nur die Förderung der Leistungsentwicklung, sondern die Förderung der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit.

Wie kann man diesen hohen und gesetzlich verankerten Anspruch auf individuelle Förderung in der täglichen Praxis umsetzen? Grundsätzlich eröffnen sich drei Handlungsfelder: Die Entwicklung und Anwendung gezielter pädagogischer Diagnoseverfahren, Maßnahmen der äußeren Differenzierung und eine Unterrichtsentwicklung, die sich der Umsetzung der individuellen Förderung im Unterricht verpflichtet fühlt. In Anbetracht der weit verbreiteten Meinung, dass die eigentliche Umsetzung des Anspruchs auf individuelle Förderung im Wesentlichen im Unterricht stattfinden muss, wird im Folgenden der Fokus auf diesen Prozess gelegt.²

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Auffassung, dass Lernen ein individueller, vom Lernenden selbstgesteuerter Prozess ist, der vom Lehrenden systematisch zu unterstützen ist. Individuelle Förderung findet also im Unterricht dann statt, wenn der Lernende die Gelegenheit erhält, selbstgesteuert zu lernen. Kurz als These zusammengefasst: Individuelle Förderung gelingt durch Formen selbstgesteuerten Lernens.

Was ist selbstgesteuertes Lernen?

In der pädagogischen Literatur gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs „selbstgesteuertes Lernen“. Plausibel und griffig erscheint mir die Definition von F. E. Weinert. Nach Weinert ist selbstgesteuertes Lernen eine Form des Lernens, bei der „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen darüber ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend beeinflussen kann.“³

Selbstgesteuertes Lernen ist somit eine besonders facettenreiche und komplexe Form des Lernens,

weil die Selbststeuerung sowohl Voraussetzung als auch Methode und Ziel des Lernens ist.⁴

Dabei ist Selbststeuerung nicht als absolute Forderung, sondern als Kontinuum zu verstehen, das sich zwischen zwei Extremen erstreckt: zwischen der fehlenden Möglichkeit, das eigene Lernen zu steuern, einerseits, und der Möglichkeit andererseits, dies völlig ohne Hilfe tun zu können.

Im Rahmen der Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, spielt der Begriff des Offenen Unterrichts eine wichtige Rolle. W. Wallrabenstein erklärt den Begriff des Offenen Unterrichts näher: Offener Unterricht ist ein „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“.⁵ Unter den vielfältigen Formen der Öffnung des Unterrichts versteht Wallrabenstein die inhaltliche Dimension (Öffnung für Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder), die methodische Dimension (Öffnung für neue Lernformen und die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Kinder) und die organisatorische Dimension (Öffnung für veränderte Unterrichtsabläufe und Organisationsformen des Unterrichts wie das Lernen an Stationen, die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit, die Projektarbeit). Offener Unterricht stellt sich in dieser Begrifflichkeit als Oberbegriff für die verschiedenen Formen des selbstgesteuerten Lernens dar.

Warum ist selbstgesteuertes Lernen in der aktuellen Diskussion ein Thema?

Hier sind mehrere Begründungen zu nennen. In der Ausgangsthese klingt schon eine lerntheoretische Begründung an: Lernen erfolgt nicht durch passive Wissensaufnahme, sondern ist als ein aktiver Prozess anzusehen. Lernen erfordert daher, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, diesen mit bereits vorhandenen Vorstellungen zu verknüpfen, das dabei neu entstandene Konstrukt zu überarbeiten und gegebenenfalls zu erweitern. „Konkret bedeutet dies, den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Lernprozesse steuern bzw. nachsteuern zu können. Jeder Lernende muss die im Unterricht aufgenommenen Inhalte individuell verarbeiten. Dazu benötigt er Raum, Zeit und die Möglichkeit, seine von ihm favorisierten Lernwege zu benutzen.“⁶

Diskutiert werden auch gesellschaftstheoretische Begründungen. Mit dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sind die Anforderungen an Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Selbstständigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit sowie Eigenverantwortlichkeit an jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft gestiegen. Im Rahmen der individuellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung gewinnt daher der Erwerb methodischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen verstärkt an Bedeutung, sodass sich der Unterricht in der Schule nicht auf die systematisch fachlich orientierte Leistungsförderung beschränken darf.⁷ Darüber hinaus ist in der heutigen Gesellschaft zu beobachten, dass es in der Familie und in anderen Institutionen zunehmend schwieriger wird, Kindern und Jugendlichen die Bildung von kultureller Identität und Wertüberzeugung zu ermöglichen,

so dass die Schule aufgerufen ist, „neben dem Erwerb von fachlichem Wissen auch den Erwerb von lebenspraktischen und fachübergreifenden Kompetenzen und nicht zuletzt von Wertorientierung zu ermöglichen“.⁸

Unter Effizienzgesichtspunkten wird die Frage aufgeworfen, ob individuelle Förderung durch selbstgesteuertes Lernen erfolgreicher ist als traditioneller Unterricht. In der empirischen Unterrichtsforschung gibt es noch keine eindeutigen Antworten auf diese Frage, aber man kann nach Hilbert Meyer ein vorläufiges Fazit ziehen: Beim fachlichen Lernen und der Wissensvermittlung zeigt sich eine leichte Überlegenheit der direkten Instruktion. „Beim Methodenlernen, beim sozialen Lernen und im Blick auf die Entwicklung des Selbstvertrauens der Schüler zeigt sich eine leichte Überlegenheit des Offenen Unterrichts.“⁹

Wann kann selbstgesteuertes Lernen gelingen?

Selbstgesteuertes Lernen gelingt nicht von selbst, sondern erfordert Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden, der Lehrenden und der Lernumgebung, die erfüllt sein müssen.

Selbstgesteuertes Lernen muss von Schülerinnen und Schülern gelernt werden. Diese müssen zur selbstgesteuerten Arbeit bereit sein und über Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, das selbst gesteuerte Lernen in Gang zu bringen und weiterzuentwickeln. Dabei sind auf Schülerseite drei Aspekte besonders zu beachten.

Der Lernende muss über motivationale Strategien verfügen, dazu gehören Formen der intrinsischen Motivation, eine lernbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die dem Lernenden

das Vertrauen gibt, über die für die Lösung der Lernaufgabe erforderlichen Fähigkeiten zu verfügen, und volitionale Strategien, die den Lernenden dabei unterstützen, einmal gefasste Absichten trotz alternativer Handlungsmöglichkeiten beizubehalten. Zudem muss der Lernende über kognitive Lernstrategien verfügen wie Einprägungsstrategien, Elaborations- und Organisationsstrategien, die im Verlauf der Lernprozesse immer weiter ausgebaut werden. Metakognitive Strategien sollen dem Lernenden helfen, die eigenen Verstehensprozesse zu planen, zu überwachen, zu kontrollieren und die Erreichung der inhaltlichen Ziele zu überprüfen.¹⁰

Die Aufgabe des Lehrenden besteht hauptsächlich in indirekten Maßnahmen. Er muss vor allem die individuelle Entwicklung des Lernenden beobachten und bei Bedarf Hilfestellung geben. Dazu ist u.a. notwendig, Material für eine sinnvolle Beschäftigung bereit zu stellen, motivierend aufzutreten, sich zurückzunehmen, damit die Schüler aktiv werden können, den Lernfortschritt durch Kontrolle der erledigten Aufgaben im Auge zu behalten, den Gruppenprozess zu analysieren und für die Bewältigung von Schwierigkeiten Hilfen anzubieten. Der Lehrende räumt somit den Schülerinnen und Schülern mehr

Handlungsspielräume ein und ermutigt sie zur Eigeninitiative; er übernimmt dabei phasenweise die Rolle eines Beobachters oder Beraters.

Selbstgesteuertes Lernen kann nicht losgelöst von der Lernumgebung (Lehrkräfte, sachliche und räumliche Ausstattung, organisatorische Rahmenbedingungen) und den didaktischen Arrangements (Material, Lernaufgaben, Abfolge der Lernschritte, Methoden etc.) betrachtet werden; jedoch sind die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten an den unterschiedlichen Schulen zu vielfältig, um sie hier näher darstellen zu können.

Was sollten katholische Schulen tun?

Individuelle Förderung durch selbstgesteuertes Lernen mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung setzt bei den Lehrenden eine bestimmte Haltung voraus. Eine vertrauens- und respektvolle Haltung gegenüber den anvertrauten Schülerinnen und Schülern, der Glaube an deren vorhandene Stärken und eine positive Leistungserwartung kennzeichnen diese Haltung. Wird so verstandene individuelle Förderung nur von einzelnen Lehrenden praktiziert, bleibt die Wirkung begrenzt. Individuelle Förderung in diesem

Sinne muss von der gesamten Schule im Konsens mitgetragen werden, aber sie bedarf auch der außerschulischen Unterstützung, denn die Entwicklung von Methoden und Instrumenten der individuellen Förderung übertrifft die Leistungsfähigkeit des Systems. Erfolgreiche Unterrichtsbeispiele können hier eine erste Hilfe sein.¹¹



Regina Jacobs
schulfachliche
Referentin in der
Abteilung katholische
Schulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

jacobs-r@bistum-muenster.de

¹ Vgl. Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster, (Hg.) Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 2006, S. 12.

² Auf das zuerst genannte Handlungsfeld geht der Beitrag von Herrn Dr. Middendorf in diesem Heft ein.

³ Vgl. Weinert, F.E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, 10 (2), 1982, S. 102.

⁴ Vgl. a.a.O. S. 99-110.

⁵ Wallrabenstein, W.: Offene Schule - Offener Unterricht, in: Ratgeber für Eltern und Lehrer, (aktualisierte Auflage) Hamburg 1994, S. 54.

⁶ Konrad, K./ Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, S.19.

⁷ Vgl. Middendorf, W.: Offener Unterricht und selbstständiges Lernen, Münster 2008, S.18.

⁸ A.a.O. S.19.

⁹ Meyer, H.: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004, S.81 u. S.162.

¹⁰ Vgl. die detaillierte Darstellung der Gelingensbedingungen auf Seiten der Lernenden in: Middendorf 2008, S.39-45.

¹¹ Vgl. etwa die Beiträge von Janine Twents und Carsten Ritter in diesem Heft.

Stellenausschreibungen

Zum 1. Februar 2010 sind folgende Stellen neu zu besetzen:

- Die Stelle der Schulleiterin/des Schulleiters an der Liebfrauenschule, bischöfliches Berufskolleg mit gymnasialer Oberstufe in Coesfeld.
- Die Stelle der Schulleiterin/des Schulleiters am Overberg-Kolleg, bischöfliches Weiterbildungskolleg in Münster.
- Die Stelle der Schulleiterin/des Schulleiters an der Johann-Heinrich-Schmülling-Schule, bischöfliche Realschule in Warendorf.

Wir suchen katholische Persönlichkeiten, die bereit sind, sich verantwortlich für die Erziehungs- und Bildungsarbeit unserer Schulen einzusetzen, entsprechend den in der Grundordnung für die bischöflichen Schulen festgelegten Zielen.

Darüber hinaus müssen Bewerberinnen und Bewerber die laufbahnrechtlichen Anforderungen (§ 53 LVO) erfüllen. Besoldung und Versorgung richten sich nach den beamtenrechtlichen bzw. tarifrechtlichen Grundsätzen. Die Ernennung zur Schulleiterin oder zum Schulleiter erfolgt durch das Bistum Münster. Die Bewerbung von Schwerbehinderten ist erwünscht. Für Rückfragen

steht Ihnen der Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung, Herr Dr. Middendorf, unter Tel. 0251 495-412 zur Verfügung. Wir freuen uns auf die Bewerbung engagierter Damen und Herren.

Richten Sie Ihre **Bewerbung bis zum 30. Juni 2009** an das
Bischöfliche Generalvikariat
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Postfach 13 66
48135 Münster.

Nähere Informationen finden Sie unter www.bistum-muenster.de/funktionsstellen.

Der schulische Auftrag der individuellen Förderung als Anfrage an die Diagnosekompetenz

„Mangel an diagnostischer Kompetenz verhindert gezielte Förderung“, so titelte der „bildungsklick“ am 3. September 2008 unter Berufung auf die Ergebnisse einer Umfrage des Zentrums für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau.¹ 46 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an, wenig bis gar nicht mit diagnostischen Instrumenten vertraut zu sein. Dieses Ergebnis kann als ein (weiterer) Beleg dafür angesehen werden, dass an unseren Schulen oftmals schon die Voraussetzung für eine angemessene individuelle Förderung eines Schülers, nämlich die Erkenntnis seines Förderbedarfs, nicht erfüllt ist. Gefährdet ist damit nicht nur der formal-gesetzliche Auftrag von Schule²; die fehlende diagnostische Kompetenz als Fördervoraussetzung ist schlichtweg inakzeptabel für jede Schule, die ihren Schülern als Personen und ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen Wertschätzung und Aufmerksamkeit entgegenbringt und ihre Aufgabe darin sieht, junge Menschen in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit bestmöglich zu unterstützen. Dies gilt insbesondere für kirchliche Schulen, ist doch der Erfolg der auf einem christlichen Menschenbild basierenden Zuwendung zum Lernenden davon abhängig, dass neben einer entsprechenden Grundhaltung der Lehrenden eben auch die Erkenntnis eines besonderen Zuwendungsbedarfs vorhanden ist. In der Wirklichkeit vieler Schulen ist diese triviale und keineswegs neue Erkenntnis bislang eher folgenlos geblieben, was weniger den Lehrkräften zuzuschreiben ist: Allenfalls peripher und fakultativ ist die Pädagogische Diagnostik in der Vergangenheit

Gegenstand der Lehreraus- und -fortbildung gewesen. Doch für die Zukunft ist Besserung in Sicht: Nach dem neuen im Entwurf vorliegenden Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen soll der Erwerb von Kompetenzen in Diagnostik und Förderung nun in den sog. Bildungswissenschaften wie auch in der Fachdidaktik obligatorisch werden.³

Kompetenzen im Bereich der Pädagogischen Diagnostik, aber nicht Experte für Pädagogische Diagnostik

Indes, der Teufel steckt im Detail bzw. im Umfang. So evident einerseits die Forderung nach Einbeziehung von Pädagogischer Diagnostik in die Lehrerbildung ist, so diffizil ist andererseits die Umsetzung dieser Forderung. Denn Gegenstandsbereich und Methoden der Pädagogischen Diagnostik sind eine höchst differenzierte Angelegenheit, wie bereits ein erster Blick in das Standardwerk von Karlheinz Ingenkamp zeigt.⁴ Allein schon die verschiedenen Methoden und Instrumente der Pädagogischen Diagnostik stellen ein so komplexes und umfangreiches Gebiet dar, dass sie sich im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften, deren zentrale Berufsaufgabe Unterrichten und Erziehen ist, nicht adäquat erschließen lassen. Es gilt daher, das Wünschenswerte auf das Notwendige abzustimmen: Wenn professionelles Unterrichten und Erziehen in der optimalen Förderung individuellen Lernens besteht, dann muss eine Lehrkraft in der Lage sein, Lernprozesse sowie ihre Voraussetzungen und Bedingungen angemessen zu analysieren und

Lernergebnisse zutreffend festzustellen.⁵ Diese Kompetenzen setzen zum einen im Bereich der jeweiligen Fachdidaktik an, insofern nämlich der Unterricht in Fächern erfolgt, sich an (fachlichen) Bildungsstandards orientiert, sich zunehmend an fachdidaktischen Kompetenzmodellen ausrichtet und daher bestimmte diagnostische Tätigkeiten im Bereich fachlichen Lernens an fachliche Strukturen und Eigengesetzlichkeiten gebunden sind.⁶

Zum anderen sind Lernvorgänge nach allgemeinen didaktischen Prinzipien zu organisieren, ihr Erfolg hängt von schulinternen und -externen Rahmenbedingungen ab, sie orientieren sich nicht nur an fachbezogenen, sondern auch an fachübergreifenden Zielen und können folglich nicht nur in ihrer Fachgebundenheit analysiert und beurteilt werden. Dementsprechend müssen Lehrkräfte über (basale) diagnostische Kompetenzen im Kontext der jeweiligen Fachdidaktik als auch in der Pädagogik (Pädagogische Diagnostik) verfügen, ohne dabei schon Professionals für Pädagogische Diagnostik zu sein: Zur Professionalität von Lehrkräften gehört es auch, die eigenen Kompetenzgrenzen zu erkennen und sich in schwierigen und außergewöhnlichen Fällen auf die Hilfe externer Experten wie etwa Schulpsychologen zu beziehen, deren primäre Profession die Diagnostik ist.

Der Erwerb basaler Kompetenzen im Bereich der Pädagogischen Diagnostik soll also dazu dienen, die „üblichen beruflichen Alltagsanforderungen“ im Lehrerberuf angemessen bewältigen zu können.

Solche Anforderungen stellen sich hier im Zusammenhang mit der schulischen Leistungsbeurteilung, der Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung sowie dem Erkennen von Lernbegabungen, -schwierigkeiten und -störungen. Überdies sind Grundkenntnisse im Bereich der Verhaltensbeobachtung erforderlich, da ohne diese angemessenes pädagogisches Handeln nicht möglich ist. Auf diese vorgenannten Kompetenzbereiche soll nachfolgend kurz eingegangen werden.

Kompetenzbereich Verhaltensbeobachtung

Die wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung ist die grundlegende Methode der Pädagogischen Diagnostik; ihre Ergebnisse bilden die Basis für Beurteilung und pädagogisches Handeln.⁷ Sie unterscheidet sich von der Alltagsbeobachtung dadurch, dass Fragestellung (Beobachtungsgegenstand und -ziel) und die Beobachtungssituationen vorab festgelegt werden, möglichst Ratingskalen, Kategorien- oder Indexsysteme für das zu beobachtende Verhalten im Vorfeld der Beobachtung bestimmt werden, die Beobachtungsergebnisse selbst sodann anhand der Ratingskala oder des Index- bzw. Kategoriensystems aufgezeichnet werden, wobei die Methoden der Erhebung und Interpretation der Informationen den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu entsprechen haben. Nur wenn Beobachtungen diesen Anforderungen genügen, sind die Ergebnisse (möglichst) eindeutig und stellen eine nachprüfbar und belastbare Basis für angemessenes pädagogisches Handeln dar.

Nun wird ein Lehrer im Vollzug des täglichen Unterrichtsgeschäftes viele zufällige und damit unsystematische Beobachtungen anstellen, die häufig auch unter Rückgriff auf berufliche Routinen eindeutig zu in-

terpretieren sind, so dass in diesen Fällen auch keine nachgehende wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung erforderlich ist. Mitunter werden solche unsystematischen, aber gleichwohl bedeutsamen Beobachtungen aber auch nicht zu offensichtlich eindeutig interpretierbaren Ergebnissen führen; sie können und sollten dann aber immerhin Anlass für eine systematische wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung sein.

Kompetenzbereich im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung

Lehrkräfte unterrichten selbstständig, ihr Unterricht ist nur in Ausnahmefällen Gegenstand professioneller Fremdbeobachtung. Lehrkräfte sind daher zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts sowohl auf die eigene Beobachtungs- und Reflexionskompetenz wie auch auf die Rückmeldung der Lernenden angewiesen. Die Lernenden benötigen dabei für ihre Rückmeldung Kriterien, die verständlich formuliert und möglichst in Indikatoren transformiert sind, damit sie direkt beobachtbar und beschreibbar sind. Schon aus Gründen der Anonymisierung sollte diese Rückmeldung von Lernenden in erster Linie über einen auszufüllenden Fragebogen erfolgen. Aus Gründen einer zeitökonomischen Auswertung wie auch einer größeren Objektivität, Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit dürfte ein solcher Fragebogen zu meist in standardisierter Form (vorgegebene Antwortmöglichkeiten) eingesetzt werden. Bei der Konstruktion solcher Fragebögen sind unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach bestimmte Regeln⁸ zu beachten: So müssen sich Sprache und Wortschatz am Lernenden orientieren, die Fragen dürfen deren Informationsniveau nicht überschreiten, Begriffe müssen eindeutig definiert sein. Ferner müssen die Fragen eindeutig beant-

wortbar sein, dürfen sich also immer nur auf ein Problem beziehen. Auch sind Fragen, die sozial bewertbare Einstellungen des Befragten erheben, nur indirekt zu stellen, um zu vermeiden, dass der Befragte statt der eigenen die (vermeintlich) sozial erwünschte Einstellung angibt. Zur Vermeidung sog. Zustimmung- oder Bejahungstendenzen oder auch Antworthemmungen sind zudem bestimmte Techniken der Fragebogenkonstruktion zu verwenden.⁹

Kompetenz im Bereich der Leistungsbeurteilung und -bewertung

Mit Methoden und Grundsätzen der Leistungsbeurteilung und -bewertung – zumal in ihren Unterrichtsfächern – setzen sich Lehrkräfte in ihrer Ausbildung kaum auseinander. Offenbar sollen entsprechende Kompetenzen gleichsam nebenbei in der beruflichen Praxis erworben werden. Die Erforschung der Bewertung von Prüfungsarbeiten zeigt indes ein trauriges Bild: Da streuen die Urteile verschiedener Lehrkräfte für dieselbe Arbeit von der Note „sehr gut“ bis „mangelhaft“; da werden Leistungsbewertungen weniger in Abhängigkeit vom tatsächlichen Leistungsniveau, sondern vorrangig entsprechend der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lerngruppe vorgenommen, und da zeigt sich, dass die Wiederholungsbewertung schriftlicher Prüfungsarbeiten durch erfahrene Lehrkräfte nach 12-19 Monaten oft anders ausfällt als zuvor.¹⁰ Diese Ergebnisse belegen, dass es um Auswertungsobjektivität, Validität und Reliabilität schulischer Leistungsbeurteilung nicht zum Besten bestellt ist. Da von eben dieser Leistungsbeurteilung Lebenschancen junger Menschen abhängen, besteht dringender Handlungsbedarf.

Neben der Berücksichtigung fachdidaktischer Anforderungen hat

die Lehrerbildung hier solide Kenntnisse der Gütekriterien von „Leistungsmessungen“ zu vermitteln und Lehrkräfte zu befähigen, diese Kenntnisse sachgerecht anzuwenden. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte Grundkenntnisse im Bereich der Beurteilungsfehlerforschung¹¹ (Wahrnehmungs- und Urteilsfehler wie soziale Stereotypen, Hofeffekte, Verteilungsfehler, logische Fehler, Attributionsfehler usw.) sowie diesbezügliche Vermeidungsstrategien erwerben. Im fachdidaktischen Kontext schulischer Leistungsbeurteilung sind angehenden Lehrkräften schließlich angemessene Formen der Rückmeldung über den Lernfortschritt an den Schüler aufzuzeigen und diese einzuüben.

Kompetenzen im Bereich der Lernentwicklung und Lernmöglichkeiten

Im Zeitalter der sog. Outputsteuerung ist die Diagnose der Lernentwicklung, der besonderen Lernbegabungen oder auch der speziellen Lernschwierigkeiten oftmals an Bildungsstandards für Unterrichtsfächer sowie fachdidaktische Kompetenzmodelle gebunden und setzt häufig den Einsatz differenzierter Testmethoden voraus. Die Entwicklung entsprechender Diagnoseinstrumente und die Durchführung entsprechender Diagnosen kann die einzelne Lehrkraft in der Regel schon aus fachlichen und zeitökonomischen Gründen nicht allein bewältigen, der Einsatz professioneller Kräfte ist hier unverzichtbar. Über die im Rahmen von Beobachtungen und Leistungsbeurteilungen gewonnenen Erkenntnisse zu Lernverhalten und Lernstand hinaus ist es der Lehrkraft jedoch immerhin möglich, in besonderen Fällen solche Beobachtungs- oder Fragebögen zur Diagnose des Lernverhaltens oder bestimmter Kompetenzen einzusetzen, die von externen Experten unter Beachtung

wissenschaftlicher Kriterien entwickelt und erprobt wurden.¹² Auch wenn es nicht Aufgabe der Lehrkräfte ist, solche wissenschaftlichen Tests selbst zu entwickeln, so sollten ihnen doch in Grundzügen die Definition und die Klassifikation von Tests ebenso bekannt sein wie die gängigen Formen von Testaufgaben, um mit den Anleitungen zur Auswertung der Testergebnisse angemessen umgehen zu können.

Ausblick

Der Umfang der hier skizzierten Kompetenzen im Bereich der Pädagogischen Diagnostik ist auf den Umfang beschränkt worden, der nach Auffassung des Autors das notwendige Minimum für alle Lehrkräfte darstellt. Auf angrenzende für die Lehrerverberufung bedeutsame Teildisziplinen wie Entwicklungspsychologie oder Lerntheorien ist hier ebenso wenig eingegangen worden wie auf spezielle Kompetenzen, wie sie etwa Lehrkräfte an Förderschulen oder Beratungslehrkräfte jeweils benötigen. Auch nach Einführung der neuen Lehrerausbildung dürfte deshalb gelten: Lehrkräfte werden keine Experten für Pädagogische Diagnostik sein, sondern hier im Erfolgsfall „nur“ über Grundkompetenzen verfügen, so dass in besonderen Fällen der Einsatz externer Experten und extern entwickelter Methoden unverzichtbar bleiben wird. Es kann in diesem Zusammenhang nicht deutlich genug hingewiesen werden, dass Lehrkräfte einerseits die Grenzen ihrer eigenen Professionalität nicht überschreiten sollten, wie andererseits die Gesellschaft Lehrkräfte nicht in ihrer Professionalität überfordern darf.

Und eher am Rande soll hier aus Gründen der Vollständigkeit erwähnt werden, dass mit der Diagnose eines individuellen Lernentwicklungsstandes

oder -vermögens noch kein Förderplan entwickelt, durchgeführt und evaluiert worden ist. Eine besondere Herausforderung stellt sich für die Lehrerfortbildung: Da sich die neue Lehrerausbildung erst für zukünftige Lehrergenerationen auswirkt, viele aktive Lehrkräfte aber über basale diagnostische Kompetenzen nachweislich nicht verfügen, muss die Lehrerfortbildung hier schon aus Respekt vor der Person des Schülers und seinen Entwicklungsmöglichkeiten mit der Konzeption und Realisierung passgenauer Fortbildungsmaßnahmen reagieren¹³.



Dr. William Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

janlewing@bistum-muenster.de

¹ Vgl. Bildungsbarometer zum Thema Förderung im Bildungssystem, Heft 2/2008, hrsg. vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, S. 39ff

² Gem. § 1 SchulG NRW ist die individuelle Förderung der Schüler der zentrale Auftrag von Schule

³ Vgl. den Regierungsentwurf zum Lehrerausbildungsgesetz sowie den Verordnungsentwurf auf der Homepage des MSW

⁴ Vgl. Ingenkamp, K./Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 5. Auflage, Weinheim und Basel 2005

⁵ Vgl. Paradies, L. u. a.: Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin 2007, S. 31

⁶ Hingewiesen sei hier auf die Möglichkeiten des Einsatzes sog. Kompetenzraster; vgl. hierzu Thürmann, E.: Mit Bildungsstandards Unterricht entwickeln. Was die neuen Qualitätsinstrumente für einen besseren Unterricht bringen, in: Friedrich Jahresheft 2007, S. 96ff und http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/BS_2_differenzierung/04M4Was_sind_Kompetenzraster.pdf

⁷ Vgl. Weigert, H./Weigert, E.: Schülerbeobachtung - ein pädagogischer Auftrag, Weinheim 1993

⁸ Vgl. Fisseni, H.-J.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl., Göttingen 2004, S. 206

⁹ Vgl. Konrad, K.: Mündliche und schriftliche Befragung - Ein Lehrbuch (veränderte Neuauflage), Landau 2007

¹⁰ Vgl. zusammenfassend bei Ingenkamp, K./Lissmann, U.: a.a.O., S. 143-150

¹¹ Vgl. Klein, J./Träbert, D.: Wenn es mit dem Lernen nicht klappt, Weinheim 2009, S. 154ff

¹² Entsprechende Tests können z. B. über die deutsche Testzentrale (www.testzentrale.de) bezogen werden.

¹³ Vgl. hier auch Friedrich Jahresheft XXIV 2006, das auch mit sehr speziellen Beiträgen dem Thema „Diagnostizieren und Fördern“ gewidmet ist.

Bildungsprozesse an einem Berufskolleg

Schüleraktivierendes Lehren und selbstständiges Lernen an der Hildegardisschule in Münster

Beginnen wir mit zwei in der Praxis der Schule gelegentlich vernachlässigten pädagogischen Binsenweisheiten:

1. Lehrerinnen und Lehrer können Schülerinnen und Schüler nicht bilden. Das (reflexive) Verb „sich bilden“ weist darauf hin, dass sich Bildungsprozesse in der aktiven Auseinandersetzung mit einer Sache vollziehen, diese Auseinandersetzung hat das Ziel, sich selbst, den anderen und die Welt besser zu verstehen. Aus diesem Grund darf es einerseits nicht primär Aufgabe der Schule sein, Schülerinnen und Schülern Wissen „einzutrichtern“, denn dieses Eintrichtern ist kein Garant für die eigene Auseinandersetzung mit der Sache und für deren Verständnis (die eigene Erfahrung der Autoren als Schüler lehrt eher das Gegenteil).

2. Lernkompetenz ist noch keine Bildung. Schule darf ihren Anspruch daher andererseits nicht darauf reduzieren, allen verbindlichen „Wissensballast“ abzuwerfen und statt dessen im Wesentlichen Methoden zu vermitteln, die Lernkompetenzen fördern, so lange nicht klar ist, welche „Sachen“ mit ihrer Hilfe geklärt werden sollen bzw. können - und inwiefern die dabei eingesetzten Methoden Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich zu bilden.

Wir möchten im Folgenden erläutern, wie an der Hildegardisschule in den letzten Jahren versucht wird, Schule so zu gestalten, dass Bildungsprozesse im Sinne einer aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit der Sache ermöglicht werden, und wie wir dabei versuchen, neue Methoden selbstständigen Arbeitens in Bildungsprozesse zu integrieren.

Ausgangspunkt der Veränderungen war eine der zentralen Aussagen unseres Schulprogramms, die sich auf diesen Sachverhalt bezieht und lautet: „Die Schülerinnen und Schüler sind selbstbestimmende und verantwortliche Akteure ihrer Bildung. Die Aufgabe der Hildegardisschule ist es, diesen Bildungsprozess anzuregen, herauszufordern, zu begleiten und zu unterstützen. Dies geschieht durch die Gestaltung des Bildungsganges sowie durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten.“

Einzelne Aspekte dieser Gestaltung der Bildungsgänge möchten wir unter den Stichworten „Gestaltung des Lernorts Schule“, „Methodentraining“ und „Lernstationen“ vorstellen.

Gestaltung des Lernorts Schule

Damit das hier geforderte selbstständige Arbeiten überhaupt möglich ist, wurden verschiedene strukturelle bzw. bauliche Veränderungen vorgenommen:

- Die beiden **Selbstlernzentren**, in denen die Schülerinnen und Schüler an mittlerweile 16 Computerplätzen jederzeit Zugriff auf das Internet sowie aufgespielte Lernsoftware haben.
- „**Lerninseln**“, die in Treppenhäusern und Freiflächen beider Schulgebäude installiert sind. Die „Lerninseln“ bestehen aus einem runden Tisch und (in der Regel) vier Stühlen und werden häufig von Schülergruppen aufgesucht, die während einer Gruppenarbeitsphase den Klassenraum verlassen, um in Ruhe ihre Aufgabe bearbeiten zu können. Selbstverständlich werden sie auch in den Pausen als Sitzgelegenheit oder Kommunikationszentrum genutzt.

- **Gruppentische** in den Klassenräumen. Diese Art der Klassenraumgestaltung wird im Moment getestet und bietet sich dann an, wenn im Unterricht verstärkt mit Methoden des Kooperativen Lernens gearbeitet wird, weil es dabei immer wieder zu kurzen oder auch längeren Unterrichtsphasen kommt, in denen Partner- bzw. Gruppenarbeit praktiziert wird und somit die Schülerinnen und Schüler ohne größeres Stühle- und Tischerrücken gut miteinander kommunizieren können.

Methodentraining

Die aktive und selbstständige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten wird zudem durch ein systematisches Einüben verschiedener Methoden des selbstständigen und Kooperativen Lernens gefördert.¹ Diese Methoden sind bildungsgangspezifisch verbindlich einzelnen Fächern zugeordnet worden, in denen sie im Laufe der ersten beiden Quartale eines Schuljahres dann eingeführt werden, wenn es sich vom unterrichtlichen Zusammenhang her anbietet. (Es gibt also keinen „Methodenblock“ am Anfang des Schuljahres, weil dessen Effektivität u. E. nicht sehr hoch ist, wenn eine Methode nach der anderen „abgearbeitet“ wird, ohne dass eine sinnvolle Verortung im Fachunterricht gegeben ist.) Ein weiteres Einüben und Praktizieren dieser Methoden in allen anderen Fächern ist ausdrücklich erwünscht und kann auf einem entsprechenden Übersichtsbogen, der hinten im Klassenbuch eingeklebt ist, vermerkt werden.

¹ In der Klasse 11 der Fachoberschule sind dies beispielsweise die folgenden Methoden: Markieren; wechselseitiges Lesen und Erklären; Spickzettelmethode; Mind Map; Museumsgang. In der Klasse 12 werden dann eingeführt: Partnerpuzzle; reziprokes Lesen; Lerntempoduett.

Weitere Informationen

Hildegardisschule

Berufskolleg des Bistums Münster

Neubrückenstr. 17, 48143 Münster

Telefon: 02 51/4 17 30 Fax: 4 17 31 55

hildegardis-bk@bistum-muenster.de

www.hildegardisschule.de

Schulleiter: Karl Köster

Lernstationen

Mit dem Begriff des „Bildungsprozesses“ ist für uns die Idee verbunden, dass innerhalb dieses Bildungsprozesses eine Entwicklung vollzogen wird, die ein zunehmend komplexeres und differenzierteres Verständnis der Welt (an einem Berufskolleg geht es dabei vor allem um besondere Aspekte der beruflichen Welt), des anderen und der eigenen Person ermöglicht. Um diese Entwicklungsschritte auch für Schülerinnen und Schüler erfahrbar und greifbar werden zu lassen, haben wir für alle Bildungsgänge an unserer Schule eine gemeinsame didaktische Struktur entwickelt: Wir haben für jeden Bildungsgang spezifische sogenannte „Lernstationen“ konzipiert, die an besonders markanten Stellen im Unterrichtsverlauf eingesetzt werden und die drei Merkmale aufweisen:

- Lernstationen beinhalten Aufgaben, die aus dem von den Schülerinnen und Schülern selbst gewählten beruflichen Schwerpunkt entwickelt wurden.
- Die Aufgaben werden weitgehend selbstständig von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet, sie können dort also die ihnen bekannten Methoden selbstständigen Arbeitens zur Bearbeitung eines konkreten Problems anwenden.
- Die Bearbeitung der Lernstationen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in den Nutzen wie auch die Grenzen der bisher erarbeiteten fachlichen Erkenntnisse.

Beispielhaft sollen hier die Lernstationen im Bildungsgang „Fachoberschule“ vorgestellt werden:

- eine **Lernaufgabe** am Beginn der Klasse 11. Diese Lernaufgabe dient unter inhaltlichen Gesichtspunkten der Orientierung im beruflichen Schwerpunkt, wobei zunächst Alltagswissen aktualisiert und auf eine Ausgangssituation angewendet wird; anschließend werden daraus am Ende der Bearbeitung Perspektiven und Fragestellungen für eine fachwissenschaftliche Erforschung der Thematik abgeleitet. Gleichzeitig soll den Schülerinnen und Schülern gleich zu Beginn ihrer Zeit an der Hildegardisschule vermittelt werden, dass die Schule von ihnen in hohem Maße selbstständiges Arbeiten erwartet;
- eine **Gruppenreflexion** am Ende der Klasse 11: Hier bekommen die Lerngruppen die Aufgabe, ihre Lernerfahrungen und Erkenntnisse aus einem einjährigen Praktikum einer Lerngruppe aus einem anderen beruflichen Schwerpunkt vorzustellen. Lerngruppen aus dem beruflichen Schwerpunkt „Sozial- und Gesundheitswesen“ und Lerngruppen aus dem Schwerpunkt „Ernährung und Hauswirtschaft“ vermitteln sich also gegenseitig wichtige Eindrücke aus der Praxis;
- eine **Hausarbeit**, die im ersten Halbjahr der Klasse 12 zu einem selbstgewählten Thema aus dem Bereich des Schwerpunktfaches geschrieben wird und deren zentrale Gedanken anschließend von jedem einzelnen Schüler/jeder einzelnen Schülerin im Rahmen eines Kolloquiums vorgestellt werden;

- ein **Fachprojekt**; geplant ist dieses Fachprojekt als Abschluss im Bildungsgang am Ende der Klasse 12: Ähnlich wie in der einführenden Lernaufgabe soll hier in Gruppen ein komplexes fachspezifisches Problem bearbeitet werden, das aber nun auf der Basis spezifischer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und der inzwischen erworbenen Lernkompetenz systematisch bearbeitet werden kann.

Veränderte Rahmenbedingungen (Selbstlernzentrum, Lerninseln, Gruppentische) und ein entsprechendes „Handwerkszeug“ (Methoden selbstständigen Arbeitens) bilden wichtige Voraussetzungen für die in der Schule intendierten „Selbstbildungs“-prozesse. Entscheidend bleibt dabei aber, dass die Schüler und Schülerinnen unmittelbar den Gebrauchswert dieser Methoden erfahren; dazu ist es von elementarer Bedeutung, dass sie präzise im Bildungsprozess verortet sind. Zu Beginn dieses Jahres haben wir in einer umfangreichen Untersuchung unser Methodenkonzept evaluiert, indem wir die Schülerinnen und Schüler um eine Bewertung der in ihrem Bildungsgang eingesetzten „klassischen“ und „neuen“ Unterrichtsmethoden bitten. Wir haben herausgefunden, dass sie unser Anliegen, sie durch „neue“ Methoden kontinuierlich zum selbstständigen Arbeiten anzuleiten, wahrgenommen hatten und als sehr positiv bewerteten. Wir führen das u.a. darauf zurück, dass sie diese „neuen“ Methoden als produktiv in ihrem eigenen Bildungsprozess erlebten.



Meinolf Bömelburg
Leiter der
Fachoberschule;
Schulprogramm-
gruppe

boemelburg-m@bistum-muenster.de



Christoph Dabrowski
Steuergruppe
Unterrichtsentwicklung

info@cdabrowski.de

Selbstständigkeit wagen!

Wie man in einem nicht geplanten Projekt lernen kann

Oft verlaufen Projekte entlang einer vorher mehr oder weniger festgelegten Route. In diesem Fall wuchs eine geplante Referatsreihe zu einem vorher nicht geplanten Projekt heran.

Am Kardinal-von-Galen Gymnasium in Hilstrup wird von der 8. bis zur 9. Klasse (dies gilt für die G8 Jahrgänge, vorher 9. und 10. Jahrgangsstufe) ein Differenzierungskurs angeboten, der den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten soll, eigene Interessen und Begabungen differenziert zu entdecken und zu entwickeln. Je nach Interessenslage, werden Kurse in Spanisch, Französisch, Mathe-Informatik, Geowissenschaften, Gesellschaftswissenschaften sowie BioChemie angeboten. Das unten beschriebene Projekt wurde in einem BioChemie-Kurs in der Jahrgangsstufe 10 durchgeführt.

In diesem Fall sollte zunächst eine der zwei Klassenarbeiten pro Halbjahr durch eine andere Form der Leistungsüberprüfung ersetzt werden. Alternativ sollten die 15 Schülerinnen und 15 Schüler in Gruppen mit bis zu 4 Teilnehmerinnen Referate zum Thema regenerative Energiequellen erstellen und vortragen.

Planung

Zur Orientierung und Themenfindung erfolgte eine 2-stündige Orientierungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler im Internet recherchierten. Nach der Recherche erfolgten die Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse im Plenum, anschließend sollten sich die Gruppen auf ein Thema festlegen. Nach der erfolgten Themenfestlegung entstand bei einer Gruppe rasch der

Wunsch zum Thema auch praktisch arbeiten zu können. Die anderen Gruppen schlossen sich diesem Wunsch an. Da zunächst nicht absehbar war, ob dieser Wunsch in die Tat umgesetzt werden konnte, wurden die Schülerinnen und Schüler beauftragt, innerhalb der nächsten 2 Stunden eine Machbarkeitsstudie zu ihrem Vorhaben zu erstellen. Neben anderen wurden folgende Leitfragen für die Studie erarbeitet:

- Was soll erreicht werden?
- Wie kann dieses Ziel erreicht werden?
- Welche Planungsschritte müssen überlegt werden?
- Welche Gegenstände / Materialien müssen beschafft werden?
- In welchem Zeitraum sind die geplanten Vorhaben zu erreichen?
- Kann das Gesamtziel in kleinere individuelle Teilaufgaben aufgeteilt werden?

Mit diesen Eckpfeilern für die Machbarkeitsstudie entwickelten die Schülerinnen und Schüler innerhalb von 2 Schulstunden und mehreren Nachmittagen ihre Konzepte. Insgesamt entstanden 9 Arbeitsgruppen mit teilweise sehr unterschiedlichen Planungen. Dazu gehörte z.B. der Bau einer funktionstüchtigen Biogasanlage, die Erstellung einer funktionierenden Wasserkraftanlage, die Herstellung von Solarzellen aus (mehr oder weniger) Alltagsgegenständen, aber auch theoretisch hoch anspruchsvolle Projekte, wie der quantitative Nachweis der Glukoseproduktion in Pflanzenblättern.

Aufnahme der Arbeiten

Die Gruppe, die sich für den Bau der Biogasanlage entschlossen hat-

te, suchte und entwarf zunächst Baupläne auch für kleinere Anlagen. Als diese Planung stand, wurden die Sammlungen der Biologie und der Chemie nach geeigneten Materialien abgesucht. Bei der Recherche stießen diese Schüler (es waren nur Jungen) auf zwei sehr wichtige Herausforderungen: Woher könnten die benötigten Mikroorganismen kommen, die für die Produktion des Methans sorgen sollten? Mit was sind diese Lebewesen denn bloß zu füttern, ohne dass die eigenen Ekelgrenzen zu sehr strapaziert werden?

Der erste Punkt konnte dadurch gelöst werden, dass der Onkel eines Schülers in einer der städtischen Kläranlagen arbeitet, die genau diese Arten von Organismen verwendet. Der Schüler kam bereits in der nächsten Stunde mit fünf 1-Liter-Behältern, die mit Kontrollorganismen gefüllt waren, die sich in größeren Mengen (ungefährlichen!) Klärschlamm befanden. Punkt zwei wurde zunächst mit 10 Litern Pferdemist gelöst, der mit Wasser zu einer homogenen aber nicht schülerfreundlichen Flüssigkeit verrührt wurde.

Auch bei den anderen Gruppen entstanden individuelle Herausforderungen und Beratungsbedürfnisse, die die Rolle des Lehrers automatisch auf die des Beobachters, Beraters und Beschaffers von Materialien festlegte. Dazu kam die Aufgabe, adäquate Arbeitsplätze für alle Gruppen bereitzustellen, die Einhaltung der Sicherheitsvorschriften, aber auch die Unterstützung von Kollegen aus der Physik und Chemie zu vermitteln.

Steuerung des Projektverlaufs

Während der gesamten Erarbeitungszeit wechselte der Lehrer von Gruppe zu Gruppe (jede Gruppe wurde pro Stunde mindestens einmal besucht). Die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst alle Entscheidungen auf dem Weg zur Realisierung ihrer Idee selbst treffen, auch wenn für den Lehrer absehbar war, dass ein Scheitern erfolgen würde. Mindestens einmal wöchentlich wurden Gespräche zur Planmäßigkeit des Vorgehens zwischen Lehrern und Schülern geführt. Dazu standen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Sind wir im Plan?
- Was ist gut gelaufen?
- Was ist optimierbar?
- An welchen Stellen muss der Plan angepasst werden?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit?

Beurteilung

Neben vielen organisatorischen Aufgaben stand bereits zu Beginn die Frage nach der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im Raum (schließlich sollte eine Klassenarbeit ersetzt werden). Die Beurteilung stützte sich insgesamt auf mehrere Eckpunkte. Durch die regelmäßigen Besprechungen war gut ersichtlich, welche Schülerinnen und Schüler sich wie in die praktischen Arbeiten einbrachten. Dazu zählte auch, wie sich die Gruppenmitglieder untereinander absprachen und organisierten. Das ursprünglich geplante Referat wurde beibehalten und ebenfalls zur Beurteilung herangezogen.

Weitere Informationen

Kardinal-von-Galen-Gymnasium
Zum Roten Berge 25, 48165 Münster
 Telefon: 0 25 01/4 45 10 Fax: 44 53 34
 kvg-hiltrup@bistum-muenster.de
 Schulleiter: Paul Thelosen



Modell eines biogasproduzierenden Bauernhofs.

Grundsätzlich wurde das Scheitern eines praktischen Vorhabens nicht negativ bewertet. Bewertet wurde die Art und Weise der Planung und Durchführung (manches ist eben nicht vorhersehbar), sowie die Fähigkeit mit Rückschlägen umgehen zu können und nach alternativen Vorgehensweisen zu suchen.

Dokumentation

Eine Dokumentation durch die Schülerinnen und Schüler erfolgte bei dieser Durchführung nicht, was aber bei einer erneuten Durchführung durchaus empfehlenswert wäre. Für die Dokumentation des Projektverlaufs durch den Lehrer waren die Wochengespräche sehr hilfreich, da so viele wichtige Eindrücke und Beobachtungen auch zum Abschluss des Projektes und für die Beurteilung gesammelt werden konnten.

Resümee

Insgesamt war die Durchführung dieses Projektes dadurch etwas Besonderes, dass sich viele Punkte erst nach und nach ergaben und so tatsächlich durch den Lehrer nicht „vorgedacht“ werden konnten. Ich ha-

be aus diesem Projekt gelernt, dass es für einen Lehrer sehr interessant und lehrreich sein kann, mehr Schülerelbstständigkeit zu wagen. Das schließt ein, dass man nicht immer alle Fragen und Lösungen, die Schüler entwickeln, auf Anhieb beantworten kann oder versteht. Ich war überrascht, wie hartnäckig Schüler sein können, wenn es um die Lösung einer selbst entdeckten Fragestellung geht und wie viel Energie diese freisetzen können, wenn die Identifikation mit dem gewählten Inhalt oder Gegenstand nur groß genug ist. Mein Resümee aus diesem ungeplanten Projekt ist, dass das Eingehen auf echte Lernwünsche und die damit verknüpften individuellen Herangehensweisen viel Motivation und daran gekoppelten Lernzuwachs bringen kann.



Carsten Ritter,
 Studienrat mit den
 Fächern Englisch,
 Biologie, Bio-Chemie

ritter-c@schulbistum.de

„Einstimmiger Beschluss: Wir fordern Mehrstimmigkeit“

Harmonielehre vermitteln durch Stationenlernen

Als Studienreferendarin an der Friedensschule, der einzigen Gesamtschule in Münster, stand ich im Rahmen des bedarfsdeckenden Unterrichts in der Jahrgangsstufe 11 vor der Herausforderung, 24 Individuen in dem von Schülern privat wie schulisch so unterschiedlich geschätzten Fach Musik gemeinsam zu unterrichten. Dies wurde insbesondere ein Problem, als das komplexe Thema „Harmonielehre“ anstand, was zur Entwicklung folgender Unterrichtsreihe führte, deren Mittelpunkt ein Stationenlernen bildete: „Einstimmiger Beschluss: Wir fordern Mehrstimmigkeit! – Aufbau von Kompetenzen im Bereich der Harmonielehre als Voraussetzung zum Erstellen eigener Arrangements.“

Im Folgenden möchte ich zunächst organisatorische Rahmenbedingungen und didaktische Vorüberlegungen schildern sowie die Organisation des Stationenlernens erläutern, bevor ich einzelne Stationen und Ergebnisse der Evaluation vorstelle.

Das Fach Musik wird an der Friedensschule relativ stark angewählt. Dabei ist es so, dass der Schwerpunkt in der Sek. I in musikpraktischem Arbeiten besteht, sodass sich in der Jahrgangsstufe 11 ein Nachholbedarf im Bereich der Musiktheorie ergibt, wodurch sich eine ausführliche Beschäftigung mit der Harmonielehre legitimieren lässt.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind an der Friedensschule

günstig, es gibt im Musikbereich mehrere kleine Nebenräume, zu dem können Schüler selbstständig in der angrenzenden Aula arbeiten. CD-Player können in der Mediothek ausgeliehen werden und es stehen zwei Computer mit einem Notensatzprogramm zur Verfügung.

Der Ausgangspunkt zum Erstellen des Stationenlernens bestand, wie bereits angedeutet, in der Heterogenität des Musikkurses – von einer angehenden Musikstudentin bis zum eher passiven Freizeithörer war dort alles vertreten. Vor diesem Hintergrund stellte sich mir die Frage, wie möglichst viele Schüler bei einem so komplexen Thema wie der Harmonielehre mit einbezogen werden können.

Zum einen sollte aufgrund der Heterogenität des Kurses individuelles Lernen mit Hilfe von Binnendifferenzierung ermöglicht werden. Zum anderen hielt ich es für sinnvoll, bestimmte harmonische Phänomene von den Schülern selbst erforschen zu lassen im Sinne eines problemorientierten, entdeckenden Lernens. Um diese beiden didaktischen Ansätze zu verknüpfen, erschien mir die Methode des Stationenlernens als geeignet.

Bezüglich der Organisation des Stationenlernens ist zunächst die Gruppenbildung zu nennen: Die Schüler haben selbstständig Vierergruppen gebildet, die in zweierlei Hinsicht tendenziell homogen sein sollten, nämlich in der Fähigkeit, Noten lesen und ein Instrument spielen zu können.

Jeder Schüler erhielt einen Laufzettel mit Angaben zur Bearbeitungsreihenfolge der Stationen, zur Arbeitsform, mitzubringenden Instrumenten etc. sowie zu vorhandenen Differenzierungsmöglichkeiten.

Sämtliche Materialien wurden als Lerntheke im Kursraum aufgebaut: der Materialordner, in dem Arbeitsaufträge und Arbeitsblätter nach Stationen sortiert abgeheftet sind, der Lösungshefter sowie sonstige Materialien wie CDs, Memorykarten etc. Während die Schüler die Arbeitsaufträge und Lösungen, die auf gelbem bzw. orangefarbigem Papier kopiert waren, nach der Bearbeitung wieder zurücklegen, können sie alle weißen Arbeitsblätter zu ihren eigenen Unterlagen heften. Neben diesen Signalfarben dient die Verwendung einheitlicher Symbole auf den Arbeitsblättern als Orientierung – beispielsweise als Hinweis auf mögliche Zusatzaufgaben oder darauf, sich einen bestimmten Titel auf CD anzuhören.

Exemplarisch sollen im Folgenden drei Stationen vorgestellt werden. So besteht die 2. Station aus einem Akkordmemory, bei dem Paare gebildet werden müssen aus dem Notenbild und der Bezeichnung eines Akkordes. Dabei wird mit Hilfe von Ampelfarben nach Schwierigkeit differenziert (Grün = Einsteiger, Gelb = Könnler, Rot = Experten). Zusätzlich haben diejenigen, die bei Station 1 eine Zusatzaufgabe gemacht haben, die Möglichkeit, ihr dort erworbenes Wissen noch einmal zu trainieren. In der Station 8 geht es darum, dass die Schüler selbstständig passende Akkorde zu einer Melodie finden, und zwar zu Charpentiers „Te Deum“, das unter dem Titel „Eurovisionmelodie“ bekannt ist. Dabei ist es sinnvoll, nach Lernvoraussetzungen zu differenzieren: Die Instrumentalisten



Ein Teil der Materialien: Kadenzwürfel.

spielen Melodie und Akkorde selbst, alle anderen haben die Möglichkeit, den Computer als Instrument zu nutzen. Dazu steht ihnen eine vorbereitete Notenprogramm-Datei zur Verfügung, sodass fehlende instrumentalpraktische Fähigkeiten nicht zum Hindernis werden und das eigentliche Lernziel, passende Akkorde mit Hilfe des eigenen Gehörs herauszufinden, von allen gleichermaßen erreicht werden kann.

Bei der Station 13 erhält jede Gruppe vier Kadenzwürfel, auf denen verschiedene Melodiemotive stehen. Die Aufgabe besteht darin, aus den erwürfelten Motiven eine in sich geschlossene Melodie zu bilden und anschließend das dabei auftretende Phänomen, dass beide Paare auf-

grund ihrer kulturellen Prägung vermutlich die gleiche Farbreihenfolge gewählt haben, im Sinne eines entdeckenden Lernens zu erklären. Im Gegensatz zu sonst üblichem Unterricht ist das Thesenpapier, auf dem der entsprechende musiktheoretische Aspekt der Kadenz erläutert ist, nicht der Ausgangspunkt für eigene Übungen, sondern dient lediglich als Vertiefung, nachdem die Schüler sich mit dem Phänomen eigenständig auseinandergesetzt haben. Als kreative Zusatzaufgabe können die Schüler mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse nun ohne die Würfel eine eigene Kadenz komponieren.

Im Zusammenhang mit selbstständigem Lernen taucht immer wieder die Frage nach der Bewertung auf. Ich habe es bei dem Stationenlernen so gehalten, dass sich die Bewertung auf drei Pfeiler stützt. Zum einen bietet die Organisation des Stationenlernens die nötige Entlastung, um als Lehrer die Schüler intensiv beobachten zu können, als zweites gibt die Sichtung der Arbeitsergebnisse Aufschluss über die Arbeitsweise der Schüler. Und schließlich kann der Lernerfolg mit einer schriftlichen Übung überprüft werden.

Die Evaluation des Stationenlernens zeigte, dass insbesondere die Stationen, an denen die Schüler kreativ, spielerisch oder musikpraktisch arbeiten konnten, positiv bewertet wurden. Auch die abwechslungsreiche Gestaltung der Materialien und die Arbeitsatmosphäre in der Gruppe wurde gelobt sowie Binnendifferenzierung als sinnvolle Methode zur Vermeidung von Über- oder Unterforderung bewertet. Demgegenüber wurde die Gesamtdauer des Stationenlernens, die bei ca. 15 Stunden – also 5 Wochen – lag, kritisiert. Zu meiner eigenen Einschätzung des Stationenlernens ist zu sagen,

dass sich die gute Organisation der Materialien ausgezahlt hat. Die verschiedenen Wahlmöglichkeiten wurden von den Schülern individuell genutzt und insbesondere die Möglichkeit, den Computer als Instrument-Ersatz zu nutzen, wurde geschätzt.

Ein Problem bestand darin, dass viele Schüler ihren eigenen Ergebnissen nicht trauen und die ständige Bestätigung des Lehrers brauchen. Aufgrund dessen, aber insbesondere aufgrund der zu langen Dauer sollte es von der Leistungsfähigkeit des Kurses abhängig gemacht werden, ob ein Teil der Stationen im Klassenverband unter Beibehaltung binnendifferenzierender Methoden bearbeitet wird. Die meiner Meinung nach wichtigste Beobachtung ist jedoch die, dass die Arbeitsergebnisse stark von der Kooperationsfähigkeit und dem Arbeitsverhalten der Schüler abhängen.

Somit komme ich insgesamt zu dem Fazit, dass nicht diejenigen die größten Lernfortschritte gemacht haben, die musikalisch begabt sind, sondern diejenigen, die in ihrem Arbeitsverhalten organisiert waren und bereit waren, innerhalb ihrer Arbeitsgruppe intensiv über mögliche Lösungswege etc. nachzudenken und zu diskutieren. Umso wichtiger ist es meiner Meinung nach, genau diese Schlüsselqualifikationen frühzeitig und konsequent zu trainieren, um die Schüler angemessen auf ein selbstständiges Lernen und Arbeiten nach der Schulzeit vorzubereiten.

Weitere Informationen

Friedensschule Münster
Bischöfliche Gesamtschule mit
gymnasialer Oberstufe
Echelmeyerstr. 19, 48163 Münster
 Telefon: 02 51/91 99 53 Fax: 79 00 24
 friedensschule-ms@bistum-muenster.de
 www.friedensschule.de
 Schulleiter: Ulrich Bertram



Janine Twents,
 Studienrätin mit
 den Fächern Musik
 und Pädagogik an
 der Friedensschule

friedensschule@familie-twents.de

Familienklassen

Ein pädagogisches Konzept zur Stärkung der sozialen Kompetenz an einer Förderschule

Ob es besser wird, wenn es anders wird, weiß ich nicht. Dass es aber anders werden muss, wenn es besser werden soll, das weiß ich.

Georg Christoph Lichtenberg

Zu Beginn des Schuljahres haben wir an der Maximilian-Kolbe-Schule (Förderschule mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung) versuchsweise Familienklassen eingeführt. Familienklassen unterscheiden sich von herkömmlichen Klassen dadurch, dass sie Schüler in unterschiedlichem Alter unterrichten. In Nordkirchen sind die Schüler zwischen sechs und 16 Jahre alt. Bei der Vorbereitung konnten wir auf Erfahrungen anderer Schulen zurückgreifen. Derzeit gibt es an unserer Schule 28 Klassen, davon sind zwei Familienklassen mit insgesamt 22 Schülern. Für die nächsten zwei Jahre ist eine Ausweitung auf drei Familienklassen geplant.

Ein wesentlicher Beweggrund, von der traditionellen Bildung altersgleicher Lerngruppen abzuweichen, ist der stetig gewachsene Anteil von Schülerinnen und Schülern, die neben der geistigen Behinderung (häufig im Grenzbereich zur Lernbehinderung) massive Störungen im psychisch-emotionalen Bereich aufweisen. Diese äußern sich in massivem Störverhalten und hoher verbaler, mitunter auch körperlicher Aggressivität. Bis vor einigen Jahren war es noch möglich, solche Schülerinnen und Schüler auf ver-

schiedene Klassen einer Stufe zu verteilen. Mittlerweile hat die Anzahl dieser Schüler eine Größe erreicht, die eine Verteilung auf mehrere Klassen schwieriger macht. Es finden sich Klassen, in denen gleich drei oder vier dieser Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Das alltägliche Aufeinandertreffen dieser Schüler beeinträchtigt das Lernklima nachhaltig. Die auf der gleichen Entwicklungsstufe stehenden Schüler stehen in einem ständigen Konkurrenzkampf untereinander. Kriseninterventionen und Durchsetzung erzieherischer Maßnahmen bestimmen große Teile des Unterrichtsalltags. Dieser Umstand führt Lehrerinnen und Lehrer häufig an die Grenzen ihrer pädagogischen Möglichkeiten.

Dass unsere Schule mit diesem Problem nicht alleine stand, konnten wir Anfang 2005 der Zeitschrift „Lernen konkret“ entnehmen. Hier wurden erste Erfahrungen mit der Bildung von Familienklassen an der Traugott-Weise-Schule in Essen beschrieben.

Die Idee, Schüler aus mehreren Jahrgängen zusammenzufassen, wurde bereits in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert. Maria Montessori bezog auch Kinder im Vorschulalter ein. Sie bildete Lerngruppen mit zum Beispiel drei- bis sechsjährigen, sechs- bis achtjährigen oder neun- bis zwölfjährigen Schülern. In den Jenaplan-Schulen nach Peter Petersen wurden ebenfalls drei Altersjahrgänge gemeinsam unterrichtet. Das ent-

spricht dem System an unserer Schule, welches nach einer einjährigen Vorstufe die je drei Jahre dauernde Zuordnung zur Unter-, Mittel-, Ober- und Berufspraxisstufe vorsieht.

Als Außenstehender muss man wissen, dass Lebens- und Entwicklungsalter an unserer Förderschule nur einen einzigen Zusammenhang aufweisen: das Entwicklungsalter ist immer niedriger als das Lebensalter. Über die Ausprägung des Unterschiedes lassen sich keine allgemeinen Aussagen treffen. Konkret: Es gibt bei uns 16-jährige Schüler mit einem Entwicklungsalter von zwei Jahren oder weniger ebenso wie achtjährige Schüler mit einem Entwicklungsalter von fünf Jahren.

Nach Jahrgangslehrplänen, wie sie für Regelschulen verbindlich sind, können wir an unserer Schule somit nicht unterrichten. Wir arbeiten mit individuellen Lehr- und Bildungsplänen und nach selbst formulierten und auf die individuelle Situation jedes einzelnen Schülers abgestimmten Förderplänen. So war es seit jeher nie ein Problem, einen oder mehrere Schüler aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen der Klasse eines anderen Altersjahrgangs zuzuordnen. Auch wenn das Prinzip der Altersmischung nach Montessori oder Petersen nicht das Leitmotiv war, waren einem Teil unserer Klassen immer schon Schüler unterschiedlicher Jahrgänge zugeordnet. Die Familienklassen, von denen wir hier sprechen, zeichnen sich durch erheblich größere Altersunterschiede



aus. Hier werden Schüler von sechs bis sechzehn Jahren gemeinsam unterrichtet, was vielleicht mit der Konzeption des Gesamtunterrichts bei Berthold Otto zu vergleichen ist.

Mit einigen Kollegen informierten wir uns „vor Ort“ an der Traugott-Weise-Schule in Essen und der Wiesenschule in Rietberg über diesen Versuch und bildeten vor zwei Jahren eine Arbeitsgruppe, deren Aufgabe es war, Familienklassen auch an unserer Schule zunächst probeweise einzurichten. Von Beginn an herrschte Einigkeit darüber, dass Schüler aus der Berufspraxisstufe – das ist die Stufe mit den ältesten Schülern – nicht in die Familienklassen aufgenommen werden sollten. Lerninhalte und Organisationsstruktur sind hier nicht kompatibel mit den Inhalten und Abläufen der anderen Stufen.

Wie nicht anders zu erwarten, gab es vor der Einrichtung dieser Klassen einen großen Diskussions- und Planungsbedarf. Sowohl das Kollegium als auch die Schulkonferenz begegnete dem Vorhaben nicht nur mit wohlwollender Zustimmung. Über Gespräche und Hospitationen im Unterricht bereits bestehender Familienklassen an anderen Schulen konnte jedoch Übereinstimmung erzielt werden, Familienklassen in einem Modellversuch für drei Jahre versuchsweise einzurichten.

Weitere Schwierigkeiten zeigten sich erst, als es um die konkrete Umsetzung ging. So war ursprünglich vorgesehen, gleichzeitig vier Familienklassen zu bilden. Damit wäre in Bezug auf die Größe ein Subsystem innerhalb der Schule entstanden, das

seine Unterrichtsangebote in einem unserer Schulform angemessenen Differenzierungsgrad selbständig zusammenstellen kann. Dies hätte aber zu gravierenden Umstrukturierungen in den anderen Klassen und Stufen der Schule geführt, die so zu diesem Zeitpunkt nicht vermittelbar waren. Aus diesem Grunde haben wir zunächst nur zwei Familienklassen eingerichtet. Das hat zur Folge, dass die jüngeren Schüler beim Unterricht in den Kulturtechniken am Kursunterricht der jeweiligen Stufe teilnehmen.

An drei grundsätzlichen Ansprüchen konnten wir jedoch festhalten:

- Die Familienklassen sollten in Größe und Zusammensetzung einer durchschnittlichen altershomogenen Klasse unserer Schule entsprechen.
- Die Eltern und soweit möglich auch die Schülerinnen und Schüler wurden umfassend informiert. Sie erhielten die Möglichkeit, sich gegen den Wechsel in die Familienklasse zu entscheiden.
- Die Klassen sollten so zusammengestellt werden, dass einige Schüler bereits nach einem Jahr in die Berufspraxisstufe wechseln und so Platz für neu aufzunehmende junge Schüler schaffen.

Nach dem ersten Jahr in einer Familienklasse stellt sich die Frage, ob sich die Erwartungen im Hinblick auf die Lernbedingungen und das Klassenklima erfüllt haben. Auf Lehrerseite stellen wir fest, dass die Arbeit durch die ungewohnte Altersstruktur innerhalb der Klasse organisatorisch anspruchsvoller, aber auch interessanter und vielschichtiger geworden ist. Schwierige Schüler werden durch die Unterrichtung in der Familienklasse zwar nicht automatisch unauffällig und wissbegierig – es kommt aber viel seltener zu zermürbenden Konkurrenzkämpfen un-

Weitere Informationen

Maximilian-Kolbe-Schule
Förderschule mit den
Förderschwerpunkten geistige
Entwicklung / körperliche
und motorische Entwicklung
Mauritiusplatz 6, 59394 Nordkirchen
 Telefon: 0 25 96 / 5 82 01 Fax: 5 82 00
 mks@kinderheilstaette.de
 www.maximiliankolbeschule.de
 Schulleiter: Norbert Heßling

tereinander. Ältere Schüler müssen im Umgang mit jüngeren Schülern nicht ständig ihre „Coolness“ beweisen. Sie entdecken, dass sie anderen Schülern helfen können und steigern dadurch ihr Selbstwertgefühl. In besonderer Weise profitieren die schwerstbehinderten Schüler von der neuen Lernumgebung: die Mitschüler bieten sich häufig sogar an, mit ihnen die Pausenzeiten zu verbringen – für uns eine ganz neue Erfahrung. Jüngere, im Verhalten noch nicht gefestigte Schüler lernen von den „Großen“. Und damit kommen wir zum eigentlichen Schwerpunkt: der Prävention. Jüngeren Schülern mit hoher Aggressivität und ausgeprägt dominantem Verhalten werden in einer Familienklasse von den älteren Mitschülern Grenzen gesetzt. Es gelingt ihnen nicht in dem Maße wie in altersgleich zusammengesetzten Klassen, ihre Mitschüler zu „drangsalieren“. Vielmehr erfahren sie fast beiläufig am Vorbild der „Großen“, dass es sich lohnt, Regeln einzuhalten, weil die verlässliche Einhaltung dieser Regeln für sie an diesem Beispiel sichtbar mehr positive Zuwendung und die Gewährung größerer Freiräume mit sich bringt.

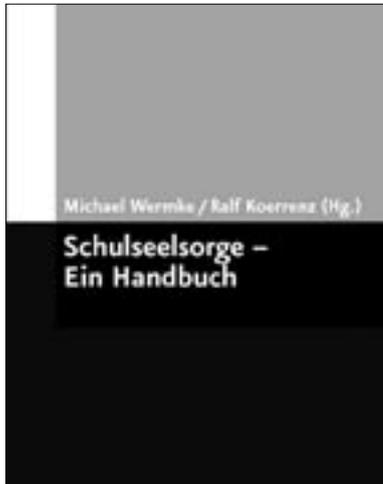
Da wir die Familienklassen zunächst nur probeweise eingerichtet haben, muss regelmäßig überprüft werden, ob die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt werden oder nicht. Erste Befragungen zur Zufriedenheit der

Schüler und zu den Einschätzungen der beteiligten Lehrer wurden durchgeführt. Von den aufgrund ihres Entwicklungsalters sinnvoll zu befragenden Schülern (17), erklären elf Schüler, dass sie sich in der Klasse wohl fühlen, fünf Schüler sagen, dies sei „teil/teils“ der Fall, ein Schüler fühlt sich nicht wohl. Auf Lehrerseite (8) wird von allen Beteiligten konstatiert, dass die Arbeit interessant sei und andere erzieherische Möglichkeiten biete. Vier Lehrer bewerten die Arbeit als anstrengend, nur zwei geben an, die Arbeit sei so, wie erwartet, die übrigen vergeben in dieser Kategorie ein „teils/teils“. Die Eltern, die sich in einer Umfrage geäußert haben, sind alle dafür, dass ihr Kind weiter die Familienklasse besuchen soll. Sie stellen übereinstimmend fest, dass ihr Kind gerne in die Klasse geht. Besonders heben sie hervor, dass das unterschiedliche Alter für das soziale Lernen hilfreich ist. Wie vorgesehen werden wir im kommenden Schuljahr eine dritte Familienklasse einrichten.



Fritz Voss-Mallée
 Lehrer für
 Sonderpädagogik

mks@kinderheilstaette.de



**Koerrenz, Ralf; Wermke, Michael (Hg.),
Schulseelsorge – Ein Handbuch.**

Verlag Vandenhoeck & Ruprecht,
2008 Göttingen, 288 S., 29,90 €
ISBN 978-3-525-61613-0

Seelsorge in der Schule ist mehr als der pastorale Stoßdämpfer für die Härten des System, ist mehr als das liturgische Sahnehäubchen in einer Schule, die sich in ihrem „Kerngeschäft“ an Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten orientiert – das macht dieses Handbuch deutlich. Schulseelsorge ist ein Beitrag zur Schulentwicklung. Diesen Aspekt haben auch die Katholischen Deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben zur Schulpastoral im Jahr 1996 unmissverständlich und pointiert deutlich gemacht. „Die humane Mitgestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule ist der Weg der Schulpastoral schlechthin.“ (S. 15) Das Interesse der Schulpastoral ist es, die Institution Schule bewusst pädagogisch mitzugestalten. (S. 10) Die vorliegende Veröffentlichung nimmt zwar überwiegend Beiträge von protestantischen Autoren und Autorinnen auf, erfreulich und zukunftsweisend ist aber die deutliche

Übereinstimmung mit dem o.g. katholischen Verständnis und Anliegen von Schulseelsorge im Sinne einer Mitarbeit an einer guten Schule. Von einer guten Schule kann nicht die Rede sein, „wenn wesentliche existentielle Probleme unentdeckt, unausgesprochen oder gar systematisch ausgeblendet werden.“ (S. 10)
Wie Schulseelsorge dieses Anliegen aktuell realisiert, darüber gibt das Handbuch Auskunft:

Teil I: Entfaltet theologische und pädagogische Grundlagen der Schulseelsorge und setzt sie in ein Verhältnis zur Schulsozialarbeit und zur Jugendarbeit.

Teil II: Beschreibt sowohl strukturelle als auch rechtliche Rahmenbedingungen, reduziert diese aber weitgehend auf den sicherlich wesentlichen, aber nicht hinreichenden Aspekt der seelsorglichen Schweigepflicht. Kinder, Jugendliche und Lehrende werden als „Adressaten“ („Seelsorge an ...“) vorgestellt. Hilfreich und anregend finde ich den Beitrag über „Kompetenzen in der Schulseelsorge“ (S.123-130); er macht Klärungsnotwendigkeiten deutlich.

Teil III: Stellt schulseelsorgerliche „Handlungsräume“ vor: Schulandachten – Schulgottesdienste – Tage religiöser Orientierung – Schülercafé – Internet – Räume der Stille.

Teil IV: Liefert einen breiten Überblick über existentielle Problemlagen und Konflikte von Kindern und Jugendlichen: Trennung und Scheidung – Gewalt in der Schule – Drogen – Bulimie und Magersucht, sind nur einige Aspekte, die hier angesprochen werden. Die Beiträge liefern komprimierte Informationen über Belastungen, denen Kinder und Jugendliche aus-

gesetzt sind, und die im Kontext der Schulseelsorge zunächst einmal wahrgenommen werden müssen.

Teil V: Stellt Praxismodelle von Schulseelsorge an ausgewählten Schulen und Schulformen vor. An diesen Beiträgen wird deutlich, welchen Klärungsbedarf es gibt: Wie verhalten sich Schulseelsorge und Beratung zueinander? (Religions-)Lehrer als Schulseelsorger? Schulseelsorge und die seelsorgliche Dimension des (Religions-)Unterrichtes. Sichtet man die Praxismodelle, so scheint Schulseelsorge doch überwiegend (ausschließlich?) die Schüler und Schülerinnen – und nicht alle am Schulgeschehen Beteiligte (Eltern, Lehrer, Schüler und auch die nicht-lehrenden Angestellten!) im Blick zu haben.

Das Handbuch leistet, was ein Handbuch leisten soll: Es informiert breit angelegt über das Feld der Schulseelsorge und bietet so einen guten und aktuellen Überblick. Dabei wird an der Unterschiedlichkeit der einzelnen Beiträge und auch an ihrer Unverbundenheit deutlich, wie disparat Schulseelsorge in ihrer Praxis und Theoriebildung (noch) ist. Die Arbeit daran könnte ein interessantes und lohnendes (ökumenisches!) Anliegen sein – zum Wohl der Schule und der Menschen in ihr.



Dr. Gabriele Bußmann
Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

bussmann-g@bistum-muenster.de

Mediothek / Bibliothek

Schul-Filme

Vier Spiel- und Dokumentarfilme aus der Mediothek

DVD (demnächst)

Die Klasse (Entre les murs)**128 min/f - Laurent Cantet - Frankreich 2008**

Basierend auf einem Sachbuch von François Bégaudeau, nimmt der Film semidokumentarisch am Französisch-Unterricht in einer durchschnittlichen, das heißt kulturell heterogenen Pariser Mittelstufen-Klasse teil. Im Fokus steht dabei der Lehrer, wobei die konzentrierte, zum Teil atemlose Erzählweise des Films den Druck vermittelt, der auf Lehrern wie Schülern lastet. Von den humanistischen Bildungsidealen bleibt in der Praxis nur ein ferner Nachhall übrig. Sehenswert ab 16. - „Der Film gibt sich spröde und ist auch nicht leicht konsumierbar. Ein Film, der einen nicht bestätigt, sondern herausfordert und in Frage stellt. Man geht mit dem Lehrer François durch die Hölle.“ (Rüdiger Suchsland, in: film-dienst 2/2009) - „Goldene Palme“ in Cannes 2008.

DVD-0014

Sein und Haben**104 min/f - Nicolas Philibert - Frankreich 2002**

„Monsieur Lopez ist ein guter Lehrer, der seinen Schülern ein Beispiel gibt, der sie erzieht, aber auch Kind sein lässt. Einer, der Güte ausstrahlt und dem die Kinder vertrauen, bei dem sie sich geborgen fühlen. Er vermittelt nicht nur Wissen, sondern etwas, was selten geworden ist: Herzensbildung.

Es ist diese Rückbesinnung auf das Wesentliche, die Philiberts Film zum Erlebnis macht, das Innehalten in einer schnelllebigem Zeit, in der Kinder bestenfalls wie kleine Erwachsene behandelt werden. „Sein und Haben“ zeigt, dass es auch anders geht - und gehen muss, wenn man das Leben lebenswert erhalten will... Philiberts mit dem Europäischen Filmpreis 2002 ausgezeichneten Dokumentarfilm beeindruckt durch seine Konzentration auf das Wesentliche und den zweckdienlichen Gebrauch der filmischen Mittel, die im Hintergrund bleiben, um die Botschaft nicht zu überlagern. Ein bewusst schlichter Film, dessen Schönheit sich seiner erzählerischen Bescheidenheit verdankt.“ (Kinotipp der Katholischen Filmarbeit)

DVD-0089

Die Kinder des Monsieur Mathieu**93 min/f - Christophe Barratier - Frankreich 2003**

In einem französischen Internat für schwer erziehbare Jungen schafft es der neue Lehrer Clément Mathieu, die Schüler durch das Singen im Chor von dem hartherzigen Schulleiter abzulenken, ihre Aggressivität zu besänftigen und ihnen Lebensfreude zu vermitteln. - Ein gefühlvoller Spielfilm.

DVD-0039

Treibhäuser der Zukunft**115 min/f - Reinhard Kahl - BRD 2004**

Wie in Deutschland Schulen gelingen. - Als ein Beitrag zur aktuellen Debatte um die Ganztagschule porträtiert der Film Schulen in Deutschland, die mit dem Ziel gestaltet werden, den Schülern Lebensorte mit einer prägenden Schulkultur zu bieten. Gezeigt werden u.a. die Bodensee Schule in Friedrichshafen, die Jenaplan Schule in Jena und das Gymnasium Klosterschule in Hamburg. An ihnen wird deutlich, wie sich die gewohnten Organisationsstrukturen, das Verständnis der Lehrerrolle und das Lehrer-Schüler-Verhältnis ändern müssen und welche Anstrengungen dazu notwendig sind, bis Schulen für Kinder

und Jugendliche (und Lehrer!) anziehende Orte werden, die nicht müde oder überdrüssig machen. – Zu der Film-DVD gehören zwei weitere DVDs mit vielen zusätzlichen Materialien (vor allem Interviews) und ein ausführliches Textbuch mit den Filmtexten.

Neue Medien

Auf der Internetseite des Mediothek (www.bistum-muenster.de/mediothek) gibt es eine vollständige Liste aller neu in den Verleih aufgenommenen Medien, darunter auch einige neue Foliensätze und Diaserien/CD-ROM zu Bilderbüchern.

Hier vier neue Filme von dieser Liste:

DVD-0300

Finderlohn

19 min/f – Claudia Bachmann – BRD



2008

Kurzspielfilm. – Drei zehnjährige Mädchen finden das Portemonnaie ihres neuen Lehrers und geben sein gesamtes Bargeld für Süßigkeiten aus. Doch sie bekommen davon nicht nur Bauchschmerzen, sondern allmählich regt sich auch ihr Gewissen. Als ihnen die Freundin des Lehrers ein Ultimatum stellt, beschließen sie nach einer Phase der Ratlosigkeit und gegenseitigen Beschuldigungen ihrem Lehrer den Diebstahl zu gestehen. – Ein unterhaltsamer Film, der in der Haupthandlung und zwei Nebensträngen viele Aspekte der Themenbereiche „Schuld und Gewissen“ und „Eigentum und Diebstahl“ anspricht. Auch das – in gewisser Weise – offene Ende ermöglicht erschließende Gespräche.

Themen: Besitz, Gewissen, Schuld, Gebote

Ab 8.

DVD-0313

Meine Eltern - Vorbilder im Alter

6 min/f – Benedikt Fischer – BRD 2007

Der Filmemacher porträtiert seine Eltern: Der Vater hat Demenz und lebt in einem Pflegeheim, die Mutter ist nach einem Schlaganfall halbseitig gelähmt. Die durchgehende Frage des Filmes lautet: Inwiefern sind Eltern Vorbilder? Der Film zeigt, wie sich die Einstellungen zu den Eltern im Lauf des Lebens geändert haben und wie die alten Eltern trotz aller Hinfälligkeit ihre Würde und ihre Liebeshwürdigkeit nicht verloren haben. Eine filmische Liebeserklärung an die alt gewordenen Eltern! – Katholischen Medienpreis 2008 und Medienpreis der Evangelischen Kirche (Robert-Geissendörfer-Preis).

Themen: Familie, Alter, Krankheit

Ab 14.

DVD-0302

Arnold Janssen – Wo Altes zugrunde geht, muss Neues entstehen

35 min/f – Max Kronawitter – BRD 2009

Porträt des heiligen Arnold Janssen, die Geschichte der Gründung seiner drei Kongregationen und die frühe Missionsgeschichte des Ordens. – Auf der DVD befinden sich außerdem acht kurze Dokumentationen, die das weltweite Engagement der Steyler und die Vielgestaltigkeit ihrer Missionsarbeit zeigen, und Begleitmaterial.

Themen: Persönlichkeiten/Heilige, Mission, Orden, Münster

Ab 14.

DVD-0296

Komm, wir träumen!

90 min/f – Leo Hiemer – BRD 2004

„Ein Zivildienstleistender in einer Behindertenwerkstatt wendet sich besonders einer etwa gleichaltrigen geistig Behinderten zu. Als sich seine fachlichen Ambitionen und seine Gefühle für die trotzig-„ungebändigte“ Frau überkreuzen, beginnt eine Zeit des verwirrten, oft traumartigen Verliebtheits, aber auch der schweren, am Ende notwendigen Ablösung. Eine zurückhaltend, zeitweise spröde, aber höchst einfühlsam entwickelte Liebesgeschichte, die sehr genau die

Grenzen des Machbaren und Erlaubten auslotet und im Spannungsfeld individueller Wünsche und sozialer wie politischer Realitäten seelischen wie körperlichen Grenzen nachspürt. – Sehenswert ab 14.“ (film-dienst)

Themen: Behinderte, Liebe, Freundschaft

Ab 14.

V-0870 / DVD-0304

Die Jüdin – Edith Stein

97 min/f – Marta Meszaros – Italien/Frankreich/Ungarn/Polen/BRD 1995

Der Spielfilm „erzählt“ die Geschichte der Karmelitin und Jüdin Edith Stein von ihrer Konversion zum Katholizismus im Jahre 1922 bis zu ihrer Ermordung in Auschwitz am 9. August 1942. Zwar beruht die Handlung auf den Fakten der Biografie, doch verdichtet der Film sie dramaturgisch und erschließt sie mit Hilfe von Bildsymbolen und Verweisungsbeziehungen. – Ein beeindruckender Film für alle Interessierten, der aber um so faszinierender ist, je mehr Wissen um die biographischen Fakten, die geistesgeschichtlichen Hintergründe und die Spiritualität der Theresa von Avila im voraus vorhanden sind. – Auf der DVD zusätzlich: Informative Präsentation zur Biografie E. Steins.

Themen: Persönlichkeiten/Heilige, Nationalsozialismus, Orden, Spielfilme

Ab 16.

Evolution und Schöpfung Materialdokumentation

Im Darwin-Jahr und angesichts der anhaltenden Kreationismus-Debatte ist die Nachfrage nach Materialien zum Themenbereich „Schöpfung“ für den Religionsunterricht aller Schulstufen größer geworden. Viele religionspädagogische Einrichtungen haben darauf in ihren Zeitschriften und Publikationen mit Materialzusammenstellungen, Fachartikeln und Unterrichtsvorschlägen reagiert.

Auf der Internetseite der Mediothek (unter „Bibliothek“) gibt es jetzt dazu eine Dokumentation ausgewählter Titel aus dem Bestand unserer (Präsenz-)Bibliothek. Da viele der Materialien auch im Internet einzusehen bzw. von dort downloaden sind, sind die entsprechenden Links den bibliographischen Angaben angefügt.

