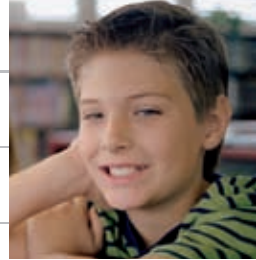
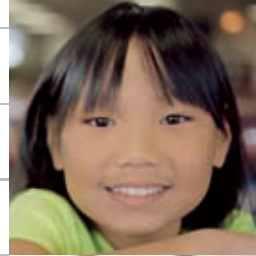


pro kopf

Bessere Bildung
durch Freiheit und Wettbewerb



Nils Wiegert (Hg.)

Erfolgreiche Schulen in Deutschland

positionen

Eine Initiative der Friedrich-Naumann-Stiftung.

Stiftung für die Freiheit.

Herausgeber
Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit
Truman-Haus
Karl-Marx-Straße 2
14482 Potsdam

Kontakt
Dr. Peter Altmiks
Liberales Institut
Tel.: 0331.70 19-131
Fax: 0331.70 19-216
info@pro-kopf.de

Gesamtherstellung
COMDOK GmbH
Büro Berlin
Reinhardtstraße 16
10117 Berlin

2007

INHALT

1.	Einleitende Bemerkungen	3
2.	Schulen der Integration	5
2.1.	Eine Schule, die Antworten gibt: Die Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund-Nordstadt	5
2.2.	Wenn der letzte Ausweg zum Glücksfall wird – Stadt als Schule, Berlin-Kreuzberg	8
2.3.	Disziplin macht Schule – Die Heinrich-von-Stephan-Oberschule, Berlin-Moabit	11
2.4.	Heterogenität als pädagogisches Konzept – Die Integrative Montessori-Gesamtschule, Potsdam	12
3.	Neue Wege – und wo sie hinführen können, wenn Schulen sie zu gehen beginnen	15
3.1.	Die Auflösung der Fächer in der Profiloberstufe – Die Neue Max-Brauer-Schule, Hamburg-Ottensen	15
3.2.	Die Überwindung sozialer Selektion? – Die BIP Kreativitätsschulen, Leipzig	19
3.3.	Alles nur Theater? – Der „PISA-Sieger“ Helene-Lange-Schule, Wiesbaden	22
4.	Demokratie und Gesellschaft	26
4.1.	Individualität und Gemeinschaft – Die Jenaplan-Schule, Jena	26
4.2.	Gesellschaft macht Schule – Die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, Berlin-Kreuzberg	32
4.3.	Vernetzte Schule – Das Gymnasium Achern	34

5.	Hochbegabtenförderung	37
5.1.	Exzellenz mit Understatement – Das CJD Christophorus-Gymnasium, Rostock	37
5.2.	Pädagogisches Schlaraffenland? – Das Sächsische Landesgymnasium für Hochbegabtenförderung St. Afra, Meißen	40
5.3.	Jeder ist anders – Die Brecht-Grundschule, Hamburg-St. Georg	44
6.	Autorenverzeichnis	48

1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Jede Schule ist anders. Jede Schule sieht sich spezifischen Herausforderungen gegenüber, hat spezifische Schüler, spezifische Lehrer und ein spezifisches Umfeld. Und doch wollen wir es wagen, über erfolgreiche Schulen zu sprechen, über Schulen, die die an sie gestellten Herausforderungen in besonderem Maße erfolgreich meistern. Dem Nachdenken über die Frage, was Schule erfolgreich macht, folgen nun die konkreten Beispiele.¹ Natürlich konnten wir nur eine kleine Auswahl erfolgreicher Schulen herausgreifen und natürlich gibt es eine Vielzahl weiterer Schulen, die hervorragende Arbeit leisten. Gern auch hätten wir über jede vorgestellte Schule ein ausführliches Portrait geschrieben, aber dann wäre diese Broschüre, die so schon deutlich den üblichen und im Regelfall möglichen Rahmen der *pro-kopf*-Positionsbrochüren sprengt, ein Buch geworden. Und doch denken wir, dass gerade eine solche Zusammenstellung von Kurzportraits, ein solches kostenfreies Portfolio der Anregung, wie Sie es hier vor sich haben, einen besonderen Reiz hat und zugleich in dieser Form, Auswahl und Aktualität einzigartig ist.

Wir möchten Hoffnungsfunken versprühen und einer vorausseilenden Resignation entgegenwirken, in der schon Lehramtsstudierende auf Vorrat frustriert sind und ihre eigene Emphase für neue Ideen frühzeitig unterbinden, um später nicht mit ihr zu scheitern. „Es geht auch anders“ war das Motto des 1. Deutschen Schulpreises, der im Dezember 2006 vom Bundespräsidenten Horst Köhler verliehen wurde. Wir zeigen, wie dieses

1 Vgl. Nils Wiegert (Hg.) (2007): Was macht Schulen erfolgreich?, Potsdam 2007.

„anders“ aussehen kann und stellen drei Preisträgerschulen sowie zehn weitere, aus unserer Sicht außergewöhnliche Schulen vor. Wir haben die dreizehn Kurzportraits jeweils einer der vier Kategorien „Schulen der Integration“, „Neue Wege – und wo sie hinführen können, wenn Schulen sie zu gehen beginnen“, „Demokratie und Gesellschaft“ und „Hochbegabtenförderung“ zugeordnet – nicht immer trennscharf, aber in der ersten Orientierung doch hilfreich.

Elf der dreizehn hier vorgestellten Schulen sind staatliche Schulen. Viele haben einen reformpädagogischen Hintergrund, der in vielen Fällen aus der Suche nach konkreten Problemlösungen erwachsen ist. Diese Schulen eint das Bekenntnis zu Anstrengung und Leistung, sie eint aber auch das Bekenntnis zum Menschen. Diese Schulen kennen den Satz „Wir haben die falschen Schüler“ nicht, die Kinder sind an diesen Schulen immer genau die richtigen. Diese Schulen hatten alle erhebliche Probleme im Laufe ihrer Entwicklung. Gelöst haben sie diese mit konzeptionellen Veränderungen, Durchhaltevermögen und enger Zusammenarbeit in einem Kernteam, nicht aber mit einem Austausch der Schülerschaft. Keine der vorgestellten Schulen hat das Rad neu erfunden, sie alle haben sich von anderen Schulen inspirieren lassen, dabei aber stets die eigenen Notwendigkeiten, die Biographie der eigenen Schule im Auge behalten. Da wurden Ideen adaptiert und verworfen, neu gedacht, anders gemacht, mit Anderen gemacht – Schule ist Leben, Schule ist immer wieder neu. Kommen Sie mit uns auf eine Reise zu außergewöhnlichen Schulen, folgen Sie uns nach Deutschland.

Nils Wiegert

Projektleitung Schule

Arbeitskreis Bildung der Friedrich-Naumann-Stiftung

2. SCHULEN DER INTEGRATION

2.1 Eine Schule, die Antworten gibt: Die Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund-Nordstadt

Von Jöran Muuß-Merholz

Schulleiterin Gisela Schultebrucks läuft zu ihren Schülern und umarmt sie. Das hatte die Regie so nicht vorgesehen. Gerade eben wurde auf der Bühne vor ihr und live im Fernsehen verkündet, dass die Grundschule Kleine Kielstraße den Deutschen Schulpreis gewonnen hat. Und eigentlich soll nun die Schulleiterin mit einem Schüler auf die Bühne kommen und den Preis entgegennehmen. Stattdessen springen die Schulleiterin und ihre Kollegen auf, laufen zu ihren Schülern und jubeln mit ihnen gemeinsam.

Eine Woche zuvor: In der Grundschule Kleine Kielstraße in der Dortmunder Nordstadt ahnt man noch nicht, dass die Jury für den Deutschen Schulpreis, die pluralistisch mit pädagogischer Prominenz besetzt ist, der Schule ein erstklassiges Zeugnis ausgestellt hat. In der Laudatio wird stehen: „Die Grundschule Kleine Kielstraße verbindet pädagogische Leidenschaft mit professionellem Können und modernem Qualitätsmanagement, reformerische Vitalität und Entwicklungsdynamik mit verlässlichen Strukturen und Routinen.“ An diesem Morgen sieht das so aus: Schon um 7.30 Uhr warten die ersten Kinder vor dem Schulgebäude. Der Frühdienst bietet ein Frühstück für diejenigen an, die zu Hause nichts bekommen. Wenn die Schüler in ihre Klasse kommen, ist die Lehrerin bereits da und hat Raum und Materialien vorbereitet. Im Klassenraum sucht der Besucher die Tafel. Dabei gibt es sogar drei Tafeln, aber die sind allesamt von braunem Papier verdeckt, auf dem diverse Karten,

Schilder und Bilder verteilt sind. Der Klassenraum gleicht für Erwachsene einem umgekehrten Wald: Überall hängen Dinge von der Decke oder quer durch den Raum: Leinen mit den Klassenregeln, mit Lampions, ein Adventskalender, Dinge zum aktuellen Arbeitsthema „Luft und Wind“ und überall Buchstaben und Zahlen.

So vielfältig wie die Arbeitsumgebung ist auch der Unterricht gestaltet. Schüler und Lehrer arbeiten strukturiert und differenziert nach individuellen Förderplänen. Von Anfang an lernen die Kinder, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und einzuschätzen. Die ersten zwei Schuljahre sind in acht „E(ingangs)-Klassen“ zusammengefasst. Manche Kinder durchlaufen diese Klasse in einem Jahr, manche bleiben drei Jahre. Für die acht E-Klassen gibt es ein Lehrerteam, welches sich wöchentlich trifft, das gemeinsame Vorgehen bespricht und die Arbeit aufteilt. Nicht nur die Inhalte, auch die räumlichen und sozialen Strukturen der acht Parallelklassen sind aufeinander abgestimmt. Wenn einmal eine Lehrerin ausfällt, so bekommt ihre Klasse keinen Vertretungslehrer. Stattdessen gibt es in jeder Klasse eine Liste mit einer Aufteilung, welche drei bis vier Schüler in welche Parallelklasse gehen. Dort kennt man sie schon und weiß, woran sie arbeiten. Auch das aktuelle Arbeitsmaterial finden sie am gewohnten Ort. Es gelten die gleichen Regeln und es gibt die gleichen Rituale.

„Das Essen ist bei uns ganz wichtig“, sagt eine Lehrerin auf dem Weg zur Teambesprechung, „das ist Teil unserer Kultur hier.“ Zu jeder Besprechung gibt es nicht nur Kaffee und Kekse, sondern ein kleines, aber entscheidendes „Mehr“, in dem sich der Wert des Treffens widerspiegelt. Jeden Freitag wird im Wechsel von Kolleginnen ein besonders attraktives „Lehrer-Bufferet“ organisiert. Das Kollegium hat für die Preisverleihung des Deutschen Schulpreises einen flexiblen Ferientag eingepplant, um mit der kompletten Mannschaft nach Berlin zu fahren, die Preisverleihung zu verfolgen und zu feiern. Man merkt,

dass hier nicht nur professionell kooperiert wird, sondern dass ein verbindender „team-spirit“ wirkt.

Die Schule Kleine Kielstraße wurde 1994 gegründet. Schulleiterin ist seitdem Gisela Schultebrucks, die schon vorher als Lehrerin in der Dortmunder Nordstadt arbeitete, einem typischen sozialen Brennpunkt. Sie hat die Schule von der ersten Stunde an als Antwort auf die gegebenen Umstände aufgebaut. Auf der ersten Lehrerkonferenz wurde ein Schulprogramm entworfen, das Schultebrucks bis heute als Ausgangspunkt aller Entwicklungen sieht: „Schule im sozialen Brennpunkt ist viel mehr als nur Unterrichtsstätte. Selbst wenn wir unsere Aufgabe primär im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen sehen, müssen wir existentielle Hindernisse bei den Schülern aus dem Weg räumen, die sie vom Lernen abhalten.“

Gisela Schultebrucks' Engagement für eine „neue Schule“ lässt sich auch mit ihrer Biographie in Verbindung bringen: Vor Jahrzehnten saß sie selber als Schülerin in just diesem Gebäude. Daran hat sie keine guten Erinnerungen. Und so hat sie vieles anders gemacht. Zum Beispiel die Elternarbeit und die vorschulische Arbeit. Schon neun Monate vor der Einschulung werden Eltern und Kinder eingeladen, um einen gemeinsamen „Blick auf das Kind“ zu werfen. Bei einschlägigen Entwicklungsdefiziten bekommen die Eltern einschlägige Materialien und die Kinder Kurse zur Förderung z.B. der Motorik, der Sprache oder des Zahlenverständnisses angeboten. Die Resonanz ist sehr gut.

Viele Mütter beherrschen die deutsche Sprache kaum. Manche können nicht einmal lesen. Also hat die Schulleiterin die örtliche Wohnungsbaugesellschaft als Sponsor für Deutschkurse aufgetrieben, die nun zweimal wöchentlich in der Schule stattfinden. Viele Mütter kamen nicht, weil sie weitere kleine Kinder zu betreuen haben. Also hat die Schule im Nachbarraum zu den Deutschkursen eine Kleinkindbetreuung organisiert. Inzwischen ist das „Elterncafé“ jeden Tag geöffnet. Es geht nicht nur um die deutsche Sprache. Dort wird auch gelernt, wie man eine

neue Wohnung sucht, wie man sich beim Arztbesuch verhält und wie man den Medienkonsum der Kinder gestaltet. Es gibt „Rucksackmütter“, die Eltern aus der gleichen Ethnie beraten und beim Gang zum Sozialamt, zum Arzt oder auf Wohnungssuche begleiten. Die Schule kooperiert mit zahlreichen Institutionen und Projekten vor Ort. Es kommen zum Beispiel Polizisten in die Schule, um mit den Eltern über „Sicherheit im Stadtteil“ zu sprechen. Und viele Mütter kommen auch einfach so, manche inzwischen fast jeden Tag.

„Es geht auch anders“, lautete das Motto für den Deutschen Schulpreis. Was macht nun diese Schule anders als viele andere Schulen? Es sind ihre Akteure. Alle die hier arbeiten, wollen Antworten geben. Antworten auf die Umstände, die eben da sind. Niemand klagt, dass die Rahmenbedingungen zu schwierig und die Räume zu klein sind, dass das Geld zu wenig und die Arbeit zu viel ist, dass über 80% der Schüler einen Migrationshintergrund haben, dass Eltern sich nicht für die Bildung der Kinder interessieren würden. Die Akteure an der Schule begreifen sich als Handelnde, nicht als Opfer. Sie wollen Antworten geben.

„Es geht um die warmherzige Zuwendung zum einzelnen Kind“, sagt Schulleiterin Gisela Schultebrucks. Und: „Im Grunde ist die Schule eine Antwort auf die Kinder, ein ständiger Dialog.“

Homepage: www.grundschule-kleinekielstrasse.de

2.2 Wenn der letzte Ausweg zum Glücksfall wird – Stadt als Schule, Berlin-Kreuzberg

Von Lisa Schlenk, Frederic Kahrl und Nils Wiegert

Stadt als Schule ist eine Haupt- und Realschule, doch das erschließt sich dem Betrachter nicht zwangsläufig. Schulschwänzer, Prügler, Hyperaktive – die Schüler dieser Schule sind auf- und aus dem System herausgefallen bevor sie hierher kamen. Kaum einer ist ohne Leidensdruck gekommen, viele

betrachten den Schulbesuch als ihre letzte Chance. Genau dies aber ist das Außergewöhnliche. Die Schüler, die nach neun, zehn oder elf Jahren Schulbesuch kommen, gescheitert an Gymnasien oder Hauptschulen, an den unterschiedlichsten Problemen, mit individuellen Hintergründen, erscheinen äußerst reflektiert und für sich selbst die Verantwortung übernehmend.

Drei Tage lang arbeiten und lernen die Schüler an anderen Orten, bei Praktika, die sie sich selbst gesucht haben. Dabei kann es sich um die unterschiedlichsten Bereiche handeln, vom Handels- oder Handwerksbetrieb über Hotels bis hin zu Werbeagenturen. 1.500 Berliner Unternehmen und Einrichtungen sind in der Praxisplatzkartei verzeichnet. Wichtig ist, dass es den jeweiligen Schüler interessiert. Bereits im Aufnahmegespräch wird darauf geachtet, dass die Schüler ein eigenes Interesse mitbringen, es selbst schaffen wollen. Alleine gelassen werden sie auf ihrem Weg nicht. Die Praxisorte sind keine Abschiebebahnhöfe für schwierige Jugendliche. Zwar wird selbständiges Lernen und Arbeiten erwartet, die Jugendlichen werden aber zugleich sehr unterstützt, empfinden die Lehrer als hilfreiche Pädagogen, die sie bei Normverstößen nicht fallen lassen, zugleich aber klare Grenzen ziehen. Jeder Pädagoge ist Vertrauensperson für etwa acht Schüler, die gegenseitigen Beziehungen sind intensiv und tragen das Projekt.

Klassisch unterrichtet wird an zwei Tagen der Woche, den Schwerpunkt bilden Mathematik, Deutsch und Englisch. Zusätzliche Unterrichtsangebote werden freiwillig und regelmäßig wahrgenommen. Für die sich darin spiegelnde Flexibilität des Schulgesetzes musste gekämpft werden. Wer im Leben gelernt hat, dass schulisches Wissen hilfreich ist und den eigenen Weg befördert, dass sprachliches Ausdrucksvermögen, analytische und mathematische Fähigkeiten sowie die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache oft unverzichtbar sind, der ist auch plötzlich für Schulunterricht motiviert, wird vom Problemschüler schrittweise zum Leistungsträger.

Angefangen hat alles mit einer Gruppe von Sozialpädagogen, Lehrern und Hochschullehrern, die in den achtziger Jahren die City-as-School New York besuchte. Dort gab es bereits seit mehreren Jahren ein neues und ungewöhnliches Schulkonzept: „Learning is an adventure“ lautete das Motto dieser Schule, die die Schulmauern eingerissen und sich dem Lernen in der Stadt geöffnet hatte. Die reisende Pädagogengruppe kam zurück mit einem Koffer voller Eindrücke und dem wilden Entschluss: „Das machen wir auch in Berlin!“ Daraufhin erprobte zunächst eine kleine, engagierte und diskussionsfreudige Crew ein Bildungsprojekt für junge Erwachsene: Die Stadt-als-Schule Berlin. Dieser Modellversuch unterstützte Jugendliche in der Entwicklung von Berufs- und Lebensperspektiven. Parallel starteten Verhandlungen mit der Schulverwaltung. Dank der Unterstützung des Berliner Senats konnte die Stadt-als-Schule im Jahr 1992 ihren Einstand als Schulversuch feiern. Der Schulversuch erprobte und entwickelte die Methode des Praxislernens und wurde von der Bertelsmann-Stiftung als besonders innovativ gewürdigt. Inzwischen hat das Praxislernen an verschiedenen Schulen in Berlin, aber auch in Hamburg und anderen europäischen Städten Verbreitung gefunden. Im Jahr 2001 wurde der Berliner Schulversuch abgeschlossen und in eine Schule besonderer pädagogischer Prägung für 150 Schüler aus allen Berliner Bezirken überführt.²

Die Bilanz ist ermutigend. Bei „Stadt als Schule“ wird Schülern eine Chance gegeben, vielleicht die letzte, vielleicht die erste richtige. Ein junger Mensch mit Potentialen darf nicht schon früh seiner Zukunft beraubt werden, nicht einfach aus dem vielgliedrigen System fallen. Fehlschläge müssen reversibel sein. In Berlin sind sie es. Welch ein Verlust, gäbe es diese Schule nicht.

Homepage: www.stadt-als-schule.de

2 Der Absatz zur Geschichte ist weitgehend wörtlich der Chronik der Schule entnommen, die unter www.stadt-als-schule.de in ausführlicherer Form eingesehen werden kann.

2.3 Disziplin macht Schule – Die Heinrich-von-Stephan-Oberschule, Berlin-Moabit

Von Kai Holzweißig, Holger Braune, Frederic Kahrl,
Lisa Schlenk und Nils Wiegert

Die Heinrich-von-Stephan-Oberschule in Berlin-Moabit ist eine integrierte Haupt- und Realschule. Die Schülerdemographie der Schule ist gekennzeichnet durch sozial schwache Familien (ca. $\frac{3}{4}$ aller Eltern sind Hartz-IV-Empfänger), knapp die Hälfte der Schüler haben Deutsch nicht als ihre Muttersprache erlernt. „Wir sind ergebnisoffen, denn für diese Schülerzusammensetzung gibt es kein Rezept“ so Rektor Großpietsch zur Frage, ob die Schule auf einem bestimmten pädagogischen Konzept aufbaue. Rechnen, Schreiben und Lesen sowie eine demokratische Grund-erziehung, benennt er als die obersten Bildungsziele der Schule. Um diese Ziele zu erreichen, setzt die Schule auf ein System aus gezielter Betreuung sowie aus Belohnung und Bestrafung. Der Unterricht wird immer von zwei Lehrern abgehalten, um eine bessere Förderung der Schüler zu ermöglichen und gezielt auf Störungen reagieren zu können. Durch eine Binnendifferenzierung im Unterricht, z. B. durch verschieden schwierige Aufgabentypen, soll jedem Leistungspotential entsprochen werden. Neben den verpflichtenden, wöchentlichen Hausaufgaben wird den Schülern die Chance gegeben, durch Freiarbeiten Leistungsverbesserungen zu erzielen. Durch besondere Anreize wie Hausaufgabenerlass oder Gutscheine sollen die Schüler für Disziplin und Eifer gewonnen werden. Wiederholte Störungen des Unterrichts können hingegen Strafaufgaben zur Folge haben. Das Leistungsbild der Schüler wird in wöchentlichen Berichten, die unterzeichnet werden müssen, den Eltern mitgeteilt. Schulschlägereien finden null Toleranz – Es gilt: „Wer schlägt, der fliegt.“ Die Leistungsergebnisse der Schüler sind im Landesvergleich überdurchschnittlich: So findet ein Drittel der Schüler eine Lehrstelle, während ein weiteres Viertel ein weiterführendes Gymnasium besucht. Der verbleibenden Schüler wechseln auf eine berufsbildende Schule.

Mit der Konzentration auf die mitunter als Sekundärtugenden diffamierten Werte wie Pünktlichkeit und Disziplin hat es die Heinrich-von-Stephan-Oberschule geschafft, sich das wieder zu erkämpfen, was im schwierigen sozialen Umfeld nicht selbstverständlich ist: Die Möglichkeit, Unterricht regulär und mit Wissenszuwachs durchzuführen.

Homepage: www.hvstephan.de/

2.4 Heterogenität als pädagogisches Konzept – Die Integrative Montessori-Gesamtschule, Potsdam

Von Jöran Muuß-Merholz, Ireen Jordan und Nils Wiegert

Der eckig-graue Bau aus den fünfziger Jahren, der dem erwartungsvollen Besucher beim ersten Anblick einen Schauer über den Rücken laufen lässt, täuscht über die Wärme hinweg, die ihm beim Betreten des Gebäudes entgegenschlägt. Die Wände sind geschmückt mit künstlerischen Arbeiten der Schüler, im Eingangsbereich steht eine selbstgetischlerte Holzbank. Schüler aller Altersstufen laufen in Hausschuhen oder auf Strümpfen auf den Fluren herum, unterhalten sich und lachen miteinander. Dennoch ist es ruhig, fast still, harmonisch. Die Türen stehen offen. Bei einem Blick in die farbenfrohen Räume der ersten bis dritten Klassen, die an der Schule jahrgangsgemischt gemeinsam unterrichtet werden, schauen die Schüler nur kurz auf und arbeiten dann konzentriert weiter. „Wo ist denn hier die Lehrerin?“, ist der erste Gedanke des Besuchers. Die Schüler sitzen im Raum verteilt an Tischen oder auf Teppichen und beschäftigen sich alleine oder zu zweit mit ihrem Material. Manche flüstern miteinander oder zeigen einander etwas in ihren Aufgaben. Sie lösen Matheaufgaben, lesen sich gegenseitig etwas vor oder üben das Schreiben. Dann entdeckt man die Lehrerin: Sie sitzt bei einem Kind und unterstützt es bei seiner Aufgabe. Gelegentlich kommt ein anderes Kind vorbei, wartet geduldig und lässt sich von der Lehrerin helfen oder Rückmeldung geben. Der zweite Gedanke des Besuchers gilt der Atmosphäre: Wie

kann es sein, dass 24 Schülerinnen und Schüler so ruhig, konzentriert und eifrig an ihren Aufgaben arbeiten? Lernen denn die Kinder so überhaupt etwas?

Die Schulleiterin Ulrike Kegler hat es Mühe gekostet, diese Schule mit ihrer spezifischen Prägung so aufzubauen. Nun aber sitzt sie zufrieden in ihrem kleinen Dienstzimmer und beantwortet geduldig die Fragen der staunenden Besucher. Heute sind vierzehn gekommen, im Jahr sind es 500 bis 700 Interessierte, die sich ein eigenes Bild dieser wunderbaren Schule machen wollen. Es entwickelt sich ein auch für sie spannendes Gespräch. Die erste Frage jedoch muss sie oft beantworten:

Wenn die Kinder so viel Freiraum haben, so mögen ja soziale Kompetenz und andere Basisqualifikationen gefördert werden. Aber wie sieht es denn mit der Leistung im herkömmlichen Sinne aus? „Nicht *obwohl*, sondern *weil* die Schüler anders arbeiten und lernen, erzielen unsere Schüler bei den zentralen Prüfungen Ergebnisse über dem Landesdurchschnitt“, berichtet sie, „und unsere Schüler sind nach ihrem Abschluss in der 10. Klasse inzwischen sehr willkommen bei Arbeitgebern oder an einem Gymnasium.“ Trotz der offenen Lernformen wird der Lehrplan eingehalten. Am Ende jeder Woche wird anhand des Pensensbuches überprüft, ob alle Schüler ihr Lernziel erreicht haben.

Die Maria-Montessori-Schule ist eine Gesamtschule. Sie integriert Kinder mit verschiedenen körperlichen oder geistigen Handicaps in den regulären Unterricht. „Das Prinzip Heterogenität geht auf“, berichtet Ulrike Kegler, „wir haben ziemlich genau ein Drittel Haupt- und ein Drittel Realschulabschlüsse sowie ein Drittel Jugendliche, die auf das Gymnasium wechseln“. Gerade die ohnehin privilegierten Schüler profitieren von der offenen Unterrichtsart, das hat die wissenschaftliche Begleituntersuchung der Schule ergeben. „Freiheit bei der Gestaltung der Schule ist wichtig“, betont die Schulleiterin, „dabei muss aber knallhart evaluiert werden, um die Qualität zu sichern.“

Seit drei Jahren – und somit ein Jahrzehnt nachdem sie sich auf den Weg gemacht hat – ist die Schule Versuchsschule als „Selbstständige Schule“. Sie genießt damit besondere Privilegien, z.B. was die Auswahl des Kollegiums oder Entscheidungen über das Budget anbetrifft. Und doch gehen diese längst nicht weit genug, um die Schule systematisch weiter zu entwickeln. Die neuen Lehrer sind meist gar nicht neu, sondern wurden nach Schulschließungen in anderen Teilen des Landes Brandenburg nach Potsdam versetzt. Ulrike Kegler fügt an: „Wenn ich im Ausland unterwegs bin und Kollegen dort erzähle, dass wir in Deutschland nicht selber bestimmen dürfen, wer an unserer Schule arbeitet oder wofür wir das Geld ausgeben, dann lachen die oder glauben mir gar nicht.“

Den Lehrern weist sie die entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Schule zu: „Die Person des Lehrers ist entscheidend für die Qualität des Unterrichts und auch für das Klima bei Schülern und Eltern“. Und das Klima ist gut in der Montessori-Schule. Das ist im Unterricht zu sehen und daran, dass einmal im Jahr für eine Woche der komplette Unterricht von den Eltern übernommen wird, sodass die Lehrkräfte Zeit für Fortbildungen oder die Erstellung neuen Lernmaterials haben. Das Beispiel der Montessori-Gesamtschule Potsdam zeigt, was passieren kann, wenn man da anfängt, wo man steht: bei sich und seiner Schule.

Homepage: www.potsdam-montessori.de

Film-Material: www.archiv-der-zukunft.de

(Treibhäuser der Zukunft)

3. NEUE WEGE – UND WO SIE HINFÜHREN KÖNNEN, WENN SCHULEN SIE ZU GEHEN BEGINNEN

3.1 Die Auflösung der Fächer in der Profiloberstufe – Die Neue Max-Brauer-Schule, Hamburg-Ottensen

Von Holger Braune und Nils Wiegert

Die 1979 gegründete Hamburger Max-Brauer-Schule (MBS) hat sich im Jahr ihres 25-jährigen Jubiläums umbenannt. „Neue Max-Brauer-Schule“ (NMBS) heißt sie nun – und das aus gutem Grund. Man meint die frischen Farben an den Wänden noch zu riechen, meint die Handwerker noch zu hören, wie sie bald über dieses bald über jenes Bauvorhaben im Rahmen einer umfangreichen, gelungenen Sanierung der NMBS beraten. Aber die in zwanzig Teilabschnitten seit 1982 schrittweise erfolgte Sanierung ist ebenso wenig der Hintergrund der Umbenennung wie die Teilnahme der NMBS am Hamburger Schulversuch „Selbstverantwortete Schule“ und die mit den zusätzlichen Freiheiten zur Selbstorganisation einhergehenden Verbesserungen und Veränderungen im Unterricht. Es ist auch nicht so, dass die MBS plötzlich die Reformpädagogik entdeckt hätte. Das Lehrerkollegium dachte bereits seit den 80er Jahren, als noch niemand den Sinn des Kompositums „Pisaschock“ erahnen konnte, nicht nur über Themen wie Wochenarbeitsplan, offene Lernformen oder Epochenunterricht laut nach, sondern setzte gleichermaßen mutig wie besonnen die Resultate dieser Überlegungen tatsächlich um. „Neu“ meint demzufolge hier nicht den Neubeginn einer zuvor maroden, halbtoten Institu-

tion; auch liegt kein Hauch von Revolution in diesem kleinen Adjektiv, es ist eher evolutionär gemeint: Die NMBS war niemals alt und bedurfte keines Neuanfangs, um einer Schließung zu entkommen; das einzig Neue zwischen dem gewissermaßen alltäglichen, ungewöhnlich gewöhnlichen Neuen an der quicklebendigen NMBS besteht im Grunde lediglich darin, dass sich dies nun auch im Namen widerspiegelt.

Die letzte Evolutionsstufe der NMBS lässt sich in dem Bild eines auf sieben Säulen ruhenden Giebels nachzeichnen, der die Lerner und Lehrer symbolisiert. Der Skizzierung dieses Bildes ist jedoch vorzuschicken, dass die NMBS, in der etwa dreißig Prozent der eintausendzweihundert Schüler Deutsch nicht als Muttersprache sprechen und deren Schülerschaft sich aus mehr als fünfundzwanzig Nationen zusammensetzt, Heterogenität als Chance begreift und auf individualisiertes Lernen setzt. Allein auf diese Weise können die Lehrpersonen den vielfältigen Lerntypen gerecht werden bei gleichzeitigem Bemühen, die aus zweiundzwanzig Lernern bestehenden Stammgruppen im Interesse sozialer Stabilität in möglichst vielen Lernbereichen nicht zu verändern oder gar zu trennen. Diese Symbiose aus Vielfalt und Konstanz wickelt sich wie ein roter Faden um die sieben oben erwähnten Säulen, schafft Identität und setzt produktiv Kräfte frei, welche sich nicht nur in Lernerfolgen messen lassen, sondern auch in vielfältigen Auszeichnungen der Schule ihren Ausdruck finden, wobei an dieser Stelle nur drei Ehrungen genannt werden sollen: „Umweltschule in Europa“ (1998, 2001, 2004), „Theodor-Heuss-Medaille“ (2003) und Preisträger beim „1. Deutschen Schulpreis“ (2006).

Die erste Säule – Das Lernbüro: In zehn Zeiteinheiten pro Woche (eine Zeiteinheit entspricht den klassischen fünfundvierzig Minuten), die zu fünf Blöcken von je neunzig Minuten zusammengefasst werden, erarbeiten sich die Lerner individuell ein Basiswissen in den Fächern Deutsch (bzw. Deutsch als Fremdsprache), Mathematik und Fremdsprachen. Die Lerner bilden dabei sukzessive eine Methoden- und Lernkompetenz

heraus und erweitern diese, weil unterschiedliche Lernformen ausprobiert werden können und so erfahrbar gemacht wird, wie jeder Einzelne welche Herausforderung effektiv und sinnvoll bewältigt. Erreichte Lernziele werden durch Zertifikate bestätigt.

Die zweite Säule – Der Projektunterricht: Zwölf auf sechs Blöcke verteilte Zeiteinheiten sind für das Projektlernen vorgesehen. Die Themen der Projekte sind fächerübergreifend und lassen ein tiefes Eindringen in die Thematik zu, da zur handlungsorientierten Beschäftigung mit jedem der sechs pro Jahr zu bearbeitenden Projekte volle sechs Wochen zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse werden vor den Mitschülern und den Eltern präsentiert.

Die dritte Säule – Lernen in der Werkstatt. Vier aus zwei Zeiteinheiten bestehende Werkstätten werden pro Woche von den Lernern je nach Interesse besucht, wobei der Besuch ausgewählter Werkstätten (z.B. Notenkunde, Computerführerschein, Holz- und Metallarbeit), Pflicht ist, da in ihnen Grundkenntnisse vermittelt werden. Am Ende jeder Werkstatt steht ein Produkt, das in einem Zertifikat bewertet und in der Schule öffentlich ausgestellt wird. Die Leitung von Werkstätten übernehmen übrigens nicht nur Lehrer, auch schulexterne Experten stellen den Lernern aber auch den Lehrern ihr Wissen und Können zur Verfügung.

Die vierte Säule – Außerschulisches Lernen. Basale Erfahrungen, die im Schulalltag nicht zu erwerben sind, decken Berufspraktika und Projektreisen ab, ein sechswöchiger Segeltörn etwa oder ein ökologisches Forschungsprojekt im Harz. In diesen Phasen erfahren sich die Lerner als ganze Person, sie entwickeln ihre Sozialkompetenz weiter und erleben praktisches Handeln.

Die fünfte Säule – Lernen in einer Ganztagschule. Die NMBS ist eine verbindliche Ganztagschule, die dem Lernen aber auch der Erholung und Freizeit Raum schenkt. Den ganzen Schul-

tag von acht bis sechzehn (am Freitag bis dreizehn) Uhr sind die Lehrer für die Lerner ansprechbar, können die Lerner sich üben, schrittweise selbstverantwortet zu lernen. Dies gelingt schwerlich in einem fünfundvierzigminütigen Unterrichtswechsel. Nachhaltiges Lernen ist an eine individuelle Zeitstruktur, an ein individuelles Lerntempo gebunden und darf nur nachrangig administrativ-organisatorischen Erwägungen unterliegen. Diesen Raum bietet die NMBS.

Die sechste Säule – Teamstrukturen: Lehrerteams aus sechs bis neun Lehrern, die nach Möglichkeit zusammen jeden Fachbedarf abdecken, sind verantwortlich für die Organisation des Lehr-Lerngeschäfts sowie die Betreuung der Lerner eines Jahrgangs. Damit hört die Kooperation an der NMBS nicht an der Schwelle zum Lehrerzimmer auf. Die Lerner befinden sich in einer überschaubaren Sozialstruktur mit mehreren Ansprechpartnern. Zusätzlich bemühen sich die Lehrerteams Kontakte zu schulexternen Einrichtungen, Institutionen, Vereinen und Betrieben herzustellen und zu pflegen, damit auch in Zukunft ein breites Projektangebot realisiert werden kann.

Die siebte Säule – Architektur. Um all diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer Architektur, insbesondere Innenarchitektur, die individuellem Lernen Raum gibt. Doch ist eine Ganztagschule mehr als ein Ort des Lernens, auch für Erholung und Freizeit sind architektonische Bedingungen notwendig. Die NMBS verfügt über diese und wird sie weiter entwickeln.

Die Neue Max-Brauer-Schule ist eine gesunde, tolerante, neugierige und leistungsorientierte Schule, deren Entwicklung dem organischen Prozess einer Evolution gleichkommt. Sie folgt keiner Ideologie, sondern allein der Maxime, das Bestmögliche zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu erkämpfen und immer wieder weiterzuentwickeln. Die Auflösung der Fächer in der Profilloberstufe, die noch weiter gehende Überantwortung der Verantwortung für das eigene Lernen an die Schüler ist eine

eindrucksvolle neue Stufe dieser Weiterentwicklung, die es nun zu erproben und zu optimieren gilt. Uns hat sie überzeugt.

Homepage: www.maxbrauerschule.de

Film-Material: www.archiv-der-zukunft.de
(Treibhäuser der Zukunft)

3.2 Die Überwindung sozialer Selektion? – Die BIP Kreativitätsschulen, Leipzig

Von Nils Wiegert

Wer hat es nicht vor Augen, das Dreieck mit den drei Rechtecken, die an den Dreiecksseiten eingezeichnet sind: *Sind a , b , c die Seiten eines rechtwinkligen Dreiecks mit c als Hypotenuse, so gilt: Die Summe der Quadrate über den Katheten ist gleich dem Quadrat über der Hypotenuse.* Der allgemeine Satz des Pythagoras ist grundlegend für die Geometrie. Wer aber erinnert sich an die Keplerschen Gesetze? Sie sind grundlegend für die Astronomie, aber nicht kanonisch visualisiert. Die Anschauung scheint eine Bedeutung zu haben für die Erinnerung und für die Zukunft. Wer Neues entdecken will, muss zeichnen, versuchen, ausprobieren. Kaum ein Nobelpreisträger, der nicht zugleich künstlerisch tätig war. Und welche Konsequenzen ziehen unsere Kultusministerien daraus? Kürzung der Kulturförderung, Reduzierung von Kunst- und Musikunterricht in den Schulen.

Prof. Gerlinde und Prof. Hans-Georg Mehlhorn, nicht ganz unschuldig an der Gründung und Etablierung der hinsichtlich ihrer außergewöhnlichen kognitiven Förderung inzwischen bundesweit anerkannten DDR-Spezialschulen, kämpften schon in den letzten Jahren der DDR für ihr Konzept der Kreativitätspädagogik, in dem unter frühzeitiger Förderung beider Gehirnhälften erstaunliche Schülerleistungen zu Tage traten. Beide versuchten, Ministerien für die breite Umsetzung ihres als Essenz ihrer jahrzehntelangen wissenschaftlichen Arbeit

zu verstehenden Konzeptes zu gewinnen. Sie hatten und haben – vor und nach 1989 – mit offenen und versteckten Widerständen zu kämpfen. Einige Ministerialen und Schulamtsmitarbeiter befanden alle heutigen Schulen für kreativ und Mehlhornschulen damit für verzichtbar, andere fürchteten die Qualität der Schulen Mehlhornscher Prägung und ließen keine weiteren (staatlichen) Modellversuche zu. Es reifte der Entschluss, der Uneinsichtigkeit und dem Beharrungsvermögen der zentralen Instanzen erfolgreiche Praxis gegenüberzustellen. Gerlinde und Hans-Georg Mehlhorn ließen sich als Professoren abberufen, gründeten das BIP Kreativitätszentrum, die ersten Modellschulen in Leipzig, später die Mehlhorn-Stiftung. Inzwischen ist eine ganze Reihe von Schul- und Kindergartengründungen gefolgt, eine eigene Fachhochschule für die Ausbildung der Kreativitätspädagogen befindet sich in Gründung.

Empfehlungsquoten zum Gymnasium von 80-100% selbst in Plattenbaugebieten, aus denen jeder, der es sich leisten konnte, weggezogen ist, sprechen eine deutliche Sprache. Die Aussage, dass den heutigen Anforderungen für das Zentralabitur jedes gesunde, breit geförderte Kind gerecht werden kann, erfährt hier ihre ermutigende Konkretisierung. Die oft beschworene Abkopplung des Bildungserfolges der Kinder vom sozialen Hintergrund der Eltern – hier ist sie Realität.

Der Kern des Konzeptes besteht aus Intensität, Breite der Förderung und frühzeitigem Beginn. Die Förderung beginnt mit den BIP Kindergärten, die einen großen Schwerpunkt auf anschauliches Denken und die Förderung räumlicher Vorstellungskraft legen. Arabisch wird neben Englisch verpflichtend ab Klasse eins unterrichtet und hat sich durch die Förderung räumlicher Anschauung, aber auch als frühzeitiges Diagnoseinstrument für Lese-Rechtschreib-Schwächen bewährt. Schach wird zur Ausbildung des logischen und strategischen Denkens als eigenes Schulfach unterrichtet. „Kreatives Schreiben“ und „Musik kreativ“ heißen zusätzliche Unterrichtsfächer im künstlerischen Bereich – Kunst führt hier definitiv kein Nischendasein. Das

Bild, das manch einer beim Namen „Kreativitätsschule“ assoziieren mag, täuscht dennoch. Von Beliebigkeit, von grenzenloser Freiheit, in der einem Geniekult gehuldigt wird und alle erdenklichen Auswüchse kindlichen Handelns Akzeptanz finden, ist nichts zu spüren. Die Freiheit des Einzelnen endet dort, wo sie die Freiheit eines anderen einschränkt. Gearbeitet wird im Spannungsverhältnis von Selbstbewusstsein und Bescheidenheit, von Selbstentwicklung und Hilfe gegenüber anderen. Es geht um die Ausprägung von Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Beharrlichkeit. Verbindlichkeit, Ordentlichkeit, Ruhe und Leistung sind gelebte Werte. Unterricht wird – auch in der Grundschule – täglich bis 16 Uhr erteilt. Wer seine Aufgaben nicht erledigt, wird zu sozialen Diensten verpflichtet.

Spätestens an dieser Stelle werden zumeist Überforderungen der „armen Kinder“ vermutet. Wer so denkt, liegt in den meisten Fällen falsch. Zum einen heißt frühe Anregung und Förderung ja nicht, dass vom Katheder Wissen diktiert wird, wie es manche in ihren Schreckensvorstellungen ausmalen. Zum anderen ist gerade in jungen Jahren das Bedürfnis nach vielseitigen Anregungen besonders groß. Verschaltungen im Gehirn, die nicht in frühesten Jahren entstehen, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit gar nicht mehr gebildet. Das Gegenteil ist also richtig: Wer sein Kind unterfordert, nimmt ihm unumkehrbar Lebens- und Entfaltungschancen.

Der Unterricht an den BIP Kreativitätsschulen ist eine Kombination verschiedener Methodiken, insgesamt aber eher konservativ orientiert, um den Kindern stabile Strukturen für ihre Entfaltung zu geben. Fächer- und Klassenstrukturen sind klar in Jahrgängen organisiert. Innerhalb dieser festen Strukturen werden die Spielräume der Flexibilität ausgereizt: Innere und äußere Differenzierung, Beschleunigung und Anreicherung. Kreativität braucht klar strukturierte Fixpunkte, zugleich aber Flexibilität und Freiheit. Der Tagesablauf an den Einrichtungen ist deshalb geprägt von fest umrissenen Strukturen einerseits und hohen insbesondere methodischen Freiheitsgraden der

Pädagogen und der Schüler bei der konkreten Tätigkeit andererseits. Die Erfüllung der Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer ist das Minimum, über das tatsächlich Mögliche und über das Wie entscheiden die Lehrer anhand des Leistungsniveaus ihrer Schüler. In der Grundschule hat jede Klasse zwei gleichberechtigte Kreativitätspädagogen, die zumeist im Team-Teaching unterrichten. Finanziert wird diese Doppelbesetzung durch den Hortbeitrag. BIP steht für Begabung, Intelligenz und Persönlichkeit. BIP steht für ein innovatives, äußerst vielversprechendes Konzept, dessen praktische Erfolge langsam, aber immer deutlicher sichtbar werden.

Homepage: www.mehlhornschen.de

3.3 Alles nur Theater? – Der „PISA-Sieger“ Helene-Lange-Schule, Wiesbaden

Von Nils Wiegert

Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden war ein normales staatliches Gymnasium – bis Enja Riegel kam und den Umbau zur Gesamtschule vorantrieb. In vielen Kämpfen in- und außerhalb der Schule vollzog sich hier eine Entwicklung, die die Schule alsbald zum Wallfahrtsort der Reformpädagogen machte. Ideen anderer Schulen wurden adaptiert, weiterentwickelt, konsequenter umgesetzt, hinzu traten eigene Vorstellungen wie die, professionelles Theaterspiel mit externen Regisseuren in erheblichem Umfang verpflichtend für jeden Schüler zu machen – als Ort der Überwindung, der Selbsterfahrung, der Entfaltung. Viele kleine Bühnen wurden eingerichtet, auf jeder Etage eine eigene. Und die Schule bekam einen nach und nach professioneller ausgestatteten zentralen Probe-, Aufführungs- und Feierort, an dem die Ergebnisse der harten Theaterarbeit den Weg in die Öffentlichkeit von Schülern, Lehrern und Eltern finden können.

Und dann kam PISA. Lange war die Helene-Lange-Schule von den „ernsthaften“ Schulen belächelt worden, konnten sich viele, die zumeist von der Schule nur gehört hatten, schwerlich vorstellen, dass hier, wo ja so viel Theater gespielt und so wenig gearbeitet wird, auch fachlich Außergewöhnliches passiert. Sozialkompetenz – nagut. Aber fachliche Exzellenz? Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verweist auf die statistischen Probleme der kleinen Stichprobe und die prinzipielle Unvergleichbarkeit von schulischen Ergebnissen mit Landesdurchschnitten. Die Ergebnisse sprechen aber – vorsichtig formuliert – gewiß nicht gegen die Schule. Namhafte deutsche Zeitungen waren da weniger zurückhaltend und portraitierten den deutschen „PISA-Sieger“, dessen Ergebnisse weit über den erwartbaren gelegen und in den Sprachen, aber auch in den Naturwissenschaften, für einen Platz in der internationalen Spitzengruppe gereicht hätten. Der Film „Eine Schule, die gelingt – Enja Riegel und die Helene-Lange-Schule“ von Reinhard Kahl, der in diesem Jahr veröffentlicht wird, entstand. Er zeigt Enja Riegel, wie sie guten Gewissens, aber schweren Herzens ihre Schule in Richtung Unruhestand verläßt. Hier werden der Weg der Schule und ihre Besonderheiten ausführlich nachgezeichnet, wird deutlich, dass an der Helene-Lange-Schule Schüler und nicht Fächer auf dem Programm stehen, dass Unterrichten hier Aufrichten bedeutet. Alle fünf Wochen finden gemeinsam gefeierte Premieren von Projekten statt, die Eltern richten das Buffet aus. Da wird eine Filmpräsentation zur Oscar-Verleihung, da tauchen Schüler in hochwertigen Ölgemälden auf – die Vielfalt der Schüler spiegelt sich in der Vielfalt der Projekte wieder.

Die Schule ist dezentral organisiert, mit klaren Verantwortlichkeiten und eigenen Räumlichkeiten je Stockwerk. Die Schüler sind für die Ordnung und Sauberkeit ihrer Etage selbst verantwortlich, das für die Reinigungsdienste gesparte Geld steht der Schule inzwischen für Projekte zur Verfügung. Alle zwei Jahre ziehen Schüler und Lehrer um. Wie im richtigen Leben müs-

sen sie beim Auszug sortieren, sauber machen und renovieren. Das ist mitunter anstrengend, aber durchaus heilsam. Wenn so deutlich etwas Neues beginnt, muss sich jeder neu definieren, werden Entwicklungsschritte beschleunigt und reflektiert.

Eine zentrale Funktion erfüllen reale Anforderungen von außen, die durch Praktika systematisch in die Schule geholt werden. Im Kindergartenpraktikum merken die Kleinen, dass sie eigentlich schon ganz schön groß sind, sie kehren gestärkt und motiviert in die Schule zurück, im Betriebspraktikum bekommen sie häufig mit, dass ihr Berufswunsch nicht unbedingt das ist, was sie wirklich arbeiten wollen. Im Projekt „Jung und Alt“ verbringen die Schüler – vom Religionsunterricht begleitet – Zeit mit einer älteren Person aus ihrer Nachbarschaft. Persönliches Wachstum und Vernetzung der Generationen sind wertvolle Erträge dieses Projektes.

Die Helene-Lange-Schule ist inzwischen Versuchsschule des Landes Hessen. Sie verfügt über kein amtliches Programm zum Transfer der Ergebnisse in das reguläre Schulwesen und ist doch unglaublich wirkungsmächtig. 5000 Besucher in den letzten drei Jahren konnten feststellen, dass auch hier nur mit Wasser gekocht wird, dass es auch für normale staatliche Schulen möglich ist, Dinge zu ändern. Häufig, so die Schulleiterin Dr. Ingrid Ahlring, die von der mit dem 1. Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Versuchsschule Kassel-Waldau gekommen ist, erzählen Lehrer bei einem Zweitbesuch, dass sie ganz erstaunt sind, was sie alles übernommen haben. Der Hospitatio- nstourismus ist ein Wachstumsfeld – und er ist für die eigene Inspiration, aber auch für den Glauben an die Umsetzbarkeit unverzichtbar. Die Grundschule Kleine Kielstraße wäre ohne die Besuche in der Laborschule Bielefeld nicht das geworden, was sie inzwischen ist, für andere waren die Bodenseeschule St. Martin oder eben die Helene-Lange-Schule die Initialzündung. Ein Schulleiter aus dem Brandenburgischen, im letzten Jahr hoch motiviert angetreten, inzwischen von den bürokratischen und den schulinternen Mühlen fast zermahlen, stand kurz

davor, die Brocken hinzuwerfen. Die Helene-Lange-Schule hat ihm die Kraft gegeben, es weiter zu versuchen. Kraft, die auch diese so erfolgreiche Schule immer wieder neu sammeln muss. Die Herausforderungen reißen nicht ab: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Neuer Versuchsschülerlass, die Beschreibung aufbauender Kompetenzen, Individuelle Förderung – Ingrid Ahlring hat mit ihrem Kollegium viele undankbare Baustellen zu beackern – Erfolg muss immer neu erarbeitet werden. „Jeder gute Betrieb hat eine Entwicklungsabteilung“, sagt Ingrid Ahlring, „Deutsche Schulen machen das mal eben nebenbei“. Ein anstrengender Weg, der auch an dieser Schule lange sehr engagierte Kollegen in den vorzeitigen Ruhestand gehen lässt.

Homepage: www.helene-lange-schule.de

Film-Material: www.archiv-der-zukunft.de

(Eine Schule, die gelingt – Enja Riegel und die Helene-Lange-Schule)

4. DEMOKRATIE UND GESELLSCHAFT

4.1 Individualität und Gemeinschaft – Die Jenaplan-Schule, Jena

Von Annegret Biewendt und Nils Wiegert

Mitten in der Zeit der großen politischen Freiheit fasst der Jenaer Stadtrat 1990 den Beschluss, staatlichen Schulen weit reichende konzeptionelle Freiheiten einzuräumen. Ein Weg weisender Beschluss. Siebzehn Jahre später ist in einer Stadt, die Jahr für Jahr mit der Marke von 100.000 Einwohnern kämpft, eine plurale Bildungslandschaft entstanden, die bundesweit ihresgleichen sucht. Jenas reformpädagogische Traditionen reichen weit zurück, sie wurden wesentlich z.B. von Friedrich Fröbel, Begründer des Kindergartens und Peter Petersen, dem Begründer der Jena-Plan-Pädagogik, geprägt. Aus einer Art „pädagogischen Ursuppe“ schwärmten nun Anfang der 1990er Jahre die Protagonisten aus, Schule neu zu denken und neu aufzubauen – wohlgermerkt: staatliche Schulen. Und so ist der Umstand, dass zwei von zwanzig der beim 1. deutschen Schulpreis nominierten Schulen im beschaulichen Jena stehen, kein Zufall. Die Lobdeburgschule und die Jenaplan-Schule stehen stellvertretend für eine Entwicklung, wie sie nur gelingen kann, wenn man Schulen die Freiheit gibt, sich zu entwickeln, ohne sie ständig für alle Entwicklungsschritte öffentlich rechenschaftspflichtig zu machen. Einstimmig hatte der Stadtrat im Dezember 1990 die Einrichtung einer staatlichen Jenaplan-Schule beschlossen. Konzeptionell wurde der Gründungsgruppe freie Hand gelassen. Diese entwickelte aus der absoluten Freiheit eine neue, eine für die eigene Schüler- und Lehrerschaft

passende Ordnung. Die pädagogisch Aktiven arbeiteten sich an dem ab, was Peter Petersen empfahl, an dem, was bundesdeutsche Größen der Reformpädagogik in Vorträgen und Schulungen mit auf den Weg gaben. Manches war hilfreich, manches wurde adaptiert, vieles verworfen. Schnell reifte die Einsicht, dass spezifische Situationen spezifische Konzepte erfordern, dass die einfache Übernahme von bereits Gedachtem nicht immer zielführend ist. In diesem pragmatischen Umgang mit Ideen und Problemen – und davon gab es viele in den Anfangsjahren – ist die staatliche Jenaplan-Schule Jena zu dem geworden, was sie heute ist: Preisträger des 1. Deutschen Schulpreises 2006.

Im Jahr 2000 bezog die Jenaplan-Schule ihre neuen Räume: Ein vollständig unsaniertes altes Schulgebäude. Hier war alles noch original erhalten – vom in die Jahre gekommenen Dach über den betonierten Schulhof bis zu den feuchten Kellerräumen. „Sanierte Räume brauchen sie nicht, um gute Schule zu machen“, sagt Gisela John, Schulleiterin seit der Gründung der Schule, „Sie brauchen ordentliche Räume.“ Und so machten sich Eltern, Lehrer und Schüler daran, das Gebäude zur „Schulwohnstube“ herzurichten. Im Laufe der Jahre folgte die schrittweise Sanierung des Gebäudes, zunächst aber wurde die Beschulbarkeit durch die Beteiligten selbst hergestellt. Dabei war es stets wichtig, dass jeder einen Teil mit einbringt. Auf dem Schulhof steht eine Mauer, für die jedes Kind einen für sich bedeutsamen Gegenstand aus dem Urlaub mitgebracht hat. Wände, Türen und Flure sind individuell gestaltet, ausgestellte Schülerarbeiten und ein herzlicher Umgang von Schülern und Lehrern prägen die warme Atmosphäre, die die sachliche und zweckmäßige Architektur des Gebäudes durchströmt. Die Schule wird bedeutsam, sie wird aufgeladen mit persönlichen Bezügen. Jeder wird beteiligt, alle integriert – auch Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf finden hier ganz selbstverständlich ihren Platz. Wo Schule danach ausgerichtet ist, dass jedes Kind anders ist und anders lernt, sind Behinderungen eine spezifische Form der Individualität.

Die Jenaer Jenaplan-Schule ist – aus der noch immer tragenden Überzeugung ihres Gründungszusammenhangs – eine zutiefst demokratische Schule. Die Schüler übernehmen von klein auf Verantwortung und lernen, mit dieser umzugehen. Mitbestimmung beginnt dabei im Unterricht: Wahl der Arbeitspartner, Verfügung über die eigene Zeit, Bewertung der eigenen Leistung und der Leistung der Mitschüler, Entscheidung darüber, was wie in der Präsentation weitergegeben werden soll, Umgang mit Rückmeldungen zu selbst getroffenen Entscheidungen. Die Schaffung wirklicher Verantwortungsbereiche für Schüler und Lehrer ist Teil des demokratischen Selbstverständnisses. Verantwortlichkeiten enden nicht, wenn es darum geht, Erfolge einzustreichen. Und davon gibt es eine ganze Menge. Die Gruppe „Pausentraum“, in der sich Schüler, Eltern und Lehrer zusammengefunden haben, hat den tristen Betonschulhof neu gestaltet. Nach Entwürfen der Schüler ist eine Spielfläche entstanden, die in ihrer Vielfalt und Gestaltung außergewöhnlich ist, zugleich aber alle Sicherheitsvorgaben abdeckt. Möglich wurde dies durch verantwortungsvolle Zusammenarbeit in einem generationenübergreifenden Team, das Freiheit und Unterstützung bekommen hat, einer solchen Verantwortung für die Gestaltung der Schule gerecht zu werden.

Die Schulentwicklung wird im Dialog von Schülern, Lehrern, Schulleitung und Eltern betrieben, die Eltern sind auch darüber hinaus stark in das schulische Leben eingebunden. Die Schülervertreter fahren jährlich in Klausur und beraten die weiteren Aktivitäten, z.B. bestimmen sie auch das Thema der Projektwoche, in der die gesamte Schule zu einem Thema arbeitet. Lehrer und Schüler haben dann die Möglichkeit, Teilprojekte zu diesem Thema anzubieten und stellen diese schulöffentlich vor. Die Schüler schreiben eine Bewerbung für die von ihnen favorisierte Projektgruppe. Je nach Qualität der Bewerbung werden ihre Vorstellungen dann bei der Gruppeneinteilung berücksichtigt. Eigenverantwortlich gestalten die Schüler die Schulfeiern, die gleichberechtigte Formen des Unterrichts darstellen. Hier werden mit dem Arbeiten auf das gemeinsame Ziel der Feier

hin, aber auch mit der Fähigkeit zum Zuhören und der Anerkennung anderer Leistungen, wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit Anderen geschaffen, die an dieser Schule ganz zentral ist. Die Schule ist von jeher ein soziales Gebilde – an der Jenaplan-Schule ist dies nicht nur in den Pausen und nach Schulschluss, sondern im Unterricht und der gesamten Schulkultur spürbar. Vom Kindergarten bis zum Abitur lernen hier alle im selben Gebäude, viele haben ihre Geschwister mit an der Schule, oft legen Familienmitglieder unterschiedliche Schulabschlüsse ab – alles unter einem Dach. Und so ist Raum knapp bemessen, die Vorbereitungsräume der Lehrer werden längst als Unterrichtsräume benötigt, Unterricht wird auch im Werkraum erteilt. Wo Platz knapp ist, bedarf es individueller Lösungen: Da werden Schranktüren zu Tafeln, da finden die 40 Lehrer in der früheren Hausmeisterwohnung ihr kleines Refugium.

Von der 1. bis zur 9. Klasse lernen die Schüler in altersgemischten Stammgruppen: In den Untergruppen (1.-3. Klasse), den Mittelgruppen (4.-6. Klasse) und den Obergruppen (7.-9. Klasse), die alle anhand ihres spezifischen Tiernamens erkannt werden können. Leistungstärkere helfen dabei leistungsschwächeren Schülern, behinderte Kinder sind genauso integriert wie nichtbehinderte, ältere unterstützen jüngere und umgekehrt: jeder Schüler wird ernst genommen und akzeptiert. Mit Annäherung an das Abitur wird die Altersmischung aufgelöst und in Jahrgangsklassen unterrichtet.

Der Montag beginnt mit dem von einem Schüler geleiteten Morgenkreis. Für diesen findet jede Stammgruppe eine spezifische Form. Die Mittelgruppe der Känguruhs beginnt zum Beispiel mit einer Begrüßung des Sitznachbarn und einem Kreisgespräch, das dem Wochenende gewidmet ist. Anschließend wird der Ordnungsdienst vergeben. Die Schüler übertreffen sich gegenseitig mit Gründen, warum gerade sie die Richtigen für diese verantwortungsvolle Aufgabe sind. Wohlgemerkt: Es geht dabei um das Recht, die Tafel wischen zu dürfen und aufzu-

passen, dass die Stühle hochgestellt sind. Die Schülersprecher kommen zu Wort und jeder Schüler erhält Gelegenheit, Fragen, Probleme und Anregungen zu artikulieren. Nach Absprachen zum Ablauf der Woche hat der Morgenkreisleiter Raum für einen Eigenbeitrag. Dies kann ein Bericht, ein Referat, eine Buchvorstellung, ein Quiz, ein Hörspiel sein. Wichtig ist, dass er etwas vorstellt, das für ihn bedeutsam ist.

Die Arbeit in den Stammgruppen gliedert sich in meist dreiwöchige Epochen. Diese Arbeit ermöglicht ein zwar angeleitetes, jedoch größtenteils selbstständiges Erarbeiten einer vorgegebenen Thematik. Nach einer Einführung durch den Lehrer erfolgt die Wissensaneignung in Partner- oder Gruppenarbeit: Material wird in der hauseigenen Bibliothek oder im Computerraum gesichtet, ausgewertet und am Ende der Epoche innerhalb der Stammgruppe in einer zuvor diskutierten Form präsentiert. Ihre Leistungen schätzen die Schüler zunächst selbst ein, dann äußern Mitschüler ihre Meinung. Erst am Ende bewertet die Lehrperson das Arbeitsergebnis mit mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen. Zensuren werden bis einschließlich der 6. Klassenstufe nicht erteilt, jeder Schüler wird zum Halb- und zum Endjahr durch einen individuellen Text eingeschätzt, nachdem er zuvor selbst seine Leistung reflektiert und Ziele für das kommende Schulhalbjahr angegeben hat. Zur Zeugnisausgabe treffen sich der Stammgruppenleiter, der Schüler sowie die Eltern zu einem halbstündigen Gespräch: Individuelle Betreuung und schülerzentrierte Leistungsförderung sind hier gelebte Realität. Lehrer arbeiten mitunter an der zeitlichen Belastungsgrenze und sind doch erfüllter, zufriedener und ausgeglichener als andernorts. Innerhalb des Rahmenplans sind sie frei in der Ausgestaltung, echte Zusammenarbeit mit Schülern und Kollegen prägt ihre Arbeit. Die Jenaplan-Pädagogik stellt den konzeptionellen Überbau, der immer wieder neu an die Gegebenheiten, Fähigkeiten und Probleme von Schülern und Lehrern angepasst wird. Die methodischen Freiräume sind groß, die gefundenen Lösungen mitunter schlicht, aber wirkungsvoll.

So lässt eine Mathematiklehrerin ihre Schüler bei Problemen stets zu sich kommen. Im Aufstehen und Gehen kommen diese oft selbst auf Denkansätze und Lösungen. Wer sich dagegen auf das Melden konzentriert, beginnt erst zu denken, wenn der Lehrer schon da ist.

Die Lehrer verstehen sich als Organisatoren des Erfolgs ihrer Schüler. Die teilweise Auflösung des klassischen Unterrichts brachte zunächst vielfach Ernüchterung, da im freien und projektorientierten Arbeiten Probleme und Widerstände unmittelbar erkennbar sind und sich nicht mehr hinter der Wand der mehr oder weniger freundlichen Gesichter und dem Wald der aufzeigenden Finger verstecken können.

Neben den jahrgangsübergreifenden Stammgruppenprojekten wird Fachunterricht zum Teil auch in den Jahrgängen unterrichtet. Beeindruckt hat uns dabei das Fach „Natur“, in dem Biologie, Physik und Chemie bis zur neunten Klasse zusammengefasst sind. In einem aufwendigen Verfahren wurden die Lehrpläne der drei Fächer so zusammengeführt, dass im Sinnzusammenhang gearbeitet werden, Dopplungen nun vermieden und zusätzliche Zeit zur Vertiefung genutzt werden kann. Der Stoff des Lehrplans wurde in Fachepochen neu sortiert. Zum Beispiel steht in der siebten Klasse die Zellbiologie im Vordergrund, an die der bisher in Physik und Chemie besprochene Themenbereich „Stoffe“ angegliedert ist, der wiederum weitergeführt wird zur Dichte, zum Teilchenmodell, zum Metall und zur Elektrizität („bewegliche Teile in Metall“).

In der Jenaer Jenaplan-Schule stehen die Türen offen, herrscht eine angeregte und kreative Arbeitsatmosphäre, sind freundliche Gesichter seitens der Schüler und der Lehrer die Regel. Die Schüler bewegen sich während der Projektarbeit in ihren Hausschuhen frei in ihrem Schulhaus: sie suchen selbstständig den für sie besten Platz zum Arbeiten. Ihre Emsigkeit wird durch kein Klingeln gestört und auch nach 55 Minuten Unterricht bricht kein Tumult auf den Gängen aus. Diese Schule ist

ein echter Lebensmittelpunkt, die Atmosphäre vital, konzentriert und herzlich. Die Pädagogik ist hier frei, verantwortlich und leistungsorientiert. Die Lehrer trauen sich, Angebote zu machen und haben Mut zur Zumutung – eine wunderbare Schule.

Homepage: www.jenaplan-jena.de

Film-Material: www.archiv-der-zukunft.de

(Treibhäuser der Zukunft)

4.2 Gesellschaft macht Schule – Die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, Berlin-Kreuzberg

Von Holger Braune, Ireen Jordan, Yvonne Rogoll und Nils Wiegert

Vor dem Besucher türmt sich zunächst ein trutziger, roter Ziegelbau aus dem 19. Jahrhundert auf, der von seinem Betrachter nur ein Mindestmaß an Phantasie verlangt, um Assoziationen an ein Kasernengebäude zu entwickeln. Ungläubigkeit macht sich breit: Hinter diesen Mauern soll sich seit 1989 jenes wundervolle Ereignis zutragen, dass eine Schule, die in Gewalt, Überfremdung und Unbeschulbarkeit zu versinken drohte, ihr Schicksal selbst in die Hände zu nehmen begann? Die großen Lettern „Ferdinand-Freiligrath-Schule“ zerstreuen die Zweifel, das Staunen aber bleibt und wird sich in den folgenden Stunden weiter vergrößern.

Aber kommen wir zu dem Weg, ohne den das heutige Staunen nicht möglich wäre: Die Psychologin Hildeburg Kagerer wollte 1989 mit ihrem Lehrerkollegium nicht tatenlos mit ansehen, wie Schülerinnen und Schüler, die zu 80 % einen nichtdeutschen Hintergrund hatten, keinen Sinn im Lernen erkannten und sich in einer fatalistischen Opferrolle einzunisten begannen. Die jungen Menschen sollten endlich einmal an sich glauben, über sich hinauswachsen und für etwas kämpfen, was ihnen wichtig ist. Und auch die Lehrer wollten aus der tagtäglich sie umgebenden Perspektivlosigkeit ausbrechen. Diese

Wünsche kulminierten in dem Projekt „Kreativität in die Schule“ (KidS). Künstlerinnen und Künstler wurden von der Schule angesprochen und begeistert, um als Dritte gemeinsam mit Lehrern und Lernern Unterricht, der später Arena hieß, neu zu denken und zu machen. Auf diese Weise entstanden gewinnbringende menschliche Beziehungen, betraten Schülerinnen und Schüler erstmals einen neuen Erfahrungsraum, der mit klassischen Vorstellungen von Schulunterricht nichts zu tun hat. Jenseits vom regulären Fachunterricht entdecken die Schüler im künstlerischen Arbeiten und in handwerklicher Selbsterfahrung, dass sie selbst zu erfolgreichen Leistungen fähig sind.

Im Jahr 2006 sind Dritte, also Menschen, die hauptberuflich nicht pädagogisch arbeiten, integraler Bestandteil des Unterrichts an der „Ferdinand-Freiligrath-Schule“. Waren es in den Jahren 1989 bis 1995 ausschließlich Künstlerinnen und Künstler, die als Dritte gewonnen werden konnten, sind es heute u.a. auch Handwerker, Sporttrainer, Professoren oder Techniker. Diese verlassen jede Woche für vier Stunden ihren regulären Arbeitsplatz, um ihn mit einem Raum in der Schule auszutauschen, wo sie mit den Schülern und einem Lehrer an jenen Themen ganz praktisch arbeiten, die sie täglich in ihrem Beruf ausfüllen. Weitere zehn Stunden besuchen die Schüler passenden Fachunterricht innerhalb des von ihnen gewählten Arenen-Themas. Diese vierzehn Arenenstunden pro Woche werden von Schülern in altersgemischten Gruppen besucht. Jedes Jahr können die Schüler eine Arena auswählen und so zu einem Themenfeld, wie z.B. Mobilität, Kunstturnen oder Hirnforschung, gezielt Wissen erwerben. Hierbei lernen auch die Lehrer von den Dritten. In weiteren 16 Stunden wird klassischer Fachunterricht erteilt.

Wo sich Schüler einst prügeln, engagieren sie sich heute im Streitschlichten. Wo Lehrer einst daran dachten, irgendwie den Tag zu überstehen, fiebern sie heute mit den Schülern der

Premiere des Theaterstücks oder dem Anspringen des Motors entgegen, der kürzlich noch in Einzelteilen auf dem Boden lag. Gewalt, Schulschwänzen und Leistungsverweigerung gingen zurück. Sie wichen Respekt und Motivation sowie der Freude lernen zu dürfen – auf Seiten der Schüler und der Lehrer.

Film-Material: www.auserfahrungklug.de
www.archiv-der-zukunft.de
(Treibhäuser der Zukunft, Bonusmaterial)

4.3 Vernetzte Schule – Das Gymnasium Achern

Von Nils Wiegert

Baden-Württemberger behaupten gern, sie könnten alles außer Hochdeutsch. Demnach muss es im Ländle ja jede Menge hervorragender Schulen geben. Wir gehen diesem Anfangsverdacht nach und besuchen stellvertretend das Gymnasium Achern im Schwarzwald. Von hier sind es 12 km bis zum Rhein, 20 km nach Baden-Baden und 20 km nach Straßburg. Dass die Schule nach dem Ort benannt ist, in dem sie steht, spricht für ein ländliches Umfeld. Die Arbeitslosenquote ist niedrig hier, Kinder mit Migrationshintergrund findet in nennenswerter Anzahl nur, wer innerdeutsche Migration mitrechnet. Die Gegend ist zutiefst katholisch geprägt, hier gibt es ihn noch, den gelebten Wertekanon, auf den sich Schule beziehen kann. Die Wirtschaft ist mittelständisch, die Leute leben vom Export, sind offen und neugierig. In diesem Umfeld steht nun eine Schule, zu der die Schüler weite Wege in Kauf nehmen, um hier unterrichtet zu werden. Was ist es, das diese Schule ausmacht?

Die Möglichkeit der Konzentration auf Kunst als Hauptfach ist einzigartig und hat hohe Anziehungskraft – auf Schüler und Lehrer. Obwohl die Schule weit weg ist von den Universitätsstädten, bekommt sie eine Vielzahl überregionaler Bewerbungen. Lehrer werden hier als Schlüssel zur Schulqualität verstanden, rennen mit ihren Ideen offene Türen ein. Projekte,

Begegnungen, das Einrichten von Werkstätten – Lehrern wird die eigene Weiterentwicklung ermöglicht, sie ziehen die Schüler und sie ziehen die Schule mit. Soviel Freiheit spricht sich herum und zieht weitere Überzeugungstäter nach sich. Eine Spirale des Gelingens. Diese in Gang zu setzen, ist Schulleiter Paul Droll vor 20 Jahren in Achern angetreten. Er hat vieles bewegt, vor allem aber hat er Stolpersteine aus dem Weg geräumt und neuen Ideen Raum gegeben. Entwickelt und umgesetzt haben Schüler und Lehrer diese dann fast von alleine, sagt er augenzwinkernd.

Die Schule lebt davon, dass die Leute in der Region sie tragen. Sie ist verwurzelt im praktischen Bereich der Bürgergesellschaft, sie hat das Geschenk des ländlichen Umfeldes angenommen und in unglaublich professioneller Weise für die Schule nutzbar gemacht. Genau da, wo sich Großstadtschulen schwer tun, werden hier lokale Vereine, Verbände und Unternehmen eingebunden – systematisch. Die Schüler gehen in die Gesellschaft, die Gesellschaft kommt in die Schule. Ob Pfadfinder, Vereine, Volkshochschule oder Polizei – sie alle sind in die schulische Arbeit integriert und tragen zum Gelingen der Schule wesentlich bei. In Kooperation mit dem Roten Kreuz hat die Schule ein hervorragend ausgebildetes Sanitäter-Team, das die Schule professionell versorgt. Inzwischen haben dessen Mitglieder kleine Piepser, sodass sie in Notfällen angefunkt werden können wie die Ärzte im Krankenhaus. Nicht aus Spielerei, sondern weil bei 1.500 Schülern mitunter schnelle Hilfe gebraucht wird. In Zusammenarbeit mit einem Winzer bewirtschaftet die Schule eigene Rebstöcke und setzt die Schüler somit komplexen Herausforderungen aus: Erfindergeist, technische, landwirtschaftliche und handwerkliche Fähigkeiten sind hier gefragt, chemische und wirtschaftliche Kenntnisse (Vermarktung) sowie künstlerische Fertigkeiten (Etikettgestaltung) unverzichtbar. Eine Papierfabrik, die von Schülern mit Profulfach „Kunst im Design“ beraten wird, spendet der Schule Papier in unglaublichen Mengen. Dieses wird gebraucht, damit die Schüler die

Vielzahl an schulinternen Dienstleistungen, wie die Erstellung von Plakaten, von Eintrittskarten und Programmheften, erbringen können, die Schulklima und Schulbild so nachhaltig prägen. Sponsoren werden mit immer neuen Ideen mustergültig und nachhaltig in die Pflicht genommen. Nur so lässt sich der Technikhunger der Schule befriedigen: Eigenes Intranet mit Zugang in jedem Raum, Laptopklasse, automatische Analyse der Bewegungsabläufe der Schüler und Ausgabe von Verbesserungsvorschlägen mit einem speziellen Softwareprogramm im Sportunterricht, elektronische Designerstellung und professioneller Umgang mit neuen Medien. Diese Schule ist im Bilderzeitalter angekommen und macht vor, wie auch staatliche Schulen an professionelle Ausstattung kommen können, wenn Ideen, interne Organisation und Öffentlichkeitsarbeit ernst genommen werden. Nicht jede Schule kann sich ein solches Umfeld basteln, aber eine offene Zusammenarbeit mit externen Partnern ist an jedem Standort möglich. In Achern ist diese Vernetzung langsam gewachsen. Sie hat die Entwicklung der Schule sehr befördert.

Homepage: www.gymnasium-achern.de

5. HOCHBEGABTENFÖRDERUNG

5.1 Exzellenz mit Understatement – Das CJD Christophorus-Gymnasium, Rostock

Von Frederic Kahrl

T. ist nahezu empört. „Keiner kann mir verbieten, nach 10 Uhr abends noch zu lernen“, stellt die Neuntklässlerin klar. Dann, um zehn Uhr, hat sie in ihrem Rostocker Internatszimmer eigentlich Nachtruhe zu halten. Doch die Begeisterung trägt sie fort. Die Begeisterung für die Schule, für die Sache, für das Selberdenken. T. erzählt begeistert und nahezu atemlos: Von tiefen und kaum endenden Diskussionen im Unterricht, von Lehrern, die auch nachmittags noch Zeit für sie haben, von einer Schule, in der sie sich herausgefordert fühlt.

Es gab auch eine andere T. Eine, die an Schule nie Spaß fand. Eine, die den Unterricht abzusetzen hatte, dessen Ergebnisse sie schon kannte. Eine, die sich nicht entfalten konnte in einem System, das auf die Förderung des der Schulform entsprechenden Durchschnitts setzt. T. ist hochbegabt. Für eine Schule, die an einen intellektuellen Regelrahmen anknüpft, ist sie damit minder geeignet. Nahezu alle Schulen freilich gehen von der Regel aus. Für T., die Ausnahme, ist kaum irgendwo ein Platz.

An der Rostocker Christophorusschule, wo T. das Internat besucht, hat nicht nur sie ihren Platz gefunden, sondern Hochbegabung einen Ort, an dem das Außergewöhnliche selbstverständlich ist. Bereits ab Klasse eins werden hier zunächst „hoch“- und „normal“-begabte Schüler in integrativen Klassen unterrichtet. Dort profitieren die besonders pfiffigen Schüler von den effizienten Arbeitstechniken besonders motivierter

Schüler und diese wiederum von der Vielfalt der Ideen der pfiffigen. Zur neunten Klasse wird die Integration aufgelöst, werden die Hochbegabten - nach Wunsch - in einem allein ihnen vorbehaltenen Klassenverband besonders gefördert und gefordert. Zwei Klassen sind dies je Jahrgang maximal. Da gibt es andere Lernformen, tiefer gehende Inhalte, mehr Freiraum für selbst organisierte Arbeit. Und für die Lehrer, die die mitunter detailreichen Diskussionen moderieren, bildet jede Stunde eine neue Herausforderung, die sie selbst an Grenzen führt. Ganz viel Geduld fordern die Hochbegabten von ihnen. Und sie erhalten sie auch.

Die institutionellen Voraussetzungen dieser Geduld hat die Schule behutsam geschaffen. Mit dem gewaltigen Auftrag der binnendifferenzierenden Bildung Hochbegabter steht der einzelne Lehrer nicht im gewöhnlichen Unterrichtsgefüge allein. Die besondere Förderung ist vielmehr pädagogisch in feste Formen gegossen. Der Unterricht für Hochbegabte findet oftmals fachübergreifend statt; dies soll komplexe Denkprozesse anregen und erlauben sowie verhindern, dass sich Begabung nur einseitig entfaltet. Das methodische Fundament des Unterrichts liegt in einer Doppelstruktur von Akzeleration und Anreicherung: Akzeleration, die, dem raschen Verständnis der Jugendlichen wegen, den Verzicht auf Wiederholungen und zusätzliche Übungen erlaubt, Anreicherung, die im Gegenzug komplexere Randfragen zu behandeln und spezifischen Interessen einzelner Jugendlicher den Raum einer besonderen Aufgabe zu geben erlaubt, ihnen selbst intellektuelle Herausforderung schaffen soll. Die Schule will das besondere Bildungsbedürfnis der Hochbegabten ernst nehmen. Auch darum ist bereits in der Sekundarstufe I das Unterrichtsangebot um einige zusätzliche Stunden aufgestockt und kann in der Oberstufe jeder Schüler der Förderstufe mindestens drei Leistungskurse auswählen, ohne dass er aus der Klassengemeinschaft ausscheiden müsste. Und außerhalb der unmittelbaren Schulzeit ergänzen rund vierzig weitere Förderungsangebote – musische, sportliche,

natur- und geisteswissenschaftliche – den umfassenden Kanon, mit dem hier Begabungen entwickelt werden sollen.

In die Förderklasse gelangen nur mit verschiedenen Verfahren auf allgemeine Hochbegabung positiv getestete Jugendliche. Ein IQ von 130 ist dabei nur eine der Voraussetzungen. Nach ihrer Bewerbung für die Förderklasse werden sie eingeladen, eine Woche in der Schule zu verbringen: es ist die so genannte Kontaktwoche. Bis zu sechzehn Schüler je Klasse werden ausgewählt, die dann bis zur Abiturphase gemeinsam lernen. Die Zusammensetzung der Klasse spielt eine große Rolle. Motivierte treffen auf weniger Motivierte, intellektuell Hochbegabte mit sozialen Defiziten auf solche, bei denen intellektuelle und soziale Entwicklung Schritt gehalten haben. Der Erfolg dieser Klassen resultiert auch aus einer gelungenen Mischung, die den Jugendlichen sich gegenseitig zu bereichern und zu entwickeln hilft. Nur Vielfalt kann Begabung entfalten.

Die Hochbegabtenförderung am CJD Rostock gründet auf zwei Grundprinzipien. Das erste stammt aus dem Grundgesetz, und es heißt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Art. 2 Abs. 1 GG). Damit ist die Herausforderung umschrieben und der Kontrast: Die Herausforderung liegt darin, aus der großen Möglichkeit der hohen Begabung höchstes Vermögen sich verwirklichen zu lassen, und der Kontrast darin, dass Hochbegabten, wo es ihnen an spezieller Förderung fehlt, oft, allzu oft verwehrt bleibt, den Kern ihrer Persönlichkeit zu entwickeln – nämlich die eigenen Anlagen zu entfalten. „Keiner darf verloren gehen“ – dies ist das zweite Prinzip der Förderung, und es akzentuiert das erste: Die Förderung Hochbegabter erwächst hier nicht aus dem Willen, etwa eine bestimmte Elite auszubilden, sondern aus einer Philosophie der Hilfe. Sie gemahnt daran, dass Menschen, die besondere Gaben haben, auch besonderer Hilfe bedürfen, diese Gaben zu entwickeln.

Die Rostocker Schule hat in Organisation und Philosophie ein

gleichnamiges Vorbild. Seit 25 Jahren führt die Braunschweiger Christophorusschule Hochbegabte mit stetig verfeinerten Methoden zu ihren Stärken und zum Abitur. Beide Schulen gehören – wie auch die Schwestereinrichtungen in Droyßig (Sachsen-Anhalt) und Königswinter (NRW) – zum Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands. Beide integrieren den gewöhnlichen und den speziellen Schulbetrieb für Hochbegabte, beide sind Internate und zugleich Stadtgymnasien. Die Rostocker Besonderheit liegt in den Gründungsumständen der Wendezeit: Sie ist hervorgegangen aus der Mathematik-Spezialschule „Albert Einstein“ zum einen und der örtlichen Kinder- und Jugendsportschule zum anderen. Neben dem Zweig für intellektuell Hochbegabte und den „normalen“ Klassen beherbergt die Schule auch Klassen, in denen junge Leistungssportler zum Abitur geführt und in ihrer Sportart besonders gefördert werden, nicht abgeschottet in der Schule, sondern im Verbund mit den Vereinen der Hansestadt.

Homepage: www.cjd-rostock.de

5.2 Pädagogisches Schlaraffenland? – Das Sächsische Landesgymnasium für Hochbegabtenförderung St. Afra, Meißen

Von Nils Wiegert

1543 gründete Herzog Moritz von Sachsen die fürstliche Landesschule St. Afra in Meißen sowie eine weitere Landesschule in Pforta (Schulpforte). Fast fünf Jahrhunderte später ist der Stadt die Geschichte ebenso anzusehen wie der Umstand, dass der jüngste sächsische Aufschwung hier nur sehr bedingt angekommen ist. Viele Häuser stehen leer, die einst prunkvollen Fassaden sind in Teilen saniert, vielfach aber noch immer dem Verfall preisgegeben. Über der Stadt thront die alte Fürstenschule. Sie wurde aufwendig und wirkungsvoll restauriert und

beherbergt nun wie in früheren Jahrhunderten, als hier Gellert und Lessing zur Schule gingen, die Vorzeigeschule des Freistaates, das Sächsische Landesgymnasium für Hochbegabtenförderung St. Afra.

St. Afra ist eine reine Internatsschule, die Schüler leben in funktional eingerichteten Wohnhäusern mediterranen Stils auf dem Schulgelände. Hier soll ein Gegenpol gesetzt werden zur konsequenten Konsumorientierung und zur allgemeinen Unverbindlichkeit der Gesellschaft. Die Schüler putzen selbst, sie waschen ihre Wäsche – erwartet wird eine Rundumselbstständigkeit. Diese Schule ist kein Abstellgleis für Scheidungs- oder verzogene Einzelkinder. Fast alle hier haben Geschwister, viele stammen aus Großfamilien. In den meisten Fällen wollten die Schüler auf diese Schule, den Eltern fällt es meist schwerer, ihre Kinder zum 7. Schuljahr ziehen zu lassen. Anhaltendes Heimweh ist die Ausnahme, denn in der neuen – in vielen Fällen endlich – herausfordernden Umgebung, in der es plötzlich nur noch gute Schüler gibt, müssen sie sich behaupten und neu etablieren, ist es für die Pädagogen nicht immer einfach, den Überschwang des Feriencampgefühls der ersten Wochen zu zügeln. Zu den neuen Herausforderungen gehört auch, in der hausinternen Musikschule mindestens ein Musikinstrument zu erlernen, zwei Mal in der Woche Sport zu treiben und – ganz zentral – die Verantwortlichkeit für sich selbst zu erlernen und zu übernehmen. Es ist einer der besonderen Vorzüge dieser Schule, dass die finanziellen Hürden des Schulbesuchs für alle Familien überwindbar sind. Gemäß der Tradition der alten protestantischen Fürstenschule, ist die Lehre frei, gezahlt werden muss nur für Kost und Logis. Der Regelbeitrag beträgt 390 €, für sächsische Landeskinder 225 € im Monat. Über Sozialzuschüsse (bis zu 100 €) und Stipendien lässt sich auch dieser Beitrag noch weiter reduzieren.

Jeden Morgen um 7.25 Uhr, nachdem sich einige bereits um 6.10 Uhr zum Frühsport getroffen hatten, versammelt sich die gesamte Schule zum Frühkonzil in der stilvoll restaurierten

Aula. Der Tag wird gemeinsam eröffnet. Das Prozedere liegt dabei vertrauensvoll in wechselnden Schülerhänden. Das Konzil beginnt mit einer Zusammenfassung aktueller Ereignisse aus Politik, Welt und Gesellschaft und einem von Schülern gestalteten Kulturbeitrag. Im Anschluss hat jeder Schüler und jeder Lehrer die Möglichkeit, Ansagen zu machen. Dann aber geht es los, der Unterricht beginnt.

Die Schule vertritt einen generalistischen Bildungsanspruch im humanistischen Geiste. Demnach werden alle Bereiche zunächst gleich gefördert, darauf aufbauend setzen vertiefende Spezialisierungen ein. Das 7. Schuljahr steht unter der Überschrift „Lernen lernen“. In allen Fächern geht es darum, systematisch die methodischen Grundlagen zu setzen, die Voraussetzung für den weiteren Wissenserwerb sind. Unterricht wird so erteilt, „als säße man mit den Schülern im eigenen Wohnzimmer“. Die herzliche Atmosphäre trägt die Schüler und damit die Schule. Der Lehrplan wird in konzentrierter Form durch Selbständigkeit, Akzeleration und Vertiefung im *Fundamentum* bearbeitet, das allgemein verbindlich zu absolvieren ist. Die so gewonnenen Stunden werden im *Additum* nach individueller Auswahl zur weiteren Vertiefung genutzt. Dazu kann ab der 9. Klasse auch der Besuch von Universitätsveranstaltungen mit Scheinerwerb gehören. Dieser ist sehr aufwendig für die Schüler, da sie die verpassten Schulstunden nacharbeiten müssen. Ein Umstand, der sie jedoch nicht von der Nutzung dieses Angebots abhält.

Die Strukturierung in *Fundamentum* und *Additum* hat sich bisher bewährt, ihr Bestand ist jedoch angesichts sächsischer Bestrebungen zur Egalisierung (hohe Leistung in gleichen Fächern für alle) gefährdet. Bisher sind in St. Afra drei Leistungskurse für alle Oberstufenschüler verpflichtend, weitergehende Vertiefungen sind vielfältig möglich. Im Regelfall kommen die Schüler mit eigenen Problemen, um die herum dann zusätzliches Wissen vermittelt wird. Die Bildung von *Enrichment Clustern* ist eine der Formen hierfür, die Schüler vertiefen sich über mehrere Stunden in eine eher einfache

(und damit recht offen gehaltene) Fragestellung. Aber auch die akademische Woche vor den Winterferien, in der jeden Nachmittag wissenschaftliche Vorlesungen in der Schule gehalten werden, ist eine solche Form. Vielfältig ist zudem die in den regulären Stundenplan eingeflochtene Wettbewerbsförderung: Ob Matheolympiade, Jugend forscht, *Business at School* oder Sprachwettbewerbe – hier bekommt Talent Anregung, Raum und Schliff. Individuelle Förderung ist zentrales Prinzip, binnendifferenzierendes Arbeiten notwendiges Instrument im Umgang mit vielfältigen Begabungen. Soziale Dienste außerhalb der Schule gehören zum verbindlichen Programm – sie dienen der Förderung der Persönlichkeitsbildung, der Erdung „geistiger Höhenflieger“, aber auch dem Bau von Brücken aus dem Schutzkokon der Internatsgemeinschaft in die lokale Gesellschaft.

Glücksgefühle entstehen in St. Afra aus sozialer Gemeinschaft und dem Vordringen zu neuen Wissensphären. Alkohol, Nikotin, illegale Drogen – all dies spielt hier keine Rolle. Es gehört zu den Regeln der Schule, dass legale und illegale Rauschmittel nicht erwünscht sind. Und die Schüler halten sich strikt daran, fragen mitunter gar vor dem Gottesdienst, wie sie sich nun beim Abendmahl verhalten sollen. Mobiltelefone sind untersagt, direkte Gespräche werden bevorzugt. Die Computernutzung wird nur schrittweise zugelassen, damit die Computer gerade im Anfangsjahr nicht zum Spielzeug verkommen.

Diese Schule ist ohne Beispiel, sie ist inzwischen selbst zum Vorbild geworden. Ihr Gründungsrektor, Dr. Werner Esser, versucht mit Gelassenheit seine Bildungsemphase zu tarnen – sie lugt jedoch immer wieder spitzbübisch hervor. Er kokettiert damit, kein Pädagoge zu sein und kann sein Programm der Zentrierung des Menschen in seiner Gesamtpersönlichkeit doch nicht verbergen: „Wenn jemand nicht genug Fachwissen hat, ist das hinderlich, wenn er nicht lachen kann, vernichtend“, ist einer dieser Sätze die das Selbstverständnis der Schule verdeutlichen: Exzellenz, Handlungsfreude, Eigenständigkeit, Persön-

lichkeit – das eine kann ohne das andere nicht sein. Menschen, die hingucken und feststellen, dass etwas nicht funktioniert. Und die dann noch den Elan und den Kopf dazu haben, einen geeigneten Lösungsvorschlag zu machen – diese Schüler und diese Pädagogen sind es, die das Auswahlverfahren für St. Afra überstehen sollen. Kreativität, ein Gespür für Menschen und Situationen, Standing, Frechheit, manchmal auch Bescheidenheit – St. Afra ist keine Lernbatterie, St. Afra ist ein Ort der Herausbildung herausragender Persönlichkeiten.

Homepage: www.sankt-afra.de

5.3 Jeder ist anders – Die Brecht-Grundschule, Hamburg-St. Georg

Von Jöran Muuß-Merholz

Nach der totalen Verstaatlichung des Schulwesens im Dritten Reich gehörte der Pädagoge Heinrich Brecht 1945 zu den ersten Begründern einer privaten Schule in Hamburg. Inzwischen umfassen die Brecht-Schulen sechs verschiedene Schulzweige. 2005 startete als jüngster Spross die Brecht-Grundschule als Ganztagschule. In zwei Klassen pro Jahrgang mit je 20 Kindern lernen hochbegabte und normalbegabte Kinder gemeinsam.

Ab 7.30 Uhr sind die Schultüren geöffnet. Die Lehrer sind bereits in den Klassen, die Schüler treffen nach und nach ein, die Eltern stehen dazwischen und unterhalten sich. Da es bisher erst vier Klassen gibt, bewohnt man zur Zeit noch einen einzelnen Trakt im Schulgebäude, das ansonsten von 5. bis 10. Klassen genutzt wird. Zwischen den beiden Klassenräumen des Jahrgangs gibt es ein gesondertes kleines Lehrerzimmer für die Lehrerinnen der beiden Klassen, in denen sie auch ihre Unterrichtsvorbereitung gestalten und so ständig für Schüler und Eltern ansprechbar sind. So ist die Schule ein eigener kleiner, vertrauter Kosmos.

In den Klassen findet man Stühle und Tische in Gruppen zusammengestellt, einen Sitzkreis mit Bänken in einer Ecke, dazu in den Regalen viel Material und kleine Kästen, die mit den Namen der Kinder versehen sind: Arthur und Antonia, Jonas und Rasmus, Lawrence und Serafina, Emil und Gustaf finden hier ihre Sachen. Um 8.00 Uhr löscht die Lehrerin das Licht in ihrer Klasse und startet eine Kassette mit klassischer Musik. Die Eltern eilen aus dem Raum, die Kinder zu ihren Plätzen. Sie legen ihre Köpfe auf die Tischplatte und schließen die Augen. Ein Kind geht langsam und leise umher und berührt ein Kind nach dem anderen. Jedes so „erweckte“ Kind schleicht in den Sitzkreis. Nach fünf Minuten sind alle Schüler dort, die Musik geht aus, das Licht an. Die Lehrerin und die Schüler begrüßen sich und besprechen Wichtiges zum Tage. Anschließend schleichen die Schüler – in umgekehrter Reihenfolge ihres Kommens – zurück an ihre Plätze. „Denkt daran: Ihr seid Schleichtiere, keine Trampeltiere“ erinnert sie die Lehrerin.

Der Unterricht beginnt heute mit 90 Minuten „Werkstatt“: Die Kinder arbeiten individuell und selbstständig mit Arbeitsblättern. Das Thema, das vorher gemeinsam erarbeitet wurde, lautet „Winter“. Es gilt, die Anzahl der Bestandteile von Schneemännern zu errechnen, typische Tätigkeiten zur kalten Jahreszeit aufzuschreiben, ein Suchbild auszumalen oder einen „Geheimtext“ zu entschlüsseln. Die Aufgaben haben verschiedene Schwierigkeitsgrade und wer besonders schnell fertig ist, der kann zusätzliche Aufgaben bekommen. Es gibt 15 Ablagekästen, jeweils mit Arbeitsanweisung und Arbeitsblättern bestückt. Jeder Schüler bearbeitet die Aufgaben in ihm freistehender Reihenfolge und eigenem Tempo. Auf einem gesonderten Arbeitsblatt wird der eigene Arbeitsfortschritt festgehalten. Wer eine Aufgabe erfüllt hat, der geht damit zu einem „Experten“: Pro Aufgabe ist ein Schüler zuständig, der die Ergebnisse überprüfen kann. So hat die Lehrerin Zeit, mit einzelnen Kindern zusammenzuarbeiten, die mit Fragen oder Ergebnissen zu ihr kommen. Dabei behält sie den Überblick über die ganze

Klasse und gibt auch vereinzelt deutliche Ansagen, wenn es zu laut wird oder einzelne Schüler zu lange abgelenkt bleiben. Das passiert aber selten, in der Regel finden die Schüler nach Ablenkungen alleine zurück zu ihren Aufgaben. „Schade, dass wir keinen Unterricht sehen“, bedauert ein Besucher – und stutzt: Genau dies ist der Unterricht. Die Kinder arbeiten still und konzentriert, unterhalten sich leise über ihre Aufgaben. „Kaum zu glauben“ befindet der Besucher, denn schließlich sind diese Kinder noch nicht einmal ein halbes Jahr in der Schule. Aber sie haben das Lernen nie anders kennengelernt und halten das selbstständige Arbeiten für ganz normal. Und sie übernehmen Verantwortung: Wenn ein Schüler die letzte Kopie aus einem Aufgabenkasten nimmt, so teilt er dies dem Experten für diese Aufgabe mit. Dieser geht mit dem Papier zur Lehrerin, die ihn dann zum Kopierer schickt (in der ersten Klasse noch begleitet von einem Praktikanten). Auf diese Weise lernt jeder, für seinen Arbeitsbereich die Verantwortung zu übernehmen. Und nebenbei weiß die Lehrerin immer, welche Aufgabe von noch wenigen oder schon von vielen Schülern bearbeitet wurde.

Neben der Klassenlehrerin ist in manchen Stunden eine weitere Lehrkraft in der Klasse, so dass in Lerngruppen differenziert auf die Schüler eingegangen werden kann. Man plant, nach der ersten Klasse zusätzlich obligatorische und fakultative Kurse anzubieten, die den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Kinder entsprechen. Der Besucher, wissend, dass in der Klasse etwa zur Hälfte Kinder mit besonderen Begabungen lernen, beginnt unwillkürlich zu suchen: Wer weicht ab, wer fällt auf, wer ist anders? Das Ergebnis ist einfach: Jeder ist anders. Jeder lernt durch den differenzierten Unterricht im eigenen Tempo und mit eigenen Schwerpunkten – und findet dabei den eigenen Lernstil.

Es gibt auch die „schwierigen Fälle“, in der Regel ein oder zwei Schüler der Klasse, die besondere Auffälligkeiten im Lernen oder Sozialverhalten aufweisen. „Simon [Name geändert] zeigt uns nur einen ganz winzigen Teil von dem, was er kann“,

berichtet seine Lehrerin über einen siebenjährigen Jungen, „er hat so außergewöhnliche Begabungen in einigen Bereichen, von denen wir manche nur erahnen können.“ Als Simon in die Schule kam, weigerte er sich, einen Stift in die Hand zu nehmen. Nach mehreren erfolglosen pädagogischen Versuchen baute ihm seine Lehrerin einen Sandkasten in den Klassenraum. Dort saß Simon nun während des Unterrichts und zeichnete bald mit dem Finger in den Sand. Nach einer Weile ging er dazu über, mit einem Stock zu schreiben. Und schließlich, nach drei Monaten, wechselte er zu Stift und Papier.

„Gute Lehrkräfte“ sind der Schlüssel zur gelingenden Schule, denkt man in den Brecht-Schulen. Träger der Schulen ist die gemeinnützige Brecht-Schulen GmbH, die sich im Besitz von 18 Brecht-Lehrkräften befindet. Als privates Unternehmen kann die Schule ihre Lehrer selbstständig auswählen und erhält sie nicht von der Behörde zugewiesen. Auch bei den Befragungen von Lehrern und Schülern nach den Vorzügen der Brecht-Schulen stehen die Lehrkräfte auf Platz 1. Knapp dahinter: die Freude, dass sehr viele Kinder „endlich wieder gern zur Schule gehen“.

Homepage: www.brecht-schulen.de

6. AUTORENVERZEICHNIS

Annegret Biewendt, geboren 1983 in Erfurt, studiert Deutsch und Geographie im Lehramt für Gymnasien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und parallel das Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache. Nach einem Auslandssemester in Cambridge arbeitet sie nun an ihrer kulturgeographischen Examensarbeit. Annegret Biewendt ist vielfältig gesellschaftlich und universitär engagiert, die Verzahnung von innovativer Schulpraxis und universitärem Lehramtsstudium liegt ihr besonders am Herzen. (Kontakt: annegret_biewendt@web.de)

Holger Braune, Jahrgang 1979, studierte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena Philosophie und Deutsch im Lehramt für Gymnasien sowie die Ergänzungsrichtung Beratungslehrer. Parallel dazu arbeitete er als Regie- und Produktionsassistent sowie als Abendspielleiter in Schauspielproduktionen des Deutschen Nationaltheaters Weimar. Aus kognitionslinguistischer Sicht beschäftigt er sich gegenwärtig im Rahmen einer von der Friedrich-Naumann-Stiftung geförderten Promotion mit Formen des aktuellen verbalen Antisemitismus in Deutschland an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Holger Braune ist Koordinator des Arbeitskreis Bildung der Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung. (Kontakt: holger.braune@uni-jena.de)

Kai Holzweißig, Jahrgang 1980, studierte als Stipendiat der Friedrich-Naumann-Stiftung Informatik mit Nebenfach Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn und der Siemens IT-Consulting Akademie. Während seines Studiums setzte er besondere Schwerpunkte auf computerunterstützte kooperative Arbeit (CSCW), Knowledge Management, E-Learning sowie Portal- und Prozessmanagement. Derzeit absolviert

Kai Holzweißig einen Master-Studiengang im Fach Kognitions-
wissenschaften am University College Dublin. (*Kontakt: kai@
holzweissig.net*)

Ireen Jordan wurde 1983 in Eisenhüttenstadt geboren und
wuchs in der Freien Hansestadt Bremen auf. Nach dem Abitur
arbeitete sie als Sprachassistentin in England. Sie studierte
als Stipendiatin der Friedrich-Naumann-Stiftung an der Ernst-
Moritz-Arndt Universität Greifswald Politikwissenschaft und
Philosophie und strebt nun einen Master in Philosophie an.
Praktika und Reisen führten sie nach Israel, Chile und zahl-
reiche europäische Länder. (*Kontakt: ireen.jordan@web.de*)

Frederic Kahrl, geboren 1981, studierte als Stipendiat der
Friedrich-Naumann-Stiftung Rechtswissenschaften an der
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Inzwischen ist er wis-
senschaftlicher Mitarbeiter an der Berliner Humboldt-Uni-
versität und im Deutschen Bundestag. Die Bildungspolitik
beschäftigt ihn in journalistischer und politischer Perspektive
seit der Schulzeit intensiv. Sein Blick auf diese aber hat sich im
Laufe der Zeit – insbesondere durch die Arbeit im Arbeitskreis
Bildung – erheblich gewandelt. (*Kontakt: frederic@kahrl.de*)

Jöran Muuß-Merholz, Jahrgang 1976, arbeitet als selbstständiger
Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung. Nach dem
erfolgreichen Aufbau und der mehrjährigen Leitung des Büros
Hamburg der Friedrich-Naumann-Stiftung konzentriert er sich
nun - mit Schwerpunkt auf der Dokumentation und Vernetzung
innovativer Schulen - auf die Arbeit für das Archiv der Zukunft
des Journalisten und Filmators Reinhard Kahl. Jöran Muuß-
Merholz ist Altstipendiat der Friedrich-Naumann-Stiftung und
einer der kreativsten Köpfe im Arbeitskreis Bildung. (*Kontakt:
jmm@archiv-der-zukunft.de*)

Yvonne Rogoll, Jahrgang 1977, studierte u.a. Deutsch als
Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität. Sie war im
Rahmen der Schulsozialarbeit an verschiedenen Jenaer Reform-
schulen tätig, insbesondere an der Lobdeburgschule. Derzeit

ist Yvonne Rogoll mit dem Arbeitsschwerpunkt Integrationskursmaßnahmen pädagogische Referentin für Sprachprüfung und politische Bildung beim Thüringer Volkshochschulverband. Berufsbegleitend legt sie 2007 ihr 1. Staatsexamen für Geschichte und Sozialkunde im Lehramt für Gymnasien ab. (Kontakt: yvonnerogoll@web.de)

Lisa Schlenk, Jahrgang 1981, studiert an der Universität Würzburg Physik, Geographie und Philosophie im Lehramt (1. Staatsexamen 2007). Forschungsreisen, Praktika und Studienaufenthalte führten sie u.a. nach Spanien, Libyen, Südostasien, Peru und China. Lisa Schlenk ist Stipendiatin der Friedrich-Naumann-Stiftung und aktives Mitglied im Arbeitskreis Bildung. (Kontakt: lisa.schlenk@web.de)

Nils Wiegert, Jahrgang 1979, arbeitet als freier Berater, Referent und Autor zu Fragen der Reformen des Bildungs- und insbesondere des Schulsystems für Stiftungen, Schulträger und Fortbildungsinstitute. Seine besonderen pädagogischen Interessen gelten dabei der Schulentwicklung, der Evaluation qualitativer Lernerfolge, dem Umgang mit Heterogenität, der Kreativitätsentwicklung, der frühkindlichen Förderung sowie dem Gründungs- und Veränderungsmanagement. Er ist Diplom-Betriebswirt (BA) und studiert nebenberuflich Deutsch, Geschichte und Sozialkunde im Lehramt für Gymnasien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1. Staatsexamen 2008). Nils Wiegert ist Projektleiter Schulen im Arbeitskreis Bildung der Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung. (Kontakt: nils.wiegert@gmx.de)

Der **Arbeitskreis Bildung der Stipendiaten der Friedrich-Naumann-Stiftung** befasst sich mit dem Bildungs- und Humankapitalbegriff im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen hin zur Wissensgesellschaft und möchte Wege zu sinnvollen Reformen der verschiedenen Bildungsinstitutionen aufzeigen, um Deutschland als Kulturnation, als Wissens- und Wirtschaftsstandort zu stärken.

Kontakt:

Andrea von Kopp (*vonkopp@hotmail.com*)

Holger Braune (*holger.braune@uni-jena.de*)

Nils Wiegert (*nils.wiegert@gmx.de*)

Im Internet begleiten wir die Initiative mit einer vielseitigen Online-Plattform.

Wir bieten Ihnen:

- Veranstaltungskalender
- Positionen – Dokumente – Experten
- Good-Practice-Beispiele
- Online-Konferenzen
- Online-Aktionen
- Newsletter
- Publikationen

Besuchen Sie uns, informieren Sie sich und machen Sie mit.

www.pro-kopf.de

Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit

Liberales Institut

Dr. Peter Altmiks

Karl-Marx-Straße 2

14482 Potsdam-Babelsberg

Telefon: 03 31.70 19-1 31

Telefax: 03 31.70 19-2 16

info@pro-kopf.de