

Wie wir es sehen



Zunehmend wird Schulentwicklung durch Ergebnisse von Vergleichsstudien bestimmt. Das neue Jahr begann erfreulich mit den Ergebnissen der IGLU Studie, die zeigt, dass in unseren Grundschulen gut gearbeitet wird. Ein Ansporn für die weiterführenden Schulen, sich die

Arbeit der Grundschulen genauer anzusehen. Eine Anerkennung für alle, die in den Grundschulen erfolgreich unter Bedingungen arbeiten, die allerdings in keiner internationalen Untersuchung eine Chance auf Platzierung hätte. In Deutschland ist genug Geld vorhanden, nur gelangt es nicht dorthin, wo es dringend gebraucht würde, um unsere Zukunft zu sichern. Man erkennt den Geist einer Gesellschaft auch daran, wie sie mit Erziehung und Bildung, mit Kindern, Jugendlichen und Studenten umgeht. Wer zulässt, dass Kommunen ihre Schulen aus Geldmangel verkommen lassen, wer zulässt, dass nicht genügend Kindergartenplätze da sind, wer zulässt, dass der Unterricht mit Lehrermangel, zu großen Klassen und veralteten Lehrmitteln stattfinden muss, wer zulässt, dass für die Förderung von Kindern mit Problemen jeglicher Art kein Geld da ist und glaubt, dass Studenten in Massenveranstaltungen lernen können, der muss sich die Frage stellen lassen, wie er mit seiner gesellschaftlichen Verantwortung umgeht. Auch IGLU zeigt erneut, dass der private Geldbeutel und die soziale Stellung der Eltern für die Lebenschancen von Kindern entscheidend sind – welch unverantwortliche Ressourcenverschwendungen und welch gesellschaftlicher Skandal in einer Demokratie!

Unter den heutigen Bedingungen Schule zu machen ist wahrhaft eine Herkulesaufgabe, die dann auch noch erschwert wird, indem Schulen mit sinnlosen Arbeitsaufträgen zugestopft werden – Beispiel: Zwischenberichte zur Schulprogrammarbeit – Berichterstattung als Einbahnkommunikation, der nicht die entsprechende professionelle Schulentwicklungsberatung zur Seite steht. Unter diesen Bedingungen wäre es besser, wenn Schulen sich aus eigener Kraft selbst entwickeln könnten. Wir brauchen nichts weniger als die Produktion immer höherer Papierberge und Statistiken; wir brauchen Arbeitsbedingungen, die den Schulleitungen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben, wir brauchen die Bereitstellung akzeptabler Verwaltungsbedingungen durch die Kommunen, mehr Lehrer, kleinere Klassen

und Fördermöglichkeiten in Kleingruppen. Als Rahmen für selbstständige Schulen brauchen wir wenige, aber klare Regelungen, die für alle verbindlich sind und innerhalb derer Schulgemeinden ihre Schulen Standort- und bedürfnisbezogen entwickeln können. Wir erwarten endlich die Trennung von Kontrolle und Beratung und die Entwicklung der Schulaufsicht hin zu systematischer und überprüfbare Außenevaluation.

Wie die Realität in Schulen aussieht und wie diese Realität Schulentwicklung aus Sicht von Schulleitungen behindert, stellen wir regelmäßig in unserer Zeitung dar. Die Seiten-einsteigerfrage ist keine Glosse, sondern nur *ein* Beispiel für Fehlentwicklungen.

Es gibt aber auch Erfreuliches zu berichten. Wir freuen uns über den großen Erfolg unserer Herbsttagung mit dem Hirnforscher *Manfred Spitzer*. Wir werden auch in Zukunft bestrebt sein, wichtige Referenten für die SLV-NRW zu gewinnen und gleichzeitig Hilfestellung in der Bewältigung der Alltagsgeschäfte zu geben – durch gezielte regionale Angebote und unseren Beratungsdienst, der immer öfter in Anspruch genommen wird.

Durch die Einbeziehung unseres Verbandes in die Beteiligungsverfahren des Ministeriums haben unsere Vorstandsmitglieder die Position der SLV-NRW in verschiedenen Bereichen einbringen können; nur zum Beispiel: Abitur nach 12 Jahren, Standards, Kernlehrpläne und Schulleitungsfragen. Unsere Positionen zu den einzelnen Themen können Sie regelmäßig in unserer Zeitung und immer auf dem neuesten Stand auf unserer Homepage finden. Erfreulich sind auch die Beteiligung und die Rückmeldungen unserer Mitglieder zu den erarbeiteten Positionen. So sind wir in der Lage, Ihre Interessen effektiv zu vertreten.

Ein letztes Wort: Die SLV-NRW wird dieses Jahr 20 Jahre alt – ein Grund zu feiern und ein Ansporn, den begonnenen Weg konsequent weiter zu gehen. Wir werden das 20jährige Bestehen anlässlich unserer Frühjahrstagung am 24. März 2004 in Düsseldorf zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Weltschulleitervereinigung feiern – oder haben es schon gefeiert, je nachdem, wann diese Ausgabe Sie erreicht. Ein weiteres wichtiges Merkmal unserer Arbeit: national und international schließen sich Schulleitungen zusammen, um gemeinsam die Rolle von Schulleitung für die Zukunft zu entwickeln. Nehmen sie an dieser Entwicklung teil, informieren Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen und werben Sie Schulleiterinnen und Schulleiter für die Schulleitungsvereinigung NRW – je mehr wir sind, desto deutlicher können wir die Schulleitungen aller Schulformen vertreten, wie es in dieser Form kein anderer Verband leisten kann

Ihr *Burkhard Mielke*

Dr. Burkhard Mielke

Herbstfachtagung 2003 der SLV NRW ein voller Erfolg!

(erde) Ein mitreißender und überzeugender Vortrag des international ausgewiesenen Psychologen und Neurologen Prof. Dr. Dr. **Manfred Spitzer** begeisterte die über 300 aufmerksamen Zuhörer.

Wie lernt unser Gehirn?

Dieser Frage ging der ausgewiesene Kenner der neueren neurophysiologischen Forschungen mit großer Eloquenz und mitreißender Fachlichkeit nach.

Spitzer wusste zu überzeugen durch seine vielen Beispiele aus dem Alltagsleben. Dem Auditorium der »Hirntrainer« wie *Spitzer* die anwesenden Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch die Gymnasialschüler aus einem Leistungskurs Biologie bezeichnete, gab er vielfältige Anregungen für die aus seiner Sicht notwendige Veränderung von Unterricht und Lernen mit auf den Weg.

»Das Gehirn lernt immer! Es kann eines nicht: Nicht lernen!«

Von dieser tröstlichen Grunderkenntnis der Forschung ausgehend zeigte *Spitzer* die Lernchancen und -möglichkeiten, aber auch die Gefahren auf. Ein kindliches Gehirn, das überwiegend durch Fernsehkonsum angeregt wird, lernt ebenso wie das des Kindes, das im Kontakt mit der Großmutter deren Geschichten lauscht. »Bei der Wahl zwischen Fernseher und Großmutter entscheide ich mich für die Oma«. Verhaltensrelevantes Lernen erfolgt nicht durch »Werteerziehung« oder Lernen von Regeln. Denn: »Der Kortex lernt langsam, aber ständig. Das ist Hardware-Veränderung zur Aufnahme der Software« – »Häufiger Input führt zu mehr Platz in der Gehirnregion«. Das Gehirn ist also nie fertig, lernt aber nicht selektiv oder moralisch geleitet.

»Lernen ist Veränderung im Gehirn und sie ist verhaltensrelevant.«

Welche Gefahren stecken dann in diesen, vom Referenten genannten Zahlen: 18jährige Amerikaner haben heute 13.000 Stunden Schule, 25.000 Stunden Fernsehen und 32.000 Morde »erlebt«.

Weiter bezeugt die neueste Hirnforschung auch die bekannte Erkenntnis:

Je jünger etwas gelernt wird, desto schneller kann es gelernt werden!

Sie tröstet aber auch mit der Erkenntnis, dass bis ins höchste Alter Neues gelernt werden kann und wird.

Dies bestätigten alle sich bereichert fühlenden Zuhörer/innen – Jung wie Alt – durch nachhaltigen Beifall und reges Interesse an den Büchern des Referenten (S. u.).

Spitzer-Nachlese – Ideen zum Nachdenken

Emotionen prägen unsere Entscheidungen ganz entscheidend

(erde) Seit Descartes gilt der Mensch als Vernunftwesen. »Ich denke, also bin ich«. Die Leitidee, die Vernunft steuere

das Individuum galt über Jahrhunderte in Philosophie und Geistesgeschichte. Alles Tun und Handeln sei zielgerichtet, also vorgestellt und bedacht. Die Werbung weiß es längst: auch Emotionen prägen unsere Entscheidungen. Der Volksmund kennt die »Bauchentscheidungen«. Nun erklärt die Wissenschaft: Diese Formulierung trifft sehr genau! Im Bauchraum befinden sich etwa gleich viele Nervenzellen wie im Rückenmark. Sie liefern dem Gehirn, insbesondere dem »Limbischen System«, wesentlich mehr Informationen als sie von dort erhalten. So beeinflussen sie die Areale von Bewusstsein und Erfahrungen. Auf diesen wiederum beruhen die sozialen Regeln.

Soziale Werte und Regeln

Alte Menschen verfügen über vielfältige Erfahrungen, also über besonders ausgeprägte Areale von bewusstem Erleben. Das befähigt sie mehr als junge Menschen zu sozialem Handeln und sozialer Verantwortung. Vergleicht man die Altersstruktur von Nobelpreisträgern, so wird gleich evident: Die nobilierte Leistung für mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungen wird im Alter unter 40 Jahren erbracht. Friedensnobelpreise gibt es für Leistungen im höherem und sehr hohen Alter.

Ethik und Moral

lernt man nicht durch Unterricht nach dem Lehrplan. Sie sind der Ausfluss vielfältiger Erfahrungen und Entscheidungen. Unsere Gesellschaft braucht keinen moralischen Unterricht. Sie braucht Übungsfelder für moralisches Handeln.

Der Sechs-Wochen-Erlass behindert das Lernen

Das allbekannte Pauken für die bevorstehende Arbeit gemäß des letzten 6-Wochen-Pensums befördert nicht das Lernen. Dieses Faktenwissen wird schnell vergessen, wie verzweifelte Lehrerinnen und Lehrer wissen. Das Gehirn aber lernt immer, also am besten durch Kontinuität und »Dauerbeschuss«. So belegt die moderne Lernforschung: Dieser Erlass muss auf den Kopf gestellt werden, um zum Beispiel bei zukünftigen Bildungsvergleichen besser abzuschneiden. Die anstehende Klausur/Arbeit darf keinen Stoff /Inhalt der letzten sechs Wochen abtesten. *Spitzer* hofft, dass in Baden-Württemberg im kommenden Schuljahr ein entsprechender Erlass in Kraft treten wird.

Literaturhinweis

Spitzer, Manfred, Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg; Berlin (Spektrum) 2003, ISBN 3-8274-1396-6

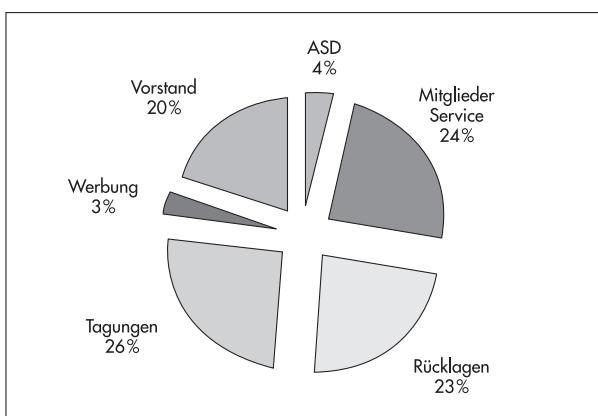
Spitzer, Manfred, Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, Stuttgart (Schattauer) 2003, ISBN 3-7945-2174-9 – Dieses Buch sollte auch von Nicht-musikern gelesen werden. Es bietet über die musikfachlichen Ausführungen hinaus wesentliche, verallgemeinerungsfähige Einsichten in die Zusammenhänge von Begabung, Üben und Lernen.

Bericht aus der Geschäftsstelle

Auch in diesem Jahr erhalten Sie wieder einen Überblick, wie sich die Ausgaben der Mitgliedsbeiträge verteilen. Die Kosten für Tagungen sind erheblich gestiegen, da die Bereitschaft, der **SLV NRW** Tagungsräume kostenlos zur Verfügung zu stellen, stark abgenommen hat. Wir haben versucht, diese Mehrausgaben durch eine erhebliche Verminderung der Porto- und Versandkosten zu kompensieren. Die Nutzung des Internets insbesondere der Versand der Einladungen an die Schulen via E-Mail macht sich hier besonders deutlich kostenmindernd bemerkbar.

Erhöht wurden im letzten Jahr die Rücklagen. Dieses hat drei Gründe:

1. Der Vorstand der **SLV NRW** war der Meinung, dass ein gewisser Betrag als Rücklage dringend erforderlich ist, um auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren zu können.
2. Im März dieses Jahres findet das ICP Council Meeting in Köln und Düsseldorf statt. Die genaue Belastung für die **SLV NRW** war zum Zeitpunkt der



Jahresplanung des Budgets noch nicht absehbar. Daher wurden zusätzliche Rücklagen sicherheitsshalber mit eingeplant.

3. Der Vorstand der **SLV** hat beschlossen, in diesem Jahr eine größere Werbeaktion an allen Grundschulen in NRW durchzuführen. Der Versand sollte nicht per E-Mail sondern ausnahmsweise postalisch erfolgen. Dieses ist notwendig, da wir nur dann die Schulmail-Anschriften benutzen dürfen, wenn wir keine Werbung für uns oder andere versenden. Das sind die Auflagen des Landesamtes für Daten und Statistik (LDS), ansonsten würde der **SLV NRW** der Zugang zum Server verwehrt.

An den Daten der unteren Grafik können sie erkennen, dass die Finanzlage der **SLV NRW** als solide bezeichnet werden kann. Beitragserhöhungen können daher ausgeschlossen werden.

Unser Ehrenvorsitzender *Rudi Doil* ist aus dem Vorstand des Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschlands e. V. (**ASD**) ausgeschieden.

Seit fast 20 Jahren hat er den **ASD** in seiner Entwicklung begleitet und geprägt, sei es als Vertreter der **SLV NRW** oder wie in den letzten Jahren als stellvertretender Vorsitzender. Während dieser Tätigkeit hat er maßgeblich an den Positionspapieren des **ASD** mitgearbeitet.



Rudi Doil

Für seinen unermüdlichen Einsatz, für seine Texte, die bundesweit Zustimmung fanden, und für seinen Überblick, der weit über die Landesgrenzen Nordrhein-Westfalens hinausging, sprechen wir ihm unseren aufrichtigen Dank aus.

Aus dem Vorstand der Schulleitungsvereinigung NRW sind Frau *Bernadette Eberhardt* und Herr *Friedrich-Martin Dreier* ausgeschieden. Auch ihnen danken wir für die geleistete Arbeit.

Der Vorstand wird verstärkt durch Frau *Rosemarie Flecke*. Sie ist Leiterin einer Gehörlosen Schule in Münster. Sie vertritt für die **SLV NRW** den Bereich Sonder- schulen.



Rosemarie Flecke

Kernlehrpläne – Bericht über einen Zwischenstand

(*Marga Rössler*) In einer gemeinsamen Veranstaltung mit dem Landesinstitut führte das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut im Sommer 2003 eine Informationsveranstaltung zu Kernlehrplänen durch. LMR Dr. Acker erläuterte vor Vertretern der Lehrerverbände und der Schulbuchverlage Werdegang und Ausrichtung der neuen Lehrpläne, die sich schon mit ihrer Bezeichnung als **Kernlehrpläne** als abgespeckte und verbindliche Kerne bisheriger Fachpläne der Sekundarstufe I präsentieren. Sie konzentrieren sich auf die für die Schülerinnen und Schüler und die gesellschaftlichen Anforderungen relevanten Kerne fachbezogener Leistungen und Kompetenzen auf dem Niveau eines mittleren Abschlusses. Sie sollen perspektivisch den Kompetenzstufen der PISA-Studie entsprechen, mit den in internationalen Studien sich herausschälenden Kerncurricula abgeglichen und mit den zukünftig bundesweit geltenden, noch im Entwicklungsprozess befindlichen Standards abgestimmt sein.

Zielklarheit und Überprüfbarkeit sind dabei leitende Gesichtspunkte. **Lernstandserhebungen** und (teil-)zentrale Tests werden die Instrumente des Abgleichs zwischen Vorgabe und Erreichtem bei jedem einzelnen Schüler/ jeder Schülerin, aber wohl auch der Klasse, der Schülerchaft einer Jahrgangsstufe der einzelnen Schule, der des Bundeslandes.

Überraschend und im Widerspruch zum Anspruch objektivierter Definition eines mittleren Abschlussniveaus, beschrieben als Kompetenzen in zunächst drei Fächern, soll jedoch eine schulformspezifische Ausprägung erhalten bleiben.

So erfuhr man auch über den Werdegang der Kernlehrpläne, dass eine Arbeitsgruppe aus Ministerialbeamten und Vertretern der vier Schulformen der Sekundarstufe I zunächst den Kernlehrplan eines Faches erstellten, dann im Nachhinein die für gut und richtig befundenen Schulformspezifika einarbeiteten. Das Ergebnis sind minimale Unterschiede in wenigen Formulierungen der Pläne, denen die Systematik der Gesamtanlage abgeht.

Das Verhältnis zu den in den Schulen vorliegenden – mehr oder weniger neuen – Lehrplänen: Kernlehrpläne sollen sie nicht ersetzen, sondern adaptiert und in Passung zu ihnen gebracht werden. Der Prototyp eines schuleigenen Lehrplans wird noch entwickelt. Die Beteiligten am Bildungsprozess sind aufgerufen, sich mit den Kernlehrplänen zu befassen und Stellung zu beziehen zu folgenden Fragen:

- Wie lassen sich die Kernlehrpläne in die vorhandenen schuleigenen Lehrpläne einordnen?
- Wie kann eine Unterrichtsentwicklung, eine Unter-

richtskultur befördert werden, die sich an Kompetenzen und Kompetenzstufen orientiert?

- Sind weitere Präzisierungen in den Lehrplänen nötig, z. B. das Einziehen einer thematischen Ebene?
- Müssen Beispiele für Lernstandserhebungen entwickelt werden? Sind weitere Aufgabenbeispiele sinnvoll?
- Sind die Pläne reduziert genug? Fehlt etwas?
- Sind die Anforderungen richtig?

Es handelt sich um einen Paradigmenwechsel, der den bisherigen Typ der Klassenarbeit als Ergebniskontrolle eines neu erarbeiteten Stoffes ablöst durch zeitlich unabhängige Überprüfungen des langfristig Gelernten und Anwendbaren. Bisherige curriculare Traditionen der Vielfalt und der Investition in die Prozesse treten mehr zurück zugunsten des Interesses am Outcome quantifizierbarer und kriteriengelenkter Art.

Als Chance wird von den Anwesenden begrüßt, dass mit Hilfe schulformübergreifender, an einem mittleren Abschluss ausgelegter Kompetenzen die Fachschaften im Lande sich über »best practice« verstündigen können. Der Austausch über geeignete Methoden und Lernwege und die tatsächliche Verwendung im eigenen Unterricht könnte einfacher werden, wenn die Ziele klar und angemessen sind und für alle gelten. Gut ist auch, dass die Bewertung von Abschlüssen einheitlich und die Vergabe von Berechtigungen für alle einsichtig ist, zumindest dann, wenn der Zugang zum Lernerfolg für alle Kinder gegeben ist, über soziale und kulturelle Schranken hinweg.

Der Zeitplan zur Umsetzung ist rasant.

Noch während die bis zum Jahresende 2003 eingehenden kritischen Rückmeldungen geprüft und ggf. in überarbeitete Fassungen einbezogen werden, sollen die beteiligten Fachschaften in den Schulen den Abgleich ihres schuleigenen Lehrplans mit den definierten Kompetenzen vollziehen, der neuen Lehrplanphilosophie folgende Lernstandserhebungen entwickeln, neue Formen der Rückmeldung und der Förderempfehlungen formulieren und den Unterricht gemäß Kernlehrplänen vom kommenden Schuljahr an durchführen.

Problematische Aspekte schienen dem anwesenden Publikum fürs Erste die folgenden zu sein:

- die Kunstform der Schulformspezifika,
- die Sorge größer werdender Zahlen an Schulversagern durch die Standardisierung,
- der hohe Abstraktionsgrad der Formulierungen, der die vorgestellten Niveaus keineswegs eindeutig macht: Es fehlen Aussagen zur Anforderungshöhe,
- fehlende Ansätze des Austausches zwischen den sozialen Kulturen,

- fehlende Konzepte zur Abschwächung des Einflusses des Migrationshintergrunds auf den Schulerfolg,
- Bruch nach der Grundschule: das Ausklammern des positiven Zusammenhangs von längerem Lernen in integrierten Systemen und Schulerfolg,
- das Hinwegsehen über die Auswirkungen einer zunehmenden Entmischung von Schülerpopulationen an spezifischen Schulstandorten auf mögliche Lernerfolge.

Darüber hinaus wünschenswert:

- eine Lehrplanorientierung in Richtung einer europäisch integrierten »Gesamtkultur«, die nationale Wurzeln nicht ausklammert,
- ein europaweiter Austausch bezüglich gemeinsamer Aufgabenfelder (z. B. Strategien des Fremdsprachenlernens und des Sprachlernens allgemein; Integration von Migranten ...),

- professionelle Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung dieser umfassenden Innovation, und zwar in allen betroffenen Ebenen wie Fachdidaktik und -methodik Kompetenzstufen und ihnen entsprechende Aufgabenformate Lernstandserhebungen und -diagnosen Schüler-Referenzsysteme, Feedbackformen adaptive Formen der Förderung zielstreibige umfassende Lehrerfortbildung Unterstützung der Bildungsleistung der Schulen im sozialen und psychologischen Bereich.

Es bleibt zu hoffen, dass die vielen Anregungen und verschiedenen Annäherungen an die Formulierung der Kernlehrpläne aufgenommen und integriert werden, um ein allgemein akzeptiertes Instrumentarium zu entwickeln, dass die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen im europäischen Kontext sichert und sich in der Konkurrenz bewähren kann. Allerdings auch für jeden einzelnen Lernenden.

Begabtenförderung – kein »unbeschriebenes Blatt« in NRW

(*Erika Risse*) Vom 24. bis 27. September 2003 fand der internationale Kongress »Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung – Begabungen fördern, Lernen individualisieren« in Münster statt. Die **SLV NRW** verschließt sich auch diesem Thema nicht und war dabei.

Es waren insgesamt drei informative Tage, die die Universitäten Münster und Nijmegen zusammen mit der Bertelsmann Stiftung und der Karg Stiftung organisiert hatten. Mit *Joseph Renzulli* aus den USA (University of Connecticut) war als Hauptredner der weltweit bekannte »Papst« der Begabtenförderung da, der neben seinem allgemein anerkannten Begabtenmodell aus den 70er Jahren auch neuere Forschungen vorstellte.

Die Schulpraxis kam – im Gegensatz zu manch anderem wissenschaftlichen Kongress – ebenfalls nicht zu kurz. In zahlreichen »Lernkarussells« wurden die unterschiedlichsten Schulmodelle zur Begabtenförderung aus ganz Deutschland vorgestellt.

Für uns in NRW war allerdings vor allem das Referat des zuständigen Referenten im Schulministerium, Ministerialrat *Jungkamp*, am letzten Kongresstag interessant. Hier eine kurze Zusammenfassung seiner Aussagen. (Wir stellen auf Anfrage auch gern die gesamte Rede zur Verfügung):

Jungkamp schloss an den Satz des Bundespräsidenten *Johannes Rau* an, der forderte, dass die Förderung der Jugend nicht allein der Schule überlassen bleiben könne. Sie müsse vielmehr Aufgabe der ganzen Gesellschaft sein. Dies gilt genauso für die Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher, die allein in der Schule oft nicht ausreichend gefördert werden können. Allerdings sollte die Schule sich schon selbstkritisch fragen, warum sich

Hochbegabung nicht immer in Hochleistung umsetzt und welcher Stellenwert ihr in der Begabtenförderung zukommt.

Jungkamp betonte ausdrücklich, dass es um individuelle Förderung gehe, indem jeder Einzelne ein Recht auf bestmögliche Förderung habe. Deshalb ist Begabtenförderung auch keine Privilegiertenförderung. Aber alle, die mit Bildung zu tun haben, sollten sich klar machen, dass es auch um die Förderung eines hochqualifizierten Nachwuchses geht im Interesse der Entwicklung unserer Gesellschaft.

Deutlich war die eindeutige Absage an die Forderung nach Spezialschulen in NRW – dies durchaus auch in Abgrenzung zu manch anderem Bundesland. In Nordrhein-Westfalen setzen wir mehr auf Integration und Differenzierung, so *Jungkamp*. Passend zum Konzept der Selbstständigen Schule in NRW stellte er heraus, dass die Schulen Spielräume brauchen zur Entwicklung eigener Konzepte in der Begabtenförderung. Zu einem solchen Konzept gehören vier zentrale Handlungssäulen:

- Individualisierung des Unterrichts
- Akzeleration
- Enrichment-Programme
- Betreuung und Beratung

Diese vier Säulen lassen sich im schulischen Alltag gut miteinander kombinieren. Der Schwerpunkt liegt aber vor allem auf der Individualisierung des Unterrichts. Je besser die Förderung in diesem Bereich gelingt, desto weniger bedarf es der Sonderprogramme, um Unter- oder Überförderung auszugleichen.

Die immer wieder gestellte Frage nach den diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen beantwortete *Jungkamp* mit dem Hinweis auf Erfahrungen und Instrumente aus dem skandinavischen Raum, verwies aber auch darauf, die Kompetenzen der deutschen Lehrerinnen und Lehrer nicht zu unterschätzen, die in ihrem Alltag mit Bewertung und Beratung längst handhabbare Handlungsmuster entwickelt hätten.

Mut machte er uns Schulleiterinnen und Schulleitern auch mit einigen Aussagen, die die rechtlichen Vorgaben in einem nicht zu engen Licht erscheinen ließen, so z.B. wies er auf manche Möglichkeiten der Akzeleration hin, wie

eine Grundschulzeit von 3 Jahren, den teilweisen Unterricht in einer höheren Klasse, den frühzeitigen Erwerb von Qualifikationen, die in der Berufsausbildung anerkannt werden, oder auch das Schülerstudium an Hochschulen.

Angebote für das Abitur nach 12 Jahren sollen in NRW ausgebaut und zum Regelfall werden. Wer aber 13 Jahre braucht, soll sie auch haben.

Beruhigend war die Aussage aus dem Ministerium, dass weder daran gedacht ist, alle Kinder einem Testverfahren zu unterziehen, noch eine quantitative Erfassung von hochbegabten Kindern einzuführen.

Zeit, vom Üben zu handeln – Zeit zum Üben im Unterricht?

1. Teil

*Wenn ich einen Tag lang nicht übe, merke ich es,
wenn ich zwei Tage nicht übe, merkt es meine Frau,
wenn ich drei Tage nicht übe, merkt es das Publikum
(Artur Rubinstein)*

(HS) Das Üben führt nach wie vor ein Schattendasein in der pädagogischen Theorie und Praxis. Zwar liefert die Literaturrecherche eine immense Zahl von Übungs- und Trainingshandreichungen für spezielle Lehr- und Lernziele, eine grundlegende Darstellung aus neuerer Zeit, aus der Lehrerinnen und Lehrer fächerunabhängig oder fächerverbindend quasi den eisernen Bestand an Wissen vom Üben schöpfen könnten, fehlt jedoch. Zu nennen sind natürlich die Arbeiten von *Klippert*, die jedoch nur im Grunde Altbewährtes geschickt und alltagstauglich zusammenstellen. Auch die Diskussion um die PISA-Studie spart diesen Aspekt weitgehend aus, die neuen Kernlehrpläne geben – nach erster Musterung – ebenfalls nur wenig zum Thema her. Jedoch weist die Hirnforschung nachdrücklich auf die Notwendigkeit des Übens hin.¹ Zwar erinnere ich mich aus meiner Ausbildung an einen Seminarleiter, der »unbedingt mal eine gelungene Übungsstunde sehen« wollte, irgendwelche besonderen Lorbeerren waren damit jedoch nicht zu ernten. Auch neuerdings in den Schuldienst kommende junge Kolleginnen und Kollegen können hierzu kaum etwas aus ihrer Ausbildung berichten, soweit Beurteilungen aus dem Vorbereitungsdienst vorliegen, pflegen sie sich zur Übungskompetenz auszuschweigen.

Immer noch gilt *Metzgers* Mahnung: »Die naheliegende Verwechslung zwischen *Kennen* und *Können* aufzudecken und die Erkenntnis zu vermitteln, dass der Weg vom Kennen zum Können kaum weniger lang und beschwerlich ist, als der von der Ahnungslosigkeit zum Kennen, das heißt auch, dass auf diesen zweiten Abschnitt des Lernens eben-

soviel Gewicht gelegt und ebensoviel Zeit dafür bereitgestellt werden muss, scheint mir eine außerordentlich wichtige Aufgabe der Schule zu sein, die aus nicht mehr feststellbaren Gründen seit dem Ende des ersten Weltkrieges im Namen des Fortschritts von ihr stark vernachlässigt wird.«(Metzger, 1972, S. 197)

Odenbach und *Bollnow* gehen sogar noch weiter zurück und machen die Reformpädagogik und sogar *Herbart* für die Geringschätzung der Übung verantwortlich. »Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts«. Der Unterricht soll vor allem fesselnd sein, er soll die Schüler interessieren, so dass sie willig und gern mitgehen. Das aber erreicht er am besten, wenn er rasch voranschreitet und immer etwas Neues bietet.« (Bollnow S. 14)

»Dem Unterricht liegt anscheinend ein einfaches Strickmuster zugrunde: die Erarbeitung neuer Inhalte geschieht in der Schule unter der Regie des Lehrers, die Übung wird dem häuslichen Fleiß des Schülers nach dem Motto »über zu Hause« überlassen. Damit wird ein für erfolgreiches Lernen grundlegender Akt des Unterrichts, die Phase der Automatisierung, von der Einführung abgelöst und das Lernen auf halbem Wege abgebrochen. Dies wiegt deshalb so schwer, weil die Phase der Übung ein besonderes Maß an Motivation, methodischem Geschick und Verstärkung verlangt wie sie eigentlich nur der Unterricht bieten kann.« (Winkeler 1977 S. 25)

Spitzers auf den ersten Blick verblüffende, aber empirisch gestützte Feststellung »Wir können mehr als wir wissen«² scheint einen gewissen Widerspruch zu *Metzgers* Finger-

1 vgl. *Spitzer*, »Lernen...«, eine Fundgrube von grundlegenden Einsichten zum Üben ist auch *Spitzer*, »Musik...«, v. a. S.315 ff.

2 *Spitzer*, »Lernen...«, S.59 ff. u. öfter

zeig auf den beschwerlichen Weg »vom Kennen zum Können« zu bilden. Bei näherem Hinsehen verflügt sich dieser Widerspruch; hier muss der Hinweis auf den Unterschied von »Kennen« als dem ersten Eindruck des »ich hab's verstanden«, »Können« als sicherer Beherrschung im praktischen Umgang und »Wissen« als Fähigkeit der Reflexion bzw. Formulierung von Regeln genügen.

Die »sinnvolle Hausaufgabe« aber wäre ein eigenes Thema...

Ein (Rück?)Blick in Richtlinien und Lehrpläne

Das Thema Übung ward in Richtlinien und Lehrplänen nur wenig thematisiert, es kommt in den Inhaltsverzeichnissen kaum vor. Einige Beispiele – Zufallsauswahl nach der Methode »Griff in den Bücherschrank« – mögen dies verdeutlichen. Die Auswahl ist nicht im strengen Sinne repräsentativ, aber heuristisch typisch. Die allerneuesten, teilweise hektischen Entwicklungen auf den Gebiete Lehrpläne, Kernlehrpläne, Standards usw. konnten hier noch nicht berücksichtigt werden. Die geneigte Leserschaft wird diesen Rückblick unschwer mit den neuesten mehr oder weniger dauerhaften Trends vergleichen können.

Die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1985) thematisieren jeweils im Richtlinienteil das Üben:

»Üben und Wiederholen sind wesentliche Bestandteile des Lernens in der Grundschule. Sie ermöglichen den Kindern, das Gelernte bis zur sicheren Beherrschung zu festigen.

Einsichtiges Üben, das den Kindern die Erfahrung des Könnens vermittelt, stärkt ihr Selbstvertrauen und fördert ihre Anstrengungsbereitschaft. Es dient zugleich der Erziehung zur Selbstständigkeit, wenn der Lehrer den Kindern vielfältige Arbeitsverfahren und Methoden des Übens sowie Formen der Ergebniskontrolle vermittelt.

Übung bedeutet oft Anstrengung;³ diese nehmen Kinder lieber auf sich, wenn das Üben abwechslungsreich, in sinnvollen Zusammenhängen und auch in spielerischer Form erfolgt. Der Lehrer muss Übung und Wiederholung in den Lernprozess einplanen, geeignete Übungsmittel bereitstellen und sie auf die Individualität der Kinder abstimmen.«

Und im nachfolgenden Kapitel »Hausaufgaben«:

»Hausaufgaben geben den Kindern Gelegenheit, das in der Schule Gelernte zu wiederholen und zu festigen, aber auch selbständig anzuwenden und zu vertiefen.«

Auch im Lehrplanteil (hier: Sachunterricht) wird neben vielem anderen das Üben thematisiert, sie ermöglichen »... Unterrichtsergebnisse auf vielfache Weise und in sachangemessenen Formen anzuwenden, auf neues Sachverhalte zu übertragen, zu üben und zu sichern.«

³ Ein 1985 ausgesprochen seltener Hinweis in Richtlinien und Lehrplänen. Das scheint sich zum Glück allmählich zu ändern.

Der Blick auf die Fülle des Themenkataloges lässt jedoch die hinreichende alltägliche Berücksichtigung dieses Aspekts fraglich erscheinen.

Gerade im Bereich der Musik ist Übung unverzichtbar, im Grundschullehrplan immerhin wird ein Satz darauf verwendet: Es »... sind Übungen zur Pflege der Kinderstimme spielerisch beim Erlernen und Gestalten des Liedes einzubringen.«

Richtlinien Hauptschule (1989) – Im Inhaltsverzeichnis (Richtlinien für alle Fächer): Fehlanzeige. Das Kapitel Lehr- und Lernformen expliziert das Üben nicht, allenfalls lassen sich durch eine gründliche Textanalyse Übungsspekte herauspräparieren. Immerhin werden in dem Kapitel »Leistung und ihre Bewertung« 3 von 56 Zeilen (d. i. 5 %) der Übung gewidmet: »Wesentliche Bestandteile des Lernens sind Üben und Wiederholen. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, das Gelernte bis zur sicheren Beherrschung zu festigen.«

Lehrplan Mathematik Hauptschule:

3.2 (S. 39): Fertigkeiten und Kenntnisse sowie ihre sachgerechte Anwendung erfordern intensives Üben und Wiederholen. Dies ist ein wichtiger Bestandteil des Mathematikunterrichtes. Dabei soll Üben nach Möglichkeit anwendungsbezogen erfolgen und vorhandene mathematische Strukturen, Operationen und Begriffe festigen und verfügbar machen. Üben muss Einsicht vertiefen, geistige Beweglichkeit fördern, Sachwissen vermehren, Freude und Erfolg gewährleisten. Die Anforderungen müssen dabei dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angepasst sein, damit durch individuellen Lernfortschritt das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt wird.

Zieltransparenz und Variation der Aufgabenstellungen helfen, die Übungsbereitschaft erheblich zu steigern«

Hier findet sich die salvatorische Klausel gegenüber der Stofffülle: Individualisierung (»individueller Lernfortschritt«) und Anpassung an das Leistungsvermögen der Schüler.

Richtlinien Physik Hauptschule (1989) – Bemerkenswert zunächst, dass die Mathematik-Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule insgesamt mit 81 Seiten auskommen, während die Physik-Richtlinien es immerhin auf 239 Seiten bringen – und das bei maximal 50 % der Stundenzahl pro Jahrgang, wenn denn stundentafelmäßiger Unterricht möglich ist.

Der oben zitierte Passus zur Übung findet sich hier ebenfalls im Richtlinienteil wieder (S. 22). Der Lehrplanteil schweigt zum Übungsproblem – das sicher auch in den naturwissenschaftlichen Fächern besteht. Auch Möglichkeiten impliziter Übung werden nicht thematisiert, auch nicht im Kapitel »Der Physikunterricht in der Hauptschule«.

Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule – Übung und Wiederholung werden im Richtlinienteil, Kapitel 2.2 »Gestaltung der Lernprozesse« kurz thematisiert:

»Übung und Wiederholung sind im Hinblick auf die Verfügbarkeit des Gelernten unverzichtbare Bestandteile des Unterrichts. Neben immanter Wiederholung spielen vielfältige und abwechslungsreiche Übungsphasen zur Festigung und Vertiefung des Gelernten eine wichtige Rolle. Erfolgreiches Üben fördert das Selbstvertrauen, schafft die notwendige Sicherheit im Umgang mit dem Gelernten und ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Arbeiten.«

Lehrplan Mathematik: – Inhaltsverzeichnis: Fehlanzeige. Die »Grundsätze der Unterrichtsgestaltung« haben ein recht langes Kapitel »Übungen und Hausaufgaben« (3.3). Übung tritt jedoch nur in Und-Verknüpfung mit Hausaufgaben auf: »Übungen und Hausaufgaben sind regelmäßig notwendig. Sie sind Bestandteil des Lernprozesses. Sie sind stets so auszuwählen, dass inhaltliche Zusammenhänge hergestellt und unterschiedliche Lebensbereiche berücksichtigt werden. Die Übungen und Hausaufgaben sollen so beschaffen sein, dass Schüler sie erfolgreich bewältigen können. Den Schülerinnen und Schülern soll der Sinn des Übens deutlich werden. ... Hausaufgaben und Übungen können Interesse wecken, Gelerntes vertiefen, Automatismen entwickeln und Anwendungen verdeutlichen. Wenn Hausaufgaben und Übungen dazu beitragen sollen, die Schülerinnen und Schüler selbstständiger zu machen, muss deren Individuallage berücksichtigt werden. ... Wenn Hausaufgaben und Übungen Interesse wecken sollen, müssen sie einfallsreich und abwechslungsreich gestaltet werden. ... Hausaufgaben und Übungen müssen im Unterricht kontrolliert werden.«

Insgesamt erscheint das Begriffspaar »Übungen und Hausaufgaben« in 4 von 6 Absätzen, die verbleibenden beiden Absätze widmen sich ausschließlich den Hausaufgaben, damit stehen die Hausaufgaben insgesamt auch unter dem Übungsaspekt deutlich im Vordergrund.

Lehrplan Deutsch Realschule: Inhaltsverzeichnis: Fehlanzeige.

Kapitel »Sprechen und Schreiben (einschließlich Rechtschreiben): Ein Satz erwähnt Übung wenigstens: »Die Schülerinnen und Schüler erwerben in der Realschule durch Erarbeitung, Übung und Anwendung differenzierte Kenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in späteren Situationen umsetzen können.«

Im Unterkapitel »Das Verhältnis von Sprechen und Schreiben« eine Nebenbemerkung: »Bei der Förderung der Schreibmotorik und der Fähigkeiten des Rechtschreibens, auch [Hervorhebung: HS] durch Übung und Wiederholung, muss für die Schülerinnen und Schuler allerdings der kommunikative Zusammenhang ihres Schreibens durchsichtig bleiben.« – Das liest sich im Fortgang des Textes eher wie eine Warnung vor »Übung und Wiederholung«.

Unterkapitel »Erläuterungen zum Rechtschreibunterricht«: »Diese Integration von Schreiben und Rechtschreiben kann die notwendige Anstrengungs und Übungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler eher fördern als

ein isolierter Rechtschreibunterricht.« und weiter unten: »Die Rechtschreibwörter aus dem [Rechtschreibwortschatz] werden vornehmlich in Sachzusammenhängen geübt.«

Im Kapitel »Grundsätze der Unterrichtsgestaltung« kommt Übung explizit nicht vor. Auch in dem eigenen Kapitel »Aufgaben des Rechtschreibunterrichts in den Jahrgangsstufen wird das Übungsproblem nicht expliziert.

Lehrplan Englisch Realschule: Inhaltsverzeichnis: Fehlanzeige. – In den »Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung« findet sich ein mehrseitiges Kapitel »Handlungsorientiertes Üben« mit Übungsformen und Übungsbeispielen und der bemerkenswerten Feststellung »Nach wie vor haben für den Englischunterricht auch sprachbezogene Übungsformen (z. B. Zuordnungs-, Satzbau-, Umformungs-, Einsetzübungen ihre Gültigkeit. Viele dieser Sprachübungen lassen sich jedoch ohne großen Zeit- und Arbeitsaufwand durch den Einbau der Prinzipien des *information gap* oder *opinion gap* in echte Kommunikationssituationen umwandeln.«

Lehrplan Französisch Realschule: Inhaltsverzeichnis: Fehlanzeige

Ein dieser Deutlichkeit vermutlich einmaliger Satz in Lehrplänen (Kapitel 3.3 »Lern- und Arbeitstechniken«): »**Die Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, ihren persönlichen Lerntyp zu erkennen und sich entsprechende Lernstrategien anzueignen.**« [Hervorhebung: HS] – Das gehört an sich in den allgemeinen Richtlinienteil, das müssen alle Fächer leisten.

In **4.1.3 Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten** beginnen drei Absätze mit »Übungen vor dem Hören...«, »Übungen während des Hörens...«, »Übungen nach dem Hören...«

Auch in den weiteren Kapiteln ist Übung durchaus – mehr oder weniger explizit – präsent. z. B. unter »Leseverstehen«, »Wortschatz«, »Aussprache/Intonation«

Lehrplan Chemie Realschule: Inhalt: Fehlanzeige, auch sonst nicht explizit thematisiert.

Lehrplan Musik Realschule: nicht explizit thematisiert, lediglich ein Hinweis auf »elementare Stimmpflege...« Wer je sich mit Musik aktiv – sei es auch nur hörend – befasst hat, ist bass erstaunt ob dieses Schweigens über das Üben.

Gesamtschule Naturwissenschaften (1980) – nicht thematisiert, aber resignativer Hinweis auf den »einengenden Einfluss der Stundentafel« bereits auf die Stoffauswahl (S. 128) – wie mag es dann erst mit der Übung bestellt sein?

Gymnasiale Oberstufe Französisch (1981) Inhaltsverzeichnis: Fehlanzeige. – Unter **1.3.3 (Lernziele)** Abschnitt (2) **Methodenerwerb:** Salopper Hinweis auf »die Einführung von **Arbeitstechniken**« (S. 29)

Kapitel »**Lernorganisation**«: Unter den Stichwörtern **Stillarbeit:** »...Einübung und Lernerfolgsüberprüfung...« und **Partnerarbeit:** »Diese Sozialform eignet sich besonders für Tätigkeiten des Übens...« (S. 58, S. 60)

Schließlich unter **3.1.1, Spracherwerb, 3.1.1.0. (3) Das Prinzip der Habitualisierung:** Entscheidend für den Behaltenseffekt sind nicht die Dauer, sondern die Häufigkeit des Übens... und das Üben in sinnvollen Zusammenhängen. Die Möglichkeiten immanenten Übens und Transferierens sind auszunutzen«. (S.62)

Im Stichwortverzeichnis kommt »Üben« oder »Übung« nicht vor, außer in wenigen Zusammensetzungen wie »Stilübungen« und »Strukturübungen«.

Am ehesten noch äußern sich die Lehrpläne der Fremdsprachen zum Thema, während es in den Fächern, die mit wenigen Stunden abgespeist werden (z. B. Naturwissenschaften) kaum thematisiert wird – wie mag es da erst in der Praxis aussehen? – notwendigerweise.

Fazit: Lehrpläne sind nicht grundsätzlich übungsfeindlich, nicht übungsabstinent. Auch hat der Anteil von Thematisierung des Übens seit meiner letzten Durchmusterung von Lehrplänen (1983) ein klein wenig zugenommen. Es kostet jedoch Zeit und interpretatorische Mühe, über das Beschriebene hinaus etwas zu finden. Mit zunehmendem Schüleralter verflüchtigt sich die (explizite) Thematisierung des Übens aus den Lehrplänen, besonders wenn man den Übungsanteil in Beziehung zu der gesamten Textmenge der Lehrpläne setzt. Man darf also üben. Aber die Frage drängt sich doch auf, ob Übung als eine fraglose Selbstverständlichkeit oder als eine wenig erwähnenswerte Nebensächlichkeit angesehen wird. Dass Üben ein hochkomplexes anthropologisches, spychosomatisches und also ebenso schwieriges methodisches und organisatorischpädagogisches Problem ist, wird in Lehrplänen nirgends thematisiert. Ein lehrplanmäßiges Zeitbudget für Übung wird nirgends ausgewie-

sen, wie bereits die verräterischen Floskeln »ohne großen Zeit- und Arbeitsaufwand« (Englisch Realschule) bzw. Hinweise auf den »einengenden Einfluss der Stundentafel« (Gesamtschule Naturwissenschaften) deutlich machen.

Es mag ja sein, dass das »Üben im Unterricht« gemäß dem Selbstbild von Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle spielt, wenigstens deklaratorisch. Allerdings zeigen Unterrichtsbeobachtung und Konferenzbeiträge bei entsprechenden Themen (»Das mache ich doch dauernd, bis zum Erbrechen...«), dass Üben als eigenes didaktisches und methodisches Problem, insbesondere Übungs-Lern-Hemmungen und Lern-Übungs-Schwierigkeiten im Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern i. d. R. nicht präsent sind.

(Teil 2[mit Literatur] i.d. nächsten Ausgabe)

Wir benötigen eine neue Lernkultur

- in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaften Fortschritt,
- wobei die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen,
- sodass die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt und zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet wird.

Johann Amos Comenius, 1659

Mitgliederpost

Seit einiger Zeit ist der Zugang zum Lehrerberuf für so genannte »Seiteneinsteiger« geöffnet. In machen Fächern besteht das Bewerberfeld fast nur noch aus Seiteneinsteigern. Dazu erreichte den Voratstand z. B. folgender Brief:

Sehr geehrter Herr Dr. Mielke,

gestern las ich in der Zeitung, dass sich beim RP Detmold 500 Interessenten gemeldet haben, die als Lehrer in der Hauptschule tätig sein wollen. Dieses veranlasst mich zu ein paar Bemerkungen:

Wir Hauptschulen sind ja schon seit über zwei Jahren mit der **Seiteneinsteigerproblematik** vertraut. Inzwischen hat es sich unter dem Heer der arbeitslosen Sonstwovon-Überleber herumgesprochen, dass man heute auch ohne Lehrerausbildung in Hauptschulen einen gutdotierten und sicheren Arbeitsplatz bekommen kann. Da steht das

Interesse an einem Arbeitsplatz an erster Stelle, nicht aber das Interesse an der eigentlichen Arbeit, von der sich die Aspiranten in der Regel überhaupt kein Bild machen können. Sie können aber alle über Schule mitreden, weil sie ja vor 20 Jahren als Schüler auf einem Gymnasium waren.

Wir hatten gerade eine Stelle mit der Fächerkombination Sport/beliebig ausgeschrieben. Da ja fast keine ausgebildeten Bewerber auf dem Markt sind, die sich für die Arbeit in der Hauptschule interessieren, habe ich die Bewerbungsmöglichkeit über die Seiteneinsteigerklausel für Diplom-Sportlehrer geöffnet.

Unser Bewerberfeld:

5 »Erfüller« mit erstem und zweitem Staatsexamen, davon zwei mit nur ausreichenden Noten in beiden Examina und

einer, der seine zweite Staatsprüfung Anfang der Achtziger abgelegt hat, dann nie wieder eine Schule von innen gesehen hat,

4 Primarlehrer mit recht gutem Profil,

3 Magister der Sportwissenschaft, die die Turnhalle nur aus theoretischen Abhandlungen kennen,

3 Bewerber mit uralten Ersten Staatsexamina,

14 Diplom-Sportwissenschaftler, von denen laut Auskunft des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes der Sporthochschule nur ganz wenige überhaupt praktischen Sport im Studium gemacht haben, die aber trotzdem alle den Anerkennungsvermerk auf dem Diplom-Zeugnis haben, dass ihr Diplom als Teilleistung im Fach Sport im Ersten Staatsexamen für das Lehramt in der Primarstufe, den Sekundarstufen I und II und für das Sonderschullehramt in NRW anerkannt ist,

1 Diplom-Sportökonom und

41 Diplom-Sportlehrer, die teilweise auch schon seit 15 bis 20 Jahren gelegentlich einmal einen Ski- oder Tauchkurs leiten ...

Schul- und Unterrichtserfahrung, speziell auch noch in der Hauptschule, hat kaum jemand. ...

Vor zwei Jahren hatte sich auf eine Hauptschullehrerstelle Arbeitslehre(Technik)/beliebig bei uns ein Handwerksmeister beworben, dem die Kinnlade herunterfiel, als ihm im Vorstellungsgespräch klar wurde, dass von ihm als Hauptschullehrer erwartet wird, dass er auch als Klassenlehrer fungieren muss und andere Fächer in seiner Klasse unterrichten soll ...

Wen wundert es, dass sich das Heer der arbeitslosen Akademiker um die attraktiven Lehrerstellen reißt! Sie bieten Arbeitsplatzsicherheit und ein gutes Gehalt. Und wer hat das schon, wenn man sich als Diplom-Sportlehrer seit 20 Jahren als mittelmäßiger Versicherungsvertreter mit einem Nebenjob als Portier in einem Fitness-Studio durchs Leben schlägt?

So herausfordernd, wie sie ist, hat sich keiner von ihnen die Hauptschule vorgestellt! »Da mache ich halt ein bisschen attraktiven Unterricht und dann werde ich schon keine Probleme mit der Disziplin haben!« – Mit Horrorstories aus den Vorstellungsgesprächen könnte ich schon ein Büchlein füllen.

Mit freundlichen Grüßen
(Name und Anschrift der Redaktion bekannt)

Senioren ...

... im Internet – mehr als nur ein Hobby

(erde) Ich hatte bereits wiederholt auf das Internetportal »Seniorenonline (SOL)« hingewiesen. Das Projekt wird getragen vom Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW.

In seinem neuesten Newsletter bringt dieses Portal wieder eine Fülle von Anregungen, praktischen Tipps, Einladungen zu Foren und zum Schreiben für Senioren und Bekanntmachungen.

Die bereits früher erwähnten Möglichkeiten zum Chatten mit Seniorinnen und Senioren und zum Schreiben für diese Zielgruppe will ich nicht noch einmal besonders betonen. Eine Neuigkeit ist der Service: **SOL-Technik-Newsletter**, der neben dem SOL-Infodienst in Kürze zur Verfügung stehen wird.

Hier erhalten Sie Informationen über technische Neuerungen und Angebote aus der Computerbranche und aktuelle Hinweise auf Computerviren. »Bei aktuellen Gegebenheiten, bspw. im Falle der explosionsartigen Verbreitung eines Computervirus, erfolgt der Versand des SOL-Technik-Newsletters jedoch auch zeitnah bei Bedarf«. Der kostenlose »Newsletter« wird zum Monatsende versandt. Unter Angabe ihres Namens können Interessenten per E-Mail den neuen Newsletter abonnieren. »Wir werden hierzu aber in Kürze auch noch eine automatische An- und Abmeldefunktion auf der SOL-Homepage zur Verfügung stellen«, so die Aussage der SOL-Homepage.

Senioren-Uni:

Ostwestfalen-Lippe bekommt die erste

(erde) Die bundesweit erste Europäische Universität für Senioren wird dezentral mit den Standorten Bad Oeynhausen, Bad Salzuflen und Bad Lippspringe im kommenden Sommer starten. Diese private Hochschule bekommt keine Landesförderung für den laufenden Betrieb. Sie muss sich deshalb aus Stiftungs- und Sponsorengeldern sowie Studiengebühren finanzieren. Das Studium wird mit dem Ziel des selbstbestimmten Lernens in kleinen Gruppen unter der Leitung renommierter Wissenschaftler und Berufspraktiker aus Wirtschaft und Gesellschaft in Form einer Mischung von Präsenzveranstaltungen und Fernstudien erfolgen. Es wird drei grundsätzliche Ausrichtungen des Studiums geben: Das Studium Generale, ein Studium für ältere Mitarbeiter in Betrieben und eine Qualifizierung für bürgerschaftliches Engagement.

(nach Neue Westfälische , Nr. 271)

Offene Lehrerstellen? Just ask!

»ask! multimedia« ist eine Werbe- und Internetagentur, die sich in den letzten 2 Jahren auf die Erstellung von Sammelbewerbungen für LehramtsanwärterInnen spezialisiert hat. Seit 2002 wurden für insgesamt 18 Studienseminare der Sekundarstufe II Sammelbewerbungen organisiert und produziert. Im Jahre 2003 kam der Onlinebewerbungsservice dazu, welcher zur Zeit von knapp 800 der über 1000 teilnehmenden ReferendarInnen genutzt wird.

Für das Jahr 2004 soll der Bewerbungsservice komplett auf die Onlinebewerbung verlagert und bundesweit angeboten werden. Das verringert die Kosten für die AnwärterInnen enorm und sorgt gleichzeitig für tagesaktuelle Daten. Jeder teilnehmende Anwärter zahlt 20 € für die Internetpräsentation, die ein Jahr im Netz bleibt, wenn sie nicht vom Teilnehmer gelöscht wird.

SchulleiterInnen können dann das ganze Jahr über kostenlos, schnell und unkompliziert nach den geeigneten KandidatInnen für ihre Stellen suchen. Das Portal wird eine komfortable Suchmöglichkeit nach Fächerkombination,

bevorzugten Schultypen und Gebietspräferenzen der ReferendarInnen bieten. Die Bewerbungsprofile geeigneter BewerberInnen können im Internet ausgesucht, gesammelt und über eine Druckfunktion ausgedruckt werden.

Auf der Internetseite

<http://www.sammelbewerbung.de/daten>

können sich interessierte SchulleiterInnen in den Newsletter eintragen, damit der Start der Saison und Neuigkeiten zum Service direkt an die Schulen weitergegeben werden können. Um dem Vorwurf der Verbreitung von Spam-mails zuvorkommen, können nur eingetragene Schulen über Neuigkeiten informiert werden.

ask! multimedia – Ansprechpartnerin: *Silke Dunker*

Friedrich-Ebert-Str. 99

48153 Münster

fon 0251/97565-0

fax 0251/97565-29

www.just-ask.de

Bücher & Medien

Sabine MaurLambert / Andrea Landgraf / Klaus-Ulrich Oehler: Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder, verlag modernes lernen borgmann publishing, Dortmund 2003, ISBN 3-86145-246-4, 165 S., 29,80 €

Dieses kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierte Manual eines Gruppentrainings wurde für ängstliche und sozial unsichere Grundschulkinder zwischen sieben und zehn Jahren und deren Eltern entwickelt. Es ist für die Therapie von ängstlichen und depressiven Kindern geeignet. Gleichzeitig ist für präventive Maßnahmen nutzbar. Das Training basiert auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes sowie auf klinischen Erfahrungen.

Das Gruppentraining erstreckt sich über ca. vier bis fünf Monate und umfasst 10 Trainingsstunden, wobei die Kinder eine ganze und die Eltern jeweils anschließend eine halbe Stunde einmal wöchentlich daran teilnehmen. Sowohl die Eltern- als auch die Kinderstunden bauen inhaltlich aufeinander auf. Die Gruppengröße liegt bei vier bis sechs Kindern und zwei Therapeuten/Therapeutinnen. Des weiteren gehören eine vorangehende Diagnostik, das Auswahlverfahren, drei Elternabende und die einzeltherapeutische Beratung dazu.

Nicht nur in kinderpsychiatrischen Praxen und Tageskliniken, auch in Beratungsstellen, psychologischen und heilpädagogischen Einrichtungen ist die Durchführung des Gruppentrainings möglich. Außerdem kann es

einzeltherapeutische Maßnahmen ergänzend unterstützen.

Allerdings ist der Einsatz eines Gruppentrainings in der Grundschule nur eingeschränkt möglich und kann aus Zeitgründen wohl kaum zusätzlich geleistet werden. Es sei denn, es ergibt sich eine Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst.

Inhalte und Ziele für die Kinder sind eine bessere Wahrnehmung und das Ausdrücken von Emotionen sowie das Ersetzen negativer Kognitionen durch positive. Neben der Förderung von Empathie und sozial kompetenten und angstfreiem Verhalten in einer Gruppe wird auch ein sinnvoller Umgang mit Angst, Wut und Trauer geübt. Ebenso werden Entspannungstechniken erlernt.

Die Eltern werden in der Erziehungskompetenz gestärkt, erhalten eine intensive Aufklärung über kindliche Ängste und Unsicherheiten und werden hinsichtlich einer Verbesserung der Beziehung zu ihrem Kind unterstützt. Außerdem haben sie die Möglichkeit des Austausches und der Förderung der Motivation innerhalb der Gruppe.

Zu den vorwiegend kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierten Methoden gehören z. B. Rollenspiele, differenzielles Feedback, Lernen am Modell, wöchentliche Hausaufgaben, Prompting, Selbstinstruktionen und Entspannungstechniken. Dabei werden auch Heilpädagogik,

systemische Familietherapie und Psychologische Therapie (*Grawe*) einbezogen.

Das Manual ist stark strukturiert und übersichtlich. Es soll als Anleitung zum therapeutischen Handeln dienen und bietet eine ausführliche und informative Einführung in die Thematik. Dabei werden die Entstehung, die Aufrechterhaltung und die Therapie von Angst behandelt.

Anamnesebogen und Elternfragebogen erleichtern die Diagnostik. Der Trainingsverlauf, die Elternarbeit sowie die einzelnen Gruppenstunden sind detailliert beschrieben und sinnvoll aufgebaut. Das Manual bietet einen »roten Faden«, der Transparenz und Sicherheit vermittelt und liefert vielfältige kind- und elterngemäße Materialien. Dazu gehören ansprechend gestaltete Kopiervorlagen, ein informatives Eltern-Handout zum Gruppentraining und eine Literaturliste für Eltern und Kind.

Wir halten dieses Angstbewältigungsprogramm wegen seiner Übersichtlichkeit und Praktikabilität für alle Einrichtungen, die mit Kindern arbeiten, für sehr geeignet.

Dem Training wurde 2001 der u. E. wohl verdiente Förderpreis der »Stiftung für ambulante Psychiatrie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter – Christian K.D. Moik Stiftung« verliehen.

*Nadine Heller, Dipl. Päd. i. schulpsychologischen Dienst;
Ulrike Jaehn, Grundschulleiterin*

Homepageverwaltung leicht gemacht

(*Wolfgang Gruhn*) Jeder kennt und nutzt das Internet und viele Schulen haben ihre eigenen Webseiten. Die Seiten zu verwalten und immer auf dem neusten Stand zu halten ist jedoch oft kompliziert. Daher gibt es im Netz viele Seiten, die schon lange nicht mehr aktualisiert wurden.

Durch das Content-Management-System »Virtimo One« ist dies anders. Das System »Virtimo One« ist besonders für Schulen geeignet. Das System haben die Gründer der Virtimo OHG vor zwei Jahren entwickelt. Es wird unter anderem an der Universität Paderborn und an der Grundschule Schrottinghausen und der Hellingskampschule benutzt. Das Programm ermöglicht das Bearbeiten von Internetseiten ohne HTML-Kenntnisse und Webefahrungen, jeder der einfache Textverarbeitungskenntnisse besitzt, kann Webseiten ganz leicht bearbeiten. Die Hellingskampschule ist seit etwa drei Jahren online und hat seit kurzem eine Homepage.

Als Mietversion läuft das Programm auf einem zentralen Server und so muss es nicht auf den einzelnen Computern der Kunden installiert werden. Außerdem bieten die Firmeninhaber an, die Vorlage für die Internetseiten zu gestalten. Mit diesen Vorlagen können die Kunden dann weiterarbeiten.

Andere Systeme mit vergleichbarem Leistungsumfang sind sehr teuer. Virtimo bietet guten Service und das System in einer Version für Schulen zu einem günstigen Mietpreis an.

Prädikat: Empfehlenswert.

Beispiele mit »Virtimo One« gestalteter Hompages:

<http://www.hellingskampschule.de>

<http://www.grundschule-schroettinghausen.de>

Ansprechpartner der Firma Virtimo:

Dipl.-Kfm. Stefan Stieglitz

stieglitz@virtimo.de

<http://www.virtimo.de>

Vermischtes

Grundschullehrermangel wörtlich: CDU-Kultusminister sorgen sich um die Männerquote

»Neue Männer braucht das Land«, sang Ina Deter vor rund zwanzig Jahren. Heute fordern CDU-regierte Länder die Anhebung der Männerquote im Schuldienst. So meint Niedersachsens Kultusminister *Bernd Busemann* (CDU) ganz profan: »Mehr Männer braucht die Schule!« Seine Feststellung: 70 bis 80 % des Lehrpersonals sind Frauen. Besonders hoch ist die Frauenquote in der Primarschule, oft sogar bei 100 %. Dadurch hätten Jungen kaum Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren.

In Kenntnis des häufig schlechteren Abschneidens von Jungen gegenüber Mädchen – viele Jungen erreichen keinen Abschluss! – stellte er fest: »Wir müssen dringend mehr Männer in den Schuldienst bringen, am besten wäre eine Männerquote.«

Busemann steht nicht allein da. Auch *Annette Schavan* (CDU), Kultusministerin in Baden-Württemberg meint: »Ein Problem ist, dass der Bildungsbetrieb zu stark weiblicht ist. Es will kaum mehr ein Mann Grundschullehrer werden. So kommt es, dass Jungen im Alltag kaum mehr männliche Vorbilder haben. Zuhause haben sie mit Mutter zu tun, in der Schule mit der Lehrerin. Das wirkt sich negativ auf die Motivation der Jungen aus.« Auch Kultusministerin *Karin Wolff* (CDU), amtierende KMK-

Vorsitzende, äußert sich ähnlich: »Uns fehlen die Männer im Erzieherberuf wie im Grundschullehramt. Ein Anteil von 50 Prozent Männern wäre wünschenswert.«

(nach Westfalen-Blatt und Bild, 29.03.03)

Gültige Sozialhilfesätze

(erde) In den Schulen sitzen immer mehr Schülerinnen und Schüler, deren Familien »Empfänger(innen) laufender Hilfe zum Lebensunterhalt« sind. Doch wissen die meisten Schulleute nicht, was dies im Einzelnen bedeutet, weil sie die Regelsätze nicht kennen. In NRW sind durchschnittlich 36 von 1000 Personen Sozialhilfeempfänger/innen. Fast drei Viertel der Bezieher/innen waren Deutsche, ein Drittel Kinder, mehr als die Hälfte Frauen. Im Jahre 2002 waren davon 53,3 % im erwerbsfähigen Alter, lediglich 7,3 % waren bereits 65 Jahre oder älter.

Bis zum 30.06.2004 gelten folgende Regelsätze:

Haushaltungsvorstand 296,00 Euro; Kind (bis 7 Jahre) 148,00 € (bei Alleinerziehern 165,00 €); 8 – 14jährige Kinder erhalten 192,00 €; vom 15. bis 18. Lebensjahr gibt es 266,00 €; für Haushaltsangehörige ab 19 Jahre (z. B. Partner) gibt es 237,00 €. Dies bedeutet für eine Familie mit zwei Kindern im schulpflichtigen Alter ein »Familieneinkommen« von 917,00 Euro!

(nach Mitt.StGB, September 2003)

Kommunalaufsicht löst Hauptschule gegen den Willen des Schulträgers auf

Am 03.07.03 entschied das Oberverwaltungsgericht NRW den Konflikt einer Gemeinde mit ihrer Kommunalaufsicht. Die Behörde hatte die Auflösung einer Hauptschule wegen zu geringer Schülerzahlen mit sofortiger Vollziehung angeordnet. Die Gemeinde wollte ihre Hauptschule auch bei gesunkenen Schülerzahl als ortsnaher Schule erhalten.

In seinem Urteil stellt das OVG NRW fest: Auch für Hauptschulen gilt die ungeschriebene Voraussetzung, dass ein geordneter Schulbetrieb grundsätzlich gewährleistet bleibt (§ 16 a, Abs. 1 SchOG). Den Maßstab für die Schülermindestzahl fand das OVG NRW in der Verordnung zur Ausführung des § 5 Schulfinanzgesetz, wo die Klassenbildungswerte festgelegt sind. Wenn danach eine Hauptschule die durchschnittliche Klassenstärke von 18 Schülern und Schülerinnen nicht mehr erreicht, ist der geordnete Schulbetrieb nicht mehr gewährleistet. Unter dieser Voraussetzung entfällt für einen Schulträger einerseits die Pflicht zur Fortführung der Schule, andererseits »reduziere sich sogar das Planungsermessen des Schulträgers gemäß § 8 Abs. 1 Schulverwaltungsgesetz zur Pflicht, die Schule aufzulösen.«

(vgl. OVG NRW: Az.: 15 B 1185/ 2003; nach Mitt.StGB NRW Oktober 2003)

Routenplaner für Radfahrer

(erde) Immer verbreiteter, preiswerter und inhaltlich anspruchsvoller werden die Routenplaner bzw. Reiseplaner. Das weiß jeder Anwender. Eine wertvolle Ergänzung erhält das Angebot jetzt durch den Radroutenplaner des Landes NRW. Hier kann man sich nicht nur die Streckenführungen ausarbeiten (lassen). Sehenswürdigkeiten am Wege, Bahnhöfe mit (oder ohne) Fahrradstation, Rastmöglichkeiten, etc. finden sich in den Karten des touristischen Radwegenetzes von ca. 20 000 km Länge:
www.radroutenplaner.nrw.de

Nachtrag: Jetzt ist es amtlich...

Marmor, Stein und Eisen brach: nach fast dreijährigem Tauziehen hat unsere ehemals Berliner Kollegin am Freitag, 19.12.03 ihre Ernennungsurkunde zur Rektorin an der Grundschule bekommen. Ende mit Absurdistan!?

Partnership



Erfolgreiches Herbstprogramm nach Virginia/USA

Zu einer außerordentlich erfolgreichen Programmwoche flogen 12 Pädagogen verschiedener Schulformen ins Chesterfield County in der Nähe Richmonds/ VA.

Die besuchten Schulen waren in allen Stufen hervorragend ausgestattet (auffällig dabei die Einbeziehung der teilweise exzellent ausgestatteten

Schulbibliotheken in allen Schulformen und die Arbeit der Bibliothekarinnen – »Amerikanische Jugendliche haben noch nie so viel gelesen wie heute.«). Keyboard-Kenntnisse werden bereits in der Elementary vermittelt. Die Arbeit am und mit dem Computer werden von allen Schülern und Lehrern als selbstverständlicher Teil des Unterrichts angewandt und genutzt. Ebenfalls auffällig war die hohe Disziplin in allen besuchten Schulen.

Für die deutschen Gäste beneidenswert war die große Anzahl der verschiedenen Schul-Spezialisten (vom guidance counsellor über ESL-specialists und andere ›Aids‹).

Die Anwesenheit eines police-officers in den Schulen ist selbstverständlich. – Spürbar war das hohe Engagement der Lehrer (wg. des Hurrikans Isabelle sind 10 Schultage ausgefallen; sie wurden im Monat Oktober durch zusätzliche 30' Unterrichtszeit pro Tag wieder aufgeholt, was von den Lehrern durchweg sehr begrüßt wurde; lediglich die Grundschullehrer beklagten etwas den dadurch sehr langen Tag für die Kleinen, der erst gegen 16.30 Uhr endete. In allen besuchten Schulen wurden wir mit größter Aufmerksamkeit betreut. Die jeweiligen Schulleiter standen den meisten Teilnehmern für die gesamte Besuchszeit zur Verfügung und begleiteten uns in die einzelnen Bereiche der Schulen. Ein jeweils für den Besuchstag vorbereitetes Programm half den Überblick zu wahren, konnte aber auch jederzeit auf eigenen Wunsch abgeändert werden.

Da es mir erstmals möglich war, alle Schulformen zu besuchen, stelle ich Folgendes fest:

Von der Elementary an wird den Schülern Stolz auf die eigene Leistung vermittelt.

Beispiele:

Elementary/Mathematik: in Stufe 2 werden am Beispiel des allen Kindern bekannten Kalenders grundsätzliche mathematische Begriffe des Zählens, der Addition und Subtraktion nahe gebracht. Spielerisch erlernen die Kinder diesen Level der Mathematik. Dabei führt eine Schülerin die Gruppe mittels Aufgabenstellung (die Lehrerin unterstützt nur im Hintergrund) an. Diese wie auch die anderen Schüler werden ständig von der Lehrerin ermuntert (positive reinforcement). Die anleitende Schülerin hat eindeutig »das Kommando«.

Middle/Sozialkunde: ein am nächsten Tag zu erbringender schriftlicher Test soll mittels eines Lernspiels vorbereitet, die Lernerfolge der letzten Stunde(n) wiederholt werden. Es werden Gruppen gebildet, die wettbewerbsmäßig gegeneinander antreten. Jede Gruppe benennt ihren Sprecher. Nur diese Person ist später befugt, die Ergebnisse der Gruppe zu veröffentlichen, allerdings werden diese nur anerkannt, wenn zum Schluss festgestellt werden kann, dass alle Teilnehmer der Gruppe an der Ergebnissuche beteiligt waren.

Diese Einzelbeobachtungen lassen mich zu folgender persönlicher Einsicht kommen:

Lob ist das hervorragende Merkmal der amerikanischen Schule. Die Stärken des Schülers werden betont, Fehler werden – wenn überhaupt – nur unauffällig korrigiert. Das führt zu einem starken Selbstbewusstsein des einzelnen Schülers.

Vielleicht lässt sich das auf die ganze Gesellschaft übertragen: die Amerikaner sind durchweg sehr selbstbewusst und stolz (für unseren Geschmack manchmal zu sehr). Dennoch führt das dazu, dass »Leiter« (um den schwierigen deutschen Begriff »Führer« zu vermeiden) anerkannt und akzeptiert werden, denn jeder innerhalb der Gruppe weiß sich grundsätzlich akzeptiert.

Im Unterschied dazu Deutschland: hier wird zunächst nach Fehlern gesucht, sowohl in der Schule als folgerichtig auch innerhalb der Gesellschaft. Es wird ständig kritisiert und schlecht gemacht, so dass sich »Leiter«, ganz gleich in welchem Bereich, selten des Lobes, immer aber der – häufig negativen – Kritik ausgesetzt sehen. Hier müßte meines Erachtens eine grundsätzlich geänderte Einstellung angestrebt werden. Frage: Kann Schule, kann der Lehrer auf die Markierung der Fehler verzichten? Sie zumindest stark zurücknehmen? Sicher wird in der Lehrerausbildung immer wieder auf die positive Wirkung des Lobs hingewiesen, und jeder Lehrer weiß das. Dennoch zeigt sich im Schulalltag oft das starke Hervorheben machter Fehler (s. z. B. Klassenarbeiten, Einträge ins Klassenbuch fast ausschließlich nur im negativen Fall).

Stolz (im Sinne von Nationalstolz) in Deutschland? Aus erklärbarem – Grund kaum vorhanden. Er würde aber helfen, eine grundsätzlich positive Grundstimmung zu schaffen. Die Gründe für fehlendes Nationalbewusstsein liegen auf der Hand: Nach wie vor ist die Zeit des Nationalsozialismus in unserer Gesellschaft nicht hinreichend aufgearbeitet, das Gefühl der Schuld, der Scham, der Verantwortung führt zu Unsicherheit, da keine genaue Kenntnis und Aufarbeitung des Geschehenen erfolgt ist und als Folge mangelndes Selbstbewusstsein vorherrscht. In solcher Unsicherheit kann kein Stolz entstehen.

Ich bin mir allerdings bewusst, dass uns die besseren Schulen vorgeführt worden sind. Im Stadtgebiet Richmonds und in anderen Städten sieht die Situation sicher anders aus, was auch von den Gastgebern hin und wieder ange deutet wurde.

Horst-Dieter Laufs, RR a.D. (hdlaufs@partnership.de)

Partnership International e. V. führt diese Programme für schulische Führungskräfte seit Jahren mit Erfolg durch. Auch für 2004 sind verschiedene Programme in Planung. Bitte fragen Sie nach.

Partnership International e. V.

Informationen zu unseren Programmen und Aufgaben erhalten Sie über unsere Bundesgeschäftsstelle in Köln, Hansaring 85, 50670 Köln, Telefon 02 21-9 13 97 33, Fax 02 21-9 13 97 34, E-Mail: office@partnership.de oder

unser Hauptstadtbüro in Berlin, Falkenhagenerstr. 63, 13585 Berlin-Spandau, Telefon 0 30-3 35 12 65, Fax 0 30-35 50 50 54, E-Mail: berlin@partnership.de

Internet: www.partnership.de

