



Westfälische Wilhelms - Universität Münster  
Internationales Centrum für Begabungsforschung  
in Kooperation mit der  
Katholieke Universiteit Nijmegen



Katholieke Universiteit Nijmegen

**Die Stadt-als-Schule Berlin: Ein Konzept zur  
Begabungs- und Begabtenförderung schulisch  
fehlgeforderter Jugendlicher**

Diplomarbeit  
Im Rahmen der ECHA - Ausbildung zum  
„Specialist in Gifted Education“

Gutachter: Prof. Dr. Franz Josef Mönks

vorgelegt von

**Regina Danielmeier-Sühlo**

Berlin, 29. April 2005



Die vorliegende Arbeit beleuchtet einen Aspekt des Projektes „Stadt-als-Schule“, der sich im Laufe einer mittlerweile 15jährigen Entwicklungsarbeit herauskristallisiert hat. Auf dieser Entwicklungsarbeit mitsamt ihren Ergebnissen fußen die Ausführungen zur Begabungs- und Begabtenförderung. Ohne die Aufgeschlossenheit meinem Arbeitsvorhaben gegenüber wäre diese Arbeit nicht entstanden. Dafür danke ich allen Kollegen. Besonderer Dank gebührt meinen Kleinteam-Kollegen Guido Landreh und Micha Strahl für ihre kritischen Anmerkungen, ihre Hilfsbereitschaft und die Entlastung, die sie mir für die Fertigstellung der Arbeit gewährt haben.

## **Zusammenfassung / Abstract**

Um einer optimalen Entfaltung des Leistungspotentials Hochbegabter Raum zu geben, wird in der Forschung immer wieder auf die vielfältigen Möglichkeiten reformpädagogischer Ansätze verwiesen, wie sie insbesondere in Montessori- oder Jena-Plan-Schulen ihre Umsetzung erfahren. In ihnen glaubt man am ehesten die erforderliche Flexibilität zu finden, die auf die spezifischen Erfordernisse Hochbegabter reagieren kann, damit vorhandene Fähigkeiten auch in Leistungsexzellenz umgesetzt werden.

Das Konzept der Stadt-als-Schule ist einer der weitest gehenden reformpädagogischen Ansätze in Berlin und ermöglicht mit der Methode des Praxislernens eine hohe Flexibilität in der Schul- und Unterrichtsorganisation. In ihr finden vor allem Schüler, die im herkömmlichen Schulsystem nur unzureichend oder fehlgefördert wurden und nun eine Chance suchen, den Schulabschluss doch noch zu erreichen, einen Lernort. Unter ihnen befindet sich auch ein Teil hochbegabter Schüler, der seine Fähigkeiten durch nichtangepasste schulische Forderungen und Fördermaßnahmen nicht in hohen Leistungen widerspiegelte.

Viele dieser Schüler erreichten mit dem Ansatz des Praxislernens einen Realschulabschluss und zum Teil auch eine Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe.

Auf der Grundlage des Bildungsverlaufs zweier Schülerinnen wird die Konzeption der Schule daraufhin untersucht, inwieweit durch die gezielt individualisierenden Fördermaßnahmen ausgehend von den Interessen der Schüler ein Schulprojekt herangereift ist, das es Underachievern ermöglicht, innerhalb einer Art zweijährigen Moratoriums die Gymnasialfähigkeit (wieder)zu erlangen. Durch welche Besonderheiten neben dem Praxisbezug des Lernens erhalten die Schüler während dieser Zeit Gelegenheit, ihre Lernfreude wiederzuentdecken und sich die für gewinnbringendes Lernen erforderlichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen anzueignen? Dies wird beispielhaft verdeutlicht an den Ausführungen zum individuellen Lernplan, zur Lernberatung und Lernbegleitung sowie an einem fächerübergreifenden Projekt.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	3
<b>2. Das Praxislernen als pädagogisches Modell</b> .....	4
<b>2.1 Die administrativen Rahmenbedingungen des Praxislernens</b> .....	5
<b>2.2 Hochbegabung und Praxislernen</b> .....	6
<b>3. Begrifflichkeit und Modelle der Hochbegabung</b> .....	7
<b>4. Der Weg des Praxislernens</b> .....	12
<b>4.1 Hochbegabung und Praxislernen</b> .....	15
<b>4.2 Curriculum</b> .....	23
<b>4.3 Leistungsbewertung</b> .....	24
<b>4.4 Lernberatung und –begleitung</b> .....	27
<b>4.5 Die sozialpädagogische Dimension in der Arbeit mit hochbegabten Schülern</b> .....	32
<b>4.6 Underachiever</b> .....	36
<b>5. Flexibilität und Anspruch – eine Schule für Hochbegabte</b> .....	38
<b>6. Resümee</b> .....	40
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	42
<b>8. Anhang</b> .....	44

## 1. Einleitung

Das Schulsystem in Deutschland bringt eine jährlich anwachsende Zahl von Absolventen hervor, die keinen Schulabschluss erreichen. Ende des Schuljahres 2002/2003 waren dies nach Auskunft der Senatsverwaltung in Berlin 13,4 Prozent der Jugendlichen. Das lässt sich nicht durchgehend mit mangelnden kognitiven Fähigkeiten der Betroffenen begründen, obwohl die meisten Lehrer, Eltern und Schüler dies nach wie vor als wichtigste Bedingung für Schulerfolg annehmen.

Während nun breit gestreute Förderprogramme und Unterstützungsmaßnahmen für die verschiedenen Arten individueller Lernschwierigkeiten Einzug in die Schulen hielten, die die Schulabschlussquote erhöhen und die Chancen des Einzelnen auf eine Ausbildung eröffnen sollten, hier sei beispielsweise die Verstärkung des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ zur Förderung der sprachlichen Kompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund angeführt, fand die Gruppe derer, die ihr Leistungspotential nicht oder nur unzureichend zur Entfaltung bringen konnte, kaum Beachtung. Das ändert sich nun erst allmählich mit den Befunden der Begabungsforschung, insbesondere mit den Erkenntnissen zu den so genannten Underachievern.

Die vorliegende Arbeit betrachtet ein Schulkonzept unter dem Gesichtspunkt der Begabungs- und Begabtenförderung an einer Hauptschule, die ein besonderes Profil als Schule besonderer pädagogischer Prägung zur Förderung individueller Fähigkeiten entwickelt hat. Diese Form der Begabungsförderung geht davon aus, dass bei gezielter Förderung der besonderen Fähigkeiten des einzelnen Schülers seine Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft insgesamt überdurchschnittlich zunimmt. Dieser Aspekt gewann für die Schule im Laufe der langjährigen Entwicklungsarbeit an zunehmender Bedeutung, da sich unter den Schülern, die sich im Laufe der Zeit um Aufnahme bemühten, auch Hochbegabte befanden, auf deren Bildungs- und Entwicklungsinteressen gesondert einzugehen war. Diese Schüler

wollten durch eine neue Art des Lernens zu einem Schulabschluss gelangen, für den sie an der bisher besuchten Schule eine negative Erfolgsprognose erhalten hatten. Es wird deutlich werden, dass Überlegungen im Hinblick auf die Förderung dieser Schülergruppe, wie sie von Vertretern der Begabungsforschung angestellt wurden, bereits im pädagogischen Ansatz der Schule enthalten sind. Dort bietet sich auch genügend Raum für eine Umsetzung verschiedener Förderansätze. Somit scheint diese Schule besonders geeignet zu sein, denjenigen Hochbegabten eine sie befriedigende Bildungsperspektive zu eröffnen, deren Biographie durch unterschiedliche Brüche gekennzeichnet ist und deren Leistungspotential sich an anderen Schulen nicht erfolgreich entfalten kann.

## **2. Das Praxislernen als pädagogisches Modell**

Da im Rahmen dieser Arbeit nicht die vollständige Entstehungsgeschichte mitsamt den theoretischen Implikationen der Schule wiedergegeben werden kann, wird hier lediglich skizzenhaft umschrieben, was für das allgemeine Verständnis der Arbeit und speziell für den Unterricht mit Hochbegabten von besonderem Belang ist.

Umfangreicheres zur Geschichte und Konzeption der Schule ist Borkenhagen (1999) und Uesseler (2001) zu entnehmen.

Mitte der 70er Jahre nahm die City as School in New York ihren Lehrbetrieb auf. Dort können Jugendliche in Betrieben und Institutionen an vielen Orten der Stadt tätig werden und ihren Bildungshorizont durch die Beantwortung der mit ihrem Tun aufgeworfenen Fragen erweitern.

Inspiziert von diesem Konzept wurde in den 80er Jahren die Stadt-als-Schule Berlin gegründet. Im Mittelpunkt steht das Praxislernen, hier nimmt der Erwerb des erforderlichen Fach- und Methodenwissens seinen Ausgang ebenso wie der Prozess sozialen Lernens. Die Schüler wählen ausgehend von ihren Interessen für drei Schultage einen außer-schulischen Lernort unter anderem in Betrieben, Verwaltungen,

sozialen und kulturellen Einrichtungen. Dort lernen sie in der Regel für ein Semester. In dieser Zeit werden sie durch ihre Lehrer und Mentoren (die anleitenden und Aufsicht führenden Fachleute am Praxisplatz) begleitet. Die Schüler planen und reflektieren ihr Tun, bearbeiten spezielle Aufgaben und eignen sich Kenntnisse und Fertigkeiten, Arbeits- und Lernmethoden sowie Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen an. Jedes Praxislernprojekt wird strukturiert durch einen individuellen Lernplan, der komplexe Handlungs-, Erkundungs-, Fach- und Dokumentationsaufgaben enthält. Im zweiten Schulhalbjahr ist dann nach Möglichkeit ein anderer Ort zu wählen, so dass die einzelnen Schüler in der Regel vier verschiedene Praxislernprojekte aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern durchführen. Hierin hat auch der Slogan der Schule seine Begründung: „Mitten im Leben lernen!“

An den übrigen zwei Schultagen treffen sich die Schüler in der Schule zur Kommunikationsgruppe, zu Deutsch, Mathematik, Englisch, zum fächerübergreifenden Projekt und zu den Wahlpflichtkursen. Der Unterricht dient der Aufarbeitung, Vertiefung und Weiterführung, der Verortung und Vernetzung des Erlernten.

## **2.1 Die administrativen Rahmenbedingungen des Praxislernens**

Die Stadt-als-Schule startete 1992 nach einem Parlamentsbeschluss als Schulversuch, um schulpflichtigen Schülern eine Bildungsalternative anzubieten. Grundlage des Schulbetriebs bietet die Genehmigungsverfügung der zuständigen Senatsverwaltung. Die Schule arbeitet auf der Ebene der Sekundarstufe I mit etwa 150 Schülern der 9. und 10. Klassen. Zunächst durften nur solche Schüler aufgenommen werden, die „in ihrer bisherigen Schullaufbahn gescheitert sind und Gefahr laufen, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen“ (Borkenhagen, 1999, S. 3). Mit dem Ende des Schuljahrs 1997/1998 durfte nach langen Verhandlungen mit der Senatsschulverwaltung auch der Realschulabschluss vergeben werden und die Adressatengruppe wurde bis zu einem Anteil von 30 Prozent erweitert auf solche

Schüler, die für dieses Angebot geeignet erscheinen und nach Empfehlung der Klassenkonferenz der abgebenden Schule diese Bildungsform freiwillig erproben wollen. Durch diese besonderen Umstände bemühen sich im Wesentlichen nur Schüler um Aufnahme, die mit der Institution Schule aus den unterschiedlichsten Gründen massiv in Konflikt geraten sind: Viele dieser Jugendlichen gelten als schulmüde oder schuldistanziert.

Daher ist es besonders erfreulich, dass schließlich etwa zwei Drittel der Schüler die Stadt-als-Schule mit einem Abschluss verlassen, so dass Landreh (2002, S. 16) zu Recht feststellt, dass „das Lernen durch individuelle Praxislernprojekte nicht adressatenspezifisch zu verstehen“ ist. „Vielmehr gilt in der Umkehrung, dass eine Methode, die mit dieser schwierigen Adressatengruppe erfolgreich arbeitet, ein großes Bildungspotential hat.“

## **2.2 Hochbegabung und Praxislernen**

Nachdem im Schuljahr 1997/1998 zum ersten Mal auch an der Stadt-als-Schule der Realschulabschluss vergeben werden durfte, - dies ist bei Erbringung herausragender Leistungen in den Kernfächern Mathematik, Deutsch, Englisch an einer Hauptschule generell möglich - fanden sich zunehmend Schüler ein, die dieses Bildungsziel ausdrücklich anstrebten. Darin waren seither 39 Schülerinnen und Schüler erfolgreich, dies entspricht knapp 10 % des jeweiligen Jahrgangs. Drei Schüler studieren inzwischen Kunst beziehungsweise Fotografie. Sie haben durch Begabtenprüfungen Zugang zu Kunsthochschulen erhalten.

Einige Schüler, die zuvor ein Gymnasium besucht hatten, kamen auf Empfehlung der schulpsychologischen Beratungsstellen ihres Wohnbezirks. Sie suchten eine Anschlussperspektive, nachdem entweder die zeitlich begrenzte Befreiung von der Schulpflicht abgelaufen war oder sie wegen mangelnder Leistungen an ihrer Schule keine Schulzeitverlängerung erhalten hatten. Die Arbeit mit ihnen orientierte sich im Sinne des Schulkonzeptes vornehmlich an ihren Bildungsinteressen. Dieses Vorgehen

findet Zustimmung in den Auffassungen der Begabungsforscher. So stellen Mönks & Ypenburg (2000, S.61) fest: „Differenzierung des Lehrstoffangebots, d.h. eine von den Fähigkeiten des einzelnen Kindes ausgehende Schulpädagogik, ist der Kern der Begabungsförderung schlechthin.“

### **3. Begrifflichkeit und Modelle der Hochbegabung**

Die Stadt-als-Schule vertritt einen ressourcenorientierten Bildungsansatz, der die Entwicklung der Persönlichkeit neben der Entwicklung von Fachleistungskompetenzen gleichberechtigt in das pädagogische Blickfeld nimmt. Darin spielt die theoretische Auseinandersetzung um den Begabungsbegriff und die Entwicklung eines begabenspezifischen Profils zunächst eine eher untergeordnete Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass die innere Organisation des Unterrichts ein Bildungsangebot auf jedem intellektuellen Niveau ermöglicht. Dennoch kann das Wissen um die verschiedenen Ansätze zur Erklärung von Hochbegabung eine Ausweitung der diagnostischen und pädagogischen Kompetenz der Lehrer bewirken. Um sinnvolle Lern- und Arbeitsangebote für alle Schüler unterbreiten zu können, ist die Kenntnis unterschiedlicher Begabungsfaktoren zur Identifizierung und Förderung von Hochbegabung schließlich unerlässlich.

Die eingangs erwähnten Schülerpersönlichkeiten, die an der Stadt als Schule durch herausragende Leistungen in Teilbereichen auf sich aufmerksam machten, finden sich zumeist in Gardners Auffassung der multiplen Intelligenzen repräsentiert. Dieser definiert Intelligenz als „die Fähigkeit, Probleme zu lösen oder Produkte zu schaffen, die für eine bestimmte Gemeinschaft oder Kultur von Bedeutung sind.“ Diese Intelligenz, hat er in bislang neun verschiedenen Bereichen gefunden, die er isoliert voneinander betrachtet: (Huser, 2002, S. 7ff.).

- *Sprachliche Intelligenz* als Fähigkeit; Sprache treffsicher einzusetzen, um eigene Gedanken auszudrücken und zu reflektieren, sowie die Fähigkeit, andere zu verstehen.

- *Musikalische Intelligenz* als Fähigkeit, in Musik zu denken, musikalische Rhythmen und Muster wahrzunehmen, zu erkennen, zu erinnern, umzuwandeln und sie wiederzugeben.

- *Logisch-mathematische Intelligenz* als Fähigkeit mit Beweisketten umzugehen und durch Abstraktionen Ähnlichkeiten zwischen Dingen zu erkennen, sowie die Fähigkeit, mit Zahlen, Mengen und mentalen Operationen umzugehen. Die Wurzeln des logischen, mathematischen Denkens finden sich in den Tätigkeiten, mit denen Kinder auf die Welt der materiellen Objekte reagieren.

- *Räumliche Intelligenz* als Fähigkeit, Visuelles richtig wahrzunehmen und damit im Kopf zu experimentieren, sowie sich die Welt räumlich vorzustellen.

- *Körperlich-kinästhetische Intelligenz* als Fähigkeit, seinen ganzen Körper oder Teile davon, wie Hände oder Finger, geschickt einzusetzen, um ein Problem zu lösen oder etwas zu produzieren.

- *Intrapersonale Intelligenz* als Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren, eigene Grenzen zu kennen und mit den eigenen Gefühlen gut umzugehen.

- *Interpersonale Intelligenz* als Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen und mit ihnen einfühlsam zu kommunizieren. (Die intra- und interpersonale Intelligenz sind miteinander verbunden und gehören zur emotionalen Intelligenz.)

- *Naturalistische Intelligenz* als Fähigkeit, Lebendiges zu beobachten, zu unterscheiden und zu erkennen, sowie über eine Sensibilität für Naturphänomene zu verfügen.

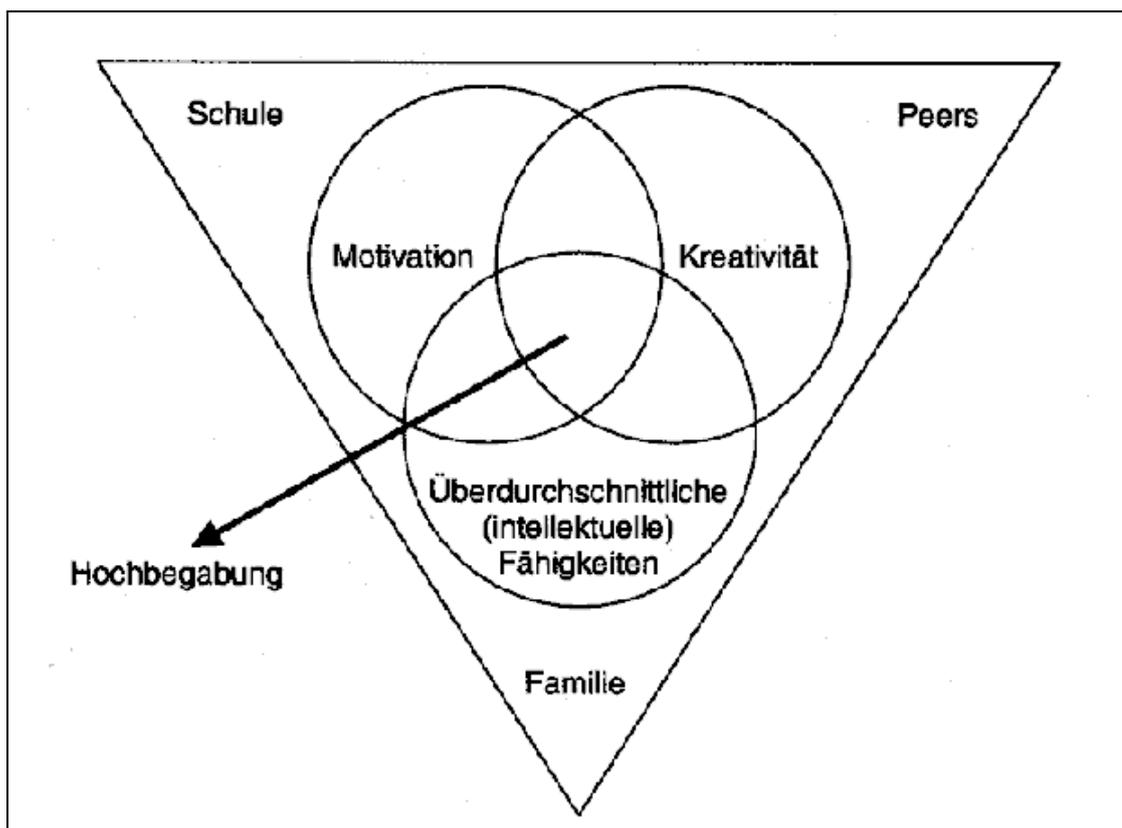
- *Existenzielle Intelligenz* (von Gardner noch nicht als definitiv erklärt) als Fähigkeit, die wesentlichen Fragen unseres Daseins zu erkennen und Antworten darauf zu suchen.

Den genannten Schülern gemeinsam ist darüber hinaus ein enormes Maß an Kreativität. Mönks & Ypenburg bringen es auf den Punkt (2000, S. 22): „Kreativität bedeutet, dass man die Fähigkeit besitzt, auf originelle und erfinderische Manier Lösungen für Probleme zu finden. Kreativität kommt nicht nur im Lösen von Problemen zum Ausdruck, sondern auch im Aufspüren von Problemen (problem finding). Hierin zeigt sich in besonderem Maße selbständiges und produktives Denken...“

Alle diese Schüler hatten eine negative Abschlussprognose ihrer vorherigen Schule erhalten und bereits eine teilweise stark ausgeprägte Schuldistanz entwickelt, zum Teil litten sie unter einer Lese-Rechtschreibschwäche, weshalb sie in der Folge dem Unterricht mehr und mehr fernblieben. Es schien für sie im traditionellen Schulsystem offensichtlich keine Möglichkeit zu geben, ihre (Lern-)Schwierigkeiten erfolgreich zu kompensieren. Erst die Möglichkeit, zur Erbringung von Deutsch-Leistungen beispielsweise, sich ausführlicher in Form von Stellungnahmen oder Erörterungen ausgehend von ihrer Tätigkeit und ihren Produkten schriftlich zu äußern, ließ sie neue Motivation schöpfen und dieses Problem angehen. „Gelernt wird immer nur dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden“, formuliert Spitzer eindrücklich (2002, S.181). Die erfahrene Wertschätzung ihrer künstlerischen Produkte ließ die Schüler schließlich auch schreiben, wobei das Korrekturprogramm auf dem PC eine große Hilfestellung bot.

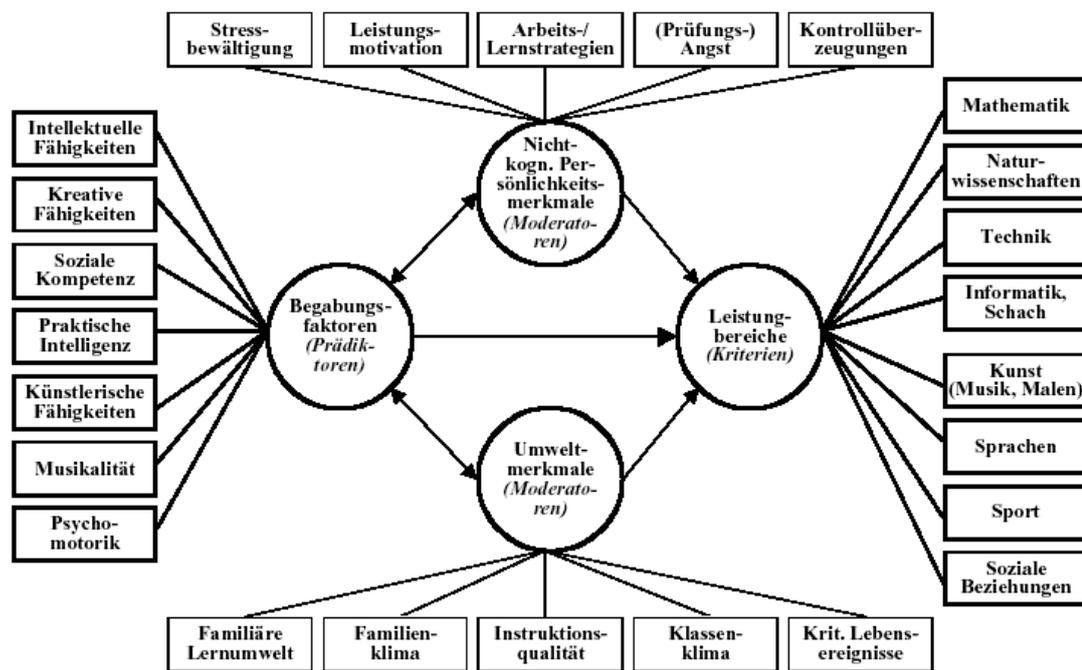
Motivation wird neben Kreativität und hohen Fähigkeiten in einem oder mehreren Bereichen als drittes grundlegendes Persönlichkeitsmerkmal bei der erfolgreichen Umsetzung von Begabungspotential in Leistung erachtet. Mönks & Ypenburg schreiben dem Begriff neben dem „Lustfaktor“ (Spaß an der Sache finden) die Komponenten Willens- und Durchsetzungskraft sowie Ausdauer zu, die Fähigkeit,

sich Ziele zu setzen und Pläne zu machen, die Fähigkeit, Risiken einzugehen und Unsicherheitsfaktoren in Kauf zu nehmen (2000, S.22). Mönks (1996, S. 16) erachtet darüber hinaus die Sozialbereiche Familie, Schule und Freundeskreis für ebenso bedeutsam für die Entwicklung von Hochbegabung, die er nicht ausschließlich in einem hohen Intelligenzquotienten sieht. „Hochbegabung als besondere (intellektuelle) Leistung ist das Resultat eines förderlichen Zusammenspiels (Interaktion) zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Kreativität, Motivation und hohe (intellektuelle) Fähigkeiten und den Sozialbereichen Familie, Schule und Freundeskreis (im engeren Sinne „Peers“).“ Dargestellt finden sich diese Überlegungen in einem dynamischen Modell, das von einem lebenslangen psychischen Entwicklungsprozess ausgeht.



*Das Modell der triadischen Interdependenz nach Mönks (1996)*

Das Münchner Hochbegabungsmodell arbeitet nun die von Gardner entwickelte Auffassung der multiplen Intelligenzen ein. Darin werden die einzelnen Begabungsdimensionen bestimmten Leistungsbereichen zugeordnet. Eine Leistungsexzellenz auf einem oder mehreren Gebieten kann sich demnach entfalten, wenn nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, Begabungsfaktoren und Umweltmerkmale harmonisch zusammenwirken. Auf dieses Modell wird aufgrund seiner Differenziertheit häufig zurückgegriffen.



Nach HELLER & HANY, 1991, 1992b; PERLETH & HELLER, 1994. In: HELLER 2000, 11

Schließlich sollte noch erwähnt werden, dass Faktoren wie Speicherkapazität des Gehirns und Merkfähigkeit sowie Schnelligkeit der Denkprozesse als weitere wichtige Kriterien für Hochbegabung angesehen werden. Diese finden vor allem in kognitionspsychologischen Modellen Berücksichtigung, werden aber durchaus von anderen als signifikant akzeptiert. Mönks & Ypenburg zum Beispiel vertreten dazu die Auffassung, dass die verschiedenen Modelle lediglich verschiedene Gesichtspunkte akzentuieren, „die sich zu einem Ganzen zusammenfügen lassen“ (2000, S. 19). Festzuhalten bleibt, dass Intelligenz, die einen persönlichen Begabungsfaktor darstellt, nach wie vor als erklärungsstärkster Prädiktor von Schulleistungen gilt (Perleth, 1999,

S. 81). Daher erfolgt eine Abklärung von Hochbegabung meistens in einem Intelligenztest. Für die Aufnahme Hochbegabter in Akzelerationsmaßnahmen der Berliner Gymnasien bildet ein Testergebnis über einen IQ von 130 aufwärts die Voraussetzung. Diejenigen, die trotz solcher Ergebnisse nicht die erwarteten guten Leistungen zeigen, erfahren dann oft nicht die erforderliche weitergehende Unterstützung zur Umsetzung ihres Leistungsvermögens, da bei dieser eindimensionalen Betrachtung von Hochbegabung der Blick für notwendige Interventionen zur Beeinflussung anderer konstitutiver Faktoren sehr leicht verloren geht.

#### **4. Der Weg des Praxislernens**

Auf der Grundlage zweier Fallbeispiele wird nun ein umfassendes Förderungskonzept sowie dessen Umsetzung unter dem Gesichtspunkt der Begabungs- und Begabtenförderung vorgestellt und erläutert. Dabei sollte der Blick auch auf den Zusammenhang von Hochbegabung und schuldistanziertem Verhalten gerichtet sein.

Jana<sup>1</sup> bemühte sich um einen Schulplatz, da die Frist der Befreiung von der Schulpflicht aufgrund eines psychologischen Gutachtens zum Ende des laufenden Schuljahres ablief. Sie konnte sich einem Regelschulbetrieb nur noch höchstens für wenige Stunden wöchentlich vorstellen, wollte dabei möglichst „wenig Gruppe“ haben und im Übrigen lieber „richtig körperlich arbeiten“. Da das Projekt nach Aussage eines Schulpsychologen möglicherweise diese Voraussetzungen erfüllen konnte, trat sie nach Besuch der verbindlichen Informationsveranstaltung in das Aufnahmeverfahren ein. Einen Schulabschluss strebte sie nur an, um in Berlin überhaupt die Chance auf einen Ausbildungsplatz (Karosseriebau) zu wahren.

Ihre präzisen Nachfragen während und nach Ende der Veranstaltung ließen bereits aufhorchen, weil sie sich nach Inhalt und Form so sehr vom Üblichen unterschieden.

Sie hatte bisher mit Mühe einen Hauptschulabschluss erreicht, weil sie in der neunten Klasse wochenlang gefehlt hatte. Sie teilte mit, dass sie gemobbt worden war. Dem Unterricht dagegen hatte sie stets problemlos folgen können. Sie fand das Angebot in der Regel langweilig.

Ihre Schulbiografie verlief zunächst unauffällig, ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten wurden erkannt und gefördert. Allerdings hatte sie bereits während der Grundschulzeit drei Schulwechsel zu bewältigen, da die Familie, bedingt durch den Beruf des Vaters, oft umziehen musste. Sie wechselte auf ein Gymnasium mit den Sprachen Englisch und Russisch und erhielt exzellente Bewertungen sowohl wegen ihrer außerordentlichen Leistungen in ausnahmslos allen Bereichen als auch aufgrund ihres sozialen Engagements. Während der achten Klasse lassen ihre Leistungen plötzlich rapide nach, sie schafft die Versetzung knapp. Später nach den Gründen befragt, erklärte sie: „Die anderen schrieben von mir ab und kriegten dann auch eine „Eins“. Zunehmend wird sie auffällig und erhält diverse Tadel wegen Regelüberschreitungen. Sie beginnt, einzelne Unterrichtsstunden zu schwänzen. Ihre Eltern unterstützen sie dann darin, eine andere Schule zu finden, sie wechselt zur Gesamtschule. Aber auch dort setzt sie ihr Verhalten fort. Es kommt zuweilen sogar zu tätlichen Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen, in deren Folge sie dem Unterricht wiederum fernbleibt. Wohl aufgrund ihres (angenommenen) Leistungsvermögens erhält sie wiederum eine Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe. Nach den Sommerferien bleibt sie der Schule wochenlang fern und weigert sich schließlich, überhaupt noch am Unterricht teilzunehmen.

Um eine Schulversäumnisanzeige abzuwenden, sucht sie mit ihren Eltern die schulpsychologische Beratungsstelle auf und erwirkt oben besagtes Gutachten. Ein dort ebenfalls durchgeführter Intelligenztest ergibt einen IQ von 140. Sie setzt ihre Schullaufbahn schließlich in der 10. Jahrgangsstufe der Stadt-als-Schule fort.

---

<sup>1</sup> Schülernamen geändert

Marina begann an der Stadt-als-Schule, nachdem sie an einem grundständigen altsprachlichen Gymnasium keine Schulzeitverlängerung erhalten hatte. Die sechste Klasse hatte sie bereits wiederholt und nun das Klassenziel der achten Jahrgangsstufe nicht erreicht. Ihr Wunsch war es, mindestens das Fachabitur zu machen, um Sozialpädagogik studieren zu können.

Auch bei ihr wurden ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten erkannt. Auffällig war, dass bereits in der ersten Klasse häufige Abgelenktheit und eine gewisse „Schwatzhaftigkeit“ im Zeugnis vermerkt wurden, was sich bis Ende der Grundschulzeit nicht änderte. Ihre Leistungen waren durchweg gut oder sehr gut. Ihre Eltern folgten ihrem Wunsch, mit Klassenkameradinnen zum Gymnasium zu wechseln, wofür auch die entsprechende Übergangsempfehlung der Grundschule vorlag. Der erste Einbruch erfolgte in der sechsten Jahrgangsstufe. Die Leistungen von Marina ließen rapide nach. Mit Mühe schaffte sie nach Wiederholung der sechsten Klasse die Versetzungen in die siebte und dann auch achte Klasse. Sie fühlte sich an der Schule zunehmend unwohl, denn sie begann - zunächst nur stundenweise, dann tageweise - unentschuldig zu fehlen. In diese Zeit fiel die Scheidung ihrer Eltern, weshalb es von deren Seite zu keiner nachhaltigen Intervention kam. In den Klassenverband fühlte sie sich nicht integriert. Nahm sie dennoch am Unterricht teil, wurde sie oft wegen Störens der Klasse verwiesen. Die Schule schien den Zeitpunkt abzuwarten, sich ihrer mit der Begründung mangelnder Leistungen entledigen zu können.

Später berichtete sie in einem Gespräch über ihre allgemeinen Schulerfahrungen, dass sie getestet worden war und ihr IQ einen Wert von 136 ergeben hatte, was ihre Mutter in einem Elterngespräch bestätigte.

Für beide Schülerinnen bestand das Ziel darin, zunächst einen Realschulabschluss zu erwerben. Marina benötigt für ihre weiteren Pläne nach Möglichkeit einen Leistungsdurchschnitt, der sie zum anschließenden Besuch der gymnasialen Oberstufe

berechtigten würde. Sie begann auf der Ebene der 9. Klassenstufe, da sie nach den Kriterien einer Haupt- und Gesamtschule die Versetzung dorthin erreicht hatte.

#### **4.1 Hochbegabung und Praxislernen**

Der Verlauf des weiteren Bildungsweges der beiden Schülerinnen an der Stadt-als-Schule wird im Folgenden in Beziehung zur Schul- und Unterrichtsorganisation in Beziehung gesetzt, wobei zur Verdeutlichung des äußeren Rahmens der Stundenplan in die Darstellung einbezogen wird.

In der Einführungsphase geht es zunächst um die Positionierung des Einzelnen („Wer bin ich?“, „Die Gruppe und ich“, „Die Stadt / der Praxisplatz und ich“), Wünsche und Erwartungen werden formuliert und ausgetauscht, eine umfangreiche Regeldiskussion legt Umgangsformen fest. Kontakte zwischen den Pädagogen - Teamteaching ist wesentliches unterrichtsorganisatorisches Prinzip - und Schülern können geknüpft werden. Die Beziehungsebene spielt eine wesentliche Rolle für den zukünftigen Erfolg. Der Schüler lernt „seine“ Lehrer in einer umfassenderen und oft auch ungewohnten Rolle neu kennen: als Bildungsbegleiter und -berater oder als Coach. Es herrscht das Klassenlehrerprinzip, das bedeutet, dass die meisten Fächer jeweils von einem der Gruppenleiter unterrichtet werden.

Die Lehrer sammeln in der Einführungsphase erste Erfahrungen mit der Gruppe, bündeln Eindrücke vom Entwicklungs- und Leistungsstand einzelner Schüler. Auf dieser Grundlage entwickeln sie thematische Schwerpunkte, Trainingseinheiten zur Erlangung bzw. Verbesserung grundlegender Arbeits- und Sozialtechniken und Projektideen, die für das laufende Schuljahr schwerpunktmäßig in der Kommunikationsgruppe angesiedelt sein sollen.

Großen Raum nehmen anschließend der Prozess der individuellen Interessensklärung sowie die Suche nach einem geeigneten Praxisplatz ein. Dieser Praxisplatz kann in allen denkbaren Bereichen angesiedelt sein: im kleinen Handwerksbetrieb ebenso wie

in einer Großküche, bei einem Comic-Zeichner, in einem Architekturbüro, im Kindergarten, an der Uni, in einem Gestüt, einem Tonstudio... Die Schule selbst bietet in einer umfangreichen Kartei, die stetig wächst, über 1000 Anregungen. Auch Eigeninitiative der Schüler ist willkommen. Kriterien für die Suche nach einem Praxisplatz sind Überschaubarkeit und genügend Tätigkeitsanlässe. Jeder Pädagoge ist persönlicher Ansprechpartner für sechs bis elf Schüler der Gruppe und klärt mit ihnen und dem Betrieb die Voraussetzungen (Fragen des Jugend- und Arbeitsschutzes, der Versicherung, Aufgaben und Pflichten, Möglichkeiten des Arbeitseinsatzes), die zum Abschluss einer Vereinbarung zwischen allen Beteiligten führen.

Jana und Marina hatten klare Vorstellungen von ihrem zukünftigen Praxisplatz. Jana begann ihre Arbeit in einem KfZ-Betrieb bei einem „Schrauber“, den sie durch Vermittlung der Pädagogin fand. Dabei nahm sie einen täglichen Anfahrtsweg von 90 Minuten in Kauf. Das raue Arbeitsklima gefiel ihr, ihr Mentor ließ sie bald Motoren ausbauen und zerlegen, die Schülerin suchte die körperliche Herausforderung und sie blühte im Betrieb auf, als ihr Einsatz gewürdigt wurde.

Marina hatte einen an der Montessori-Pädagogik ausgerichteten Kindergarten ausgewählt. Dieser gehört der Kirchengemeinde an, in der sie auch als Gruppenleiterin bei Kinderfreizeitangeboten aktiv war.

Nachdem die Jugendlichen an den Praxisplätzen mit ihrer Arbeit begonnen haben, entwickeln sich aus der Tätigkeit Fragen. Diese richten sie direkt an die Mentoren im Betrieb, an die Pädagogen, von denen sie in regelmäßigen Abständen am Praxisplatz besucht werden oder sie bringen sie mit in die Schule, in ihre Gruppe. Die Qualität und die Dimension der Fragen entwickeln sich erfahrungsgemäß im Laufe der Schulzeit. So liegt es nicht unbedingt auf der Hand, sich zu fragen, was denn Rost eigentlich ist, selbst wenn man gerade in einer Autowerkstatt ausgiebig derlei Spuren an einem Fahrzeug beseitigt hat. Dennoch bieten solche Fragen die Grundlage für den individuellen Lernplan, der mit jedem Schüler im Schulhalbjahr entsprechend seinen Fähigkeiten und den Lerngelegenheiten am Praxisplatz entwickelt wird. Priorität hat

dabei das jeweilige Schülerinteresse. Dem Schüler steht zur Bearbeitung der Fragen individuelle Arbeitszeit im Rahmen der Kommunikationsgruppe zur Verfügung; er kann für die Recherche das Internet und die Lernwerkstatt in der Schule nutzen, die eine kleine Schulbibliothek beinhaltet, die während der Unterrichtszeit und in den Pausen von Pädagogen betreut wird. Die Ergebnisse können am PC in die geeignete Form gebracht werden.

Neben den Erkundungen, dem Nachgehen komplexerer Fragen, sollte sich bei den Schülern auch noch ein besonderer Interessenschwerpunkt herausbilden, den sie als so genannte *selbständige Aufgabe* umfangreich bearbeiten. Diesen Schwerpunkt kann eine eher theoretische Frage bilden, er sollte aber nach Möglichkeit auch in ein Produkt münden, das am Praxisplatz hergestellt wird. Beliebt ist die Kombination von Arbeitsprobe und Vortrag, der dann schriftlich vorliegt.

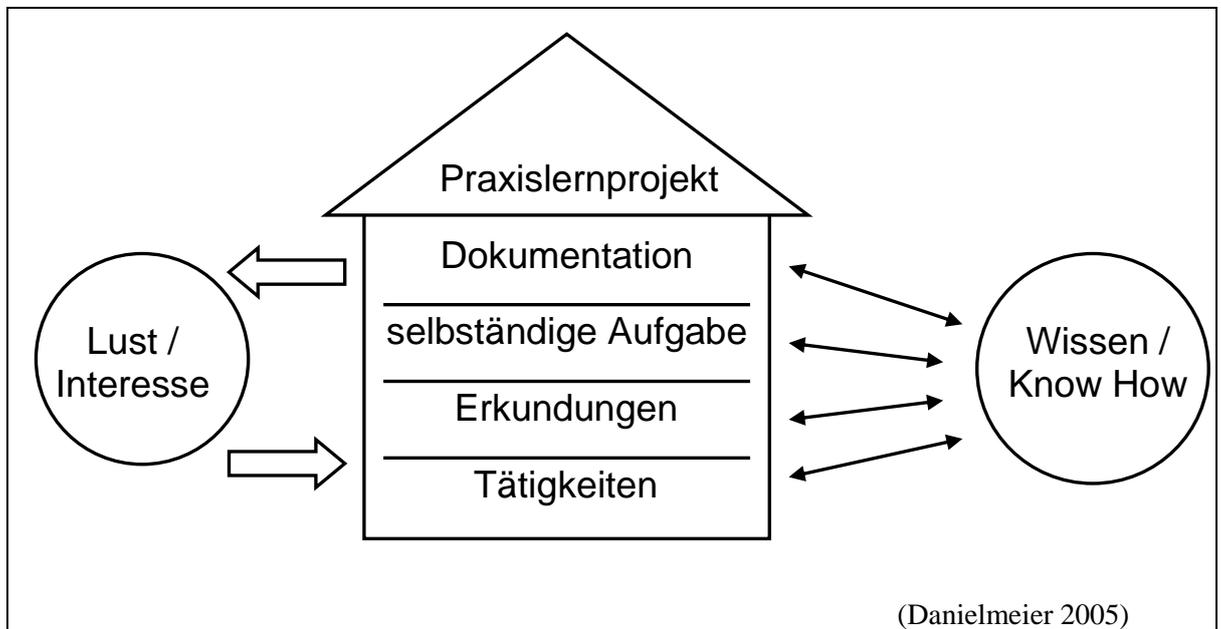
Marina war ja in einem konfessionellen Kindergarten tätig. Im Jahreskalender war die Feier des Martinfestes vorgesehen, wozu sie mit den Kindern Brezeln backen sollte, die im gemeinsamen Gottesdienst verteilt werden würden. Mit der Schülerin wurde daraufhin vereinbart, dass sie daneben die Ursprünge dieses Brauchs zurückverfolgt, weitere Beispiele für Essensbräuche an religiösen Feiertagen findet und dabei auch andere Religionen (sie wählte Judentum und Islam) berücksichtigt. Dabei ging sie u.a. den Fragen nach, wann und wieso die Juden ungesäuertes Brot essen, weshalb Muslime auf Schweinefleisch verzichten, welche Rolle Fastenzeiten spielen. Sie recherchierte im Internet, zog den Gemeindepfarrer zu Rate, suchte entsprechende Essensvorschriften in der Bibel und im Koran und fasste ihre Ergebnisse sorgfältig und illustriert in einer kleinen Broschüre zusammen, die sie interessierten Mitschülern vorstellte und erläuterte.

Jana erlernte in der KfZ-Werkstatt verschiedene Techniken des Schweißens, stellte sie ausführlich dar und fertigte mehrere Arbeitsproben an. Sie setzte sich intensiv mit der Thematik „Frauen in Männerberufen“ auseinander. Zusätzlich fertigte sie eine Tabelle mit den häufigsten Tätigkeiten in dieser Werkstatt, beschrieb die Arbeitsvorgänge und

die Spezialwerkzeuge, machte sich Gedanken über die Entsorgung von Altöl und die Möglichkeiten des Recyclings von Kraftfahrzeugen. Als besondere Aufgabe ließ sie sich auf eine Problemstellung aus der Physik ein, die im Autobau eine wichtige Rolle spielt: Wie muss ein Batteriekabel unter technischen und materialökonomischen Gesichtspunkten beschaffen sein, um zuverlässig zu funktionieren? Sie sollte verschiedene Möglichkeiten prüfen, dazu Berechnungen anstellen und ihre Überlegungen ausführen.

Diese *selbständigen Aufgaben* werden neben Erfahrungen, Erkundungen und Recherchen Bestandteil der Dokumentation. Darunter ist eine Halbjahresarbeit zu verstehen, in der die Ergebnisse des Praxislernprojektes zusammengefasst sind. Mit diesen Dokumentationen zeigen die Schüler, dass sie verschiedene Textsorten (u. a. Bericht, Beschreibung, Schilderung) abfassen können und diese auch situationsgerecht einzusetzen verstehen. Die Anforderungen einer Einleitung, einer Bilanz oder eines Ausblicks als Auswertung beinhalten die Schulung des Reflexionsvermögens. Die Dokumentation sollte nach Möglichkeit auch Fotos, Illustrationen und Info-Material des Praxisplatzes enthalten. Erwünscht ist ferner die Auseinandersetzung mit Fachtexten zum Tätigkeitsfeld.

## „Im Leben lernen“



In der Kommunikationsgruppe an den zwei Unterrichtstagen soll die Einbettung der Erfahrungen am Praxisplatz in den Gruppenprozess erfolgen. Ursachen von Problemen am Praxisplatz werden erörtert; hier ist auch der Ort für die Präsentation individueller Arbeiten vom Praxisplatz. Daraus können sich vertiefende Unterrichtsvorhaben oder Exkursionen ergeben. So bildet die Kommunikationsgruppe eine Art Vermittlungsinstanz, das Scharnier zwischen dem Lernen an den Praxisplätzen und dem Lernen in der Schule, sie soll darüber hinaus ein Ort sozialer Identifikation sein, der das Wachsen von verlässlichen Beziehungsstrukturen ermöglicht sowie Arbeits- und Methodenkompetenz ausbildet. Ebenso ist die Kommunikationsgruppe gedacht als Forum zum Austausch aktueller, gesellschaftspolitischer und allgemein bedeutsamer Themen für den einzelnen Schüler, wie zum Beispiel Berufsfindung. Darüber hinaus gibt es Übungen zur Erweiterung und Veränderung von Wahrnehmungsperspektiven, die das Selbst- und Gruppenverständnis entwickeln helfen.

Daneben wird den Schülern in diesem Fach auch Zeit für die Abfassung ihrer individuellen Arbeiten eingeräumt, die für die Erstellung der Dokumentation erforderlich sind. Sie können den Arbeitsplatz wählen, da ein Teilungsraum zur Verfügung steht, ebenso wie das Kreativatelier, die Lernwerkstatt oder der PC-Raum. Die Pädagogen sind direkt ansprechbar, was sich vor allem für Planungsvorhaben und die Besprechung von Zwischenergebnissen als günstig erweist. Hierdurch wird der Rahmen zum Erwerb grundlegender Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen geschaffen.

Während Jana über eine effektive Arbeitsorganisation verfügte, brauchte Marina darin nachhaltige Unterstützung. Sie nutzte jede Möglichkeit, die Strukturierung von Aufgaben zu besprechen. Ohne diese Absicherung fühlte sie sich offensichtlich verloren. Sie meinte, sie dächte falsch und fürchtete, das Wichtigste zu vergessen. Erstaunlicherweise sprach sie aber vor der Gruppe zu beliebigen Themen klar strukturiert und präzise. Sie trug Referate vor, begleitete einen Studientag in der Gedenkstätte „Haus der Wannsee-Konferenz“ als Ko-Referentin und stellte die Schule in Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit ausländischen Gästen vor.

Jana hingegen weigerte sich zunächst, vor der Gruppe zu sprechen. Sie trug nur nach ausdrücklicher Aufforderung zum Unterrichtsgeschehen bei. Lieber nahm sie die Mühe auf sich, eine Videoaufzeichnung zu produzieren. Darin demonstrierte sie ihre zweite *selbstständige Aufgabe* zur Grundpflege des Pferdes vor laufender Kamera anstatt einen Vortrag in der Gruppe zu halten. Nach einem mühevollen Weg ließ sie sich schließlich darauf ein, vor einer von ihr ausgewählten Gruppe vorzutragen. Dies war das Ergebnis der Lernberatung, die in vielen Gesprächen stattfand.

Der Mathematik- und Englischunterricht findet einmal auf der Ebene der äußeren Differenzierung nach Vorkenntnissen und Leistungsvermögen statt. Diejenigen Schüler, die einen Realschulabschluss erwerben wollen, müssen auf einem erhöhten Anspruchsniveau arbeiten. Das bedeutet in der Regel, dass sie den Stoff der

Klassenstufe beherrschen müssen, um den im Curriculum geforderten Ansprüchen gerecht werden zu können. Dies macht eine äußere Differenzierung erforderlich.

Beide Schülerinnen verfügten hier das allgemeine Maß weit überschreitende Kenntnisse. Die Sprachbegabung Janas, die in ihrer Freizeit weiter Russisch lernte und an Japanisch-Kursen teilnahm, ermöglichte eigens auf sie abgestimmte Lernpläne. In Englisch bereitete sie sich auf die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen vor. In regelmäßigen Gesprächen mit den zuständigen Lehrern fanden Zwischenkontrollen statt, so dass die Erfüllung der Arbeiten für das Erreichen der schulinternen Standards gewährleistet wurde. Jana schrieb dazu Teile ihrer Dokumentation auf Englisch, wie zum Beispiel eine Zusammenfassung ihrer Erfahrungen am Praxisplatz.

Obwohl Marina erst in der siebten Klasse mit Englisch begonnen hatte, verfügte sie sehr bald über die Sprachkompetenz einer zehnten Realschulklasse. Deshalb wurde sie für die Teilnahme an der UN- Model- Conference in New York nominiert, für die der Schule jährlich zwei bis drei Plätze zur Verfügung stehen. Diese Veranstaltung gibt Schülern die Gelegenheit, eine UN-Vollversammlung zu simulieren. Dort hatte Marina den Standpunkt der italienischen Regierung zur Frage des Klonens zu vertreten. Die Vorbereitung fand in einem speziell dafür eingerichteten schulübergreifenden Seminar statt, das während der Schulzeit, aber auch an Nachmittagen und Wochenenden abgehalten wurde.

Im Mathematikunterricht hatten die Schülerinnen die Möglichkeit, sie interessierende Themenbereiche nach Absprache selbständig zu erarbeiten, da der Unterrichtsstoff sehr schnell beherrscht wurde. Jana nutzte die Zeit für physikalische Berechnungen im Zusammenhang mit ihrem Praxisplatz, während Marina Knobelaufgaben löste oder auch Berechnungen mit hohem Schwierigkeitsgrad für sich einforderte. Zudem machte es ihr sichtlich Freude, Mitschülern die Thematik zu erläutern und mit ihnen gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten.

Die zu Beginn eines jeden Schuljahres laufenden fächerübergreifenden Projekte erfordern von den Schülern eine große Selbständigkeit und Eigeninitiative. Im Schulleben spielen sie eine große Rolle, weil sie die Möglichkeit zu einer interdisziplinären Themenbearbeitung eröffnen und hier weiterhin die Gelegenheit besteht, konzentriert Grundkenntnisse und –fertigkeiten zu erarbeiten und zu vertiefen. Darüber hinaus bieten diese Projekte zuweilen die Chance zur Einbindung von Experten und außerschulischen Lernorten wie Museen, gesellschaftlichen und politischen Institutionen, Beratungsstellen in die inhaltliche Arbeit. Nach einer konzentrierten Phase einer gemeinsamen Annäherung an das Thema in der ganzen Gruppe wenden sich die Schüler anschließend ausgewählten Themen zu, die sie genauer erforschen und bearbeiten. Folgende Projektthemen sollen beispielhaft angeführt werden: „Gestaltung eines aktuellen schülerbezogenen Magazins“ – Text und Bild sowie „Konstruktion und Bewegung“ sowie „Herrschaftssysteme (inklusive Geschichte des Nationalsozialismus)“ und „Genetik“. Die Arbeit ist sehr handlungs- und produktorientiert ausgerichtet, wobei die Lehrer bei der Themenerstellung eine innere Differenzierung nach Anspruch und Umfang der Teilaufgabe abgestellt auf die jeweilige Gesamtgruppe antizipieren. Am Ende des Projekts steht zumeist die Präsentation der Ergebnisse, die in einem Büchlein oder auch einer Ausstellung zusammengefasst sind.

Die Aufgabe der Textauswahl und der Gestaltung des erforderlichen Layouts dafür wurde von beiden Schülerinnen jeweils gern übernommen. Sie konnten damit ihre PC-Kenntnisse um die Handhabung von Grafikprogrammen erweitern.

Die Projekte werden von allen Beteiligten auch als ein Ort besonderer Kreativitätsentfaltung geschätzt. Darunter wird an der Stadt-als-Schule verstanden, dass die Schüler Hilfestellung zur unkonventionellen Bearbeitung von Themen bekommen, bei denen sie jeweils Aspekte ihrer Wahl vertiefen können, künstlerisches Gestalten ihrer Produkte ist nach Möglichkeit immer Bestandteil der Aufgabenstellung. Arbeitsergebnisse werden gemeinsam besprochen, wobei der Faktor Originalität eine bedeutende Rolle spielt. Die Projekte werden im Hinblick auf

den Einsatz unterschiedlicher Medien geplant. Das Ziel besteht darin, „den Einfallsreichtum zu fördern, Motivationen zu wecken und im Unterricht ein emotionales Klima zu schaffen, in dem sich schöpferisches Denken frei entfalten kann“, um es mit Cropley auszudrücken (1991, S. 30). Die Möglichkeit der Schüler, sich dem Thema auf mehreren Wegen nähern zu können, wirkt motivierend und lässt sie sich erneut einlassen auf Unterrichtsinhalte, denen gegenüber sie aufgrund der von ihnen selbst angenommenen Unfähigkeit oft Abwehrhaltungen und Vermeidungsverhalten entwickeln.

## **4.2 Curriculum**

Die vom normalen Schulbetrieb abweichende Stundentafel sowie das innerschulisch eingeschränkte Fächerangebot lässt die Frage nach der Erfüllung von Lehrplänen und Unterrichtszielen aufkommen. Laut Genehmigungsverfügung orientiert sich der Unterricht an den Rahmenlehrplänen des Landes Berlin für Hauptschulen. Es dürfte aber bereits deutlich geworden sein, dass viele Inhalte, die im herkömmlichen Unterricht durch Fächer abgedeckt werden, im Praxislernen bearbeitet werden. Das vollzieht sich eher heuristisch, projektorientiert und selbständig. Daneben versteht es sich beinahe von selbst, dass die Auswahl der Themen für den Unterricht stark exemplarisch erfolgen muss. Dabei lassen die Curricula in der Regel eine gewisse Wahlmöglichkeit. Im Spannungsfeld der Bedürfnisse und Interessen des Individuums einerseits und den Bedürfnissen der Gesellschaft und Kultur dem Individuum gegenüber andererseits orientiert sich die Stadt-als-Schule bei der Schwerpunktsetzung an den Kompetenzen, die die Schüler in der Zukunft voraussichtlich benötigen werden. Einen Anhaltspunkt für zu erbringende Leistungsstandards bieten dabei zum Beispiel die Vergleichsarbeiten, die seit drei Jahren in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik zu schreiben sind und deren Ergebnisse ab dem kommenden Schuljahr für die Vergabe eines mittleren Schulabschlusses relevant werden. Auf dieser Grundlage entsteht ein Basislehrplan, der die staatlichen Vorgaben berücksichtigt sowie den Schülern größtmögliche Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf eine Anschlussperspektive erlaubt. Auch das

Schulische Enrichment – Modell geht von einem solchen Basislehrplan aus (2001, S. 31). Im Kollegium der Schule besteht weitgehend Konsens darüber, dass in Anlehnung an Kahlert (2001, S. 82) die Unterrichtsarbeit darauf ausgerichtet sein sollte, didaktisch relevante Dimensionen der Lebenswelt und damit korrespondierende fachliche Perspektiven verknüpfen zu können. Dabei können „lebensweltlich orientierte Dimensionen“ den „klassischen“ Unterrichtsfächern zugeordnet werden. Einige Beispiele:

- Der lebensweltlich orientierten Dimension „Informationen mit Zahlen ordnen, ergänzen und bewerten“ entspräche Mathematik.
- Der lebensweltlich orientierten Dimension „Sich mit anderen verständigen“ entspräche Deutsch.
- Der lebensweltlich orientierten Dimension „Wahrnehmen und empfinden, ausdrücken und gestalten“ entspräche Kunst.

In der Form werden auch unter anderem biologische, historische geographische philosophische, technische, soziologische und wirtschaftliche Perspektiven berücksichtigt. Einige dieser Aspekte sind für die Dokumentation des Praxislernprojekts jeweils ausdrücklich zu bearbeiten. Diese Vorgehensweise kommt auch den Hochbegabten sehr entgegen. Sie können ihren zumeist vielfältigen Interessen in der von ihnen gewünschten Weise nachgehen, wobei es keine Beschneidung hinsichtlich der Breite und Tiefe ihres Erkenntnisstrebens gibt. Allein der Zeitaspekt setzt gewisse Schranken, Fristen und Abgabetermine sind einzuhalten

### **4.3 Leistungsbewertung**

Da die Schule Abschlüsse vergibt, muss sie auch bewerten. Dies geschieht in einem Punktesystem, das die Kategorien *mit besonderem Erfolg*, *bestanden* und *nicht bestanden* dem Unterrichtsumfang gemäß berücksichtigt. Um für die Leistungen innerhalb administrativer Vorgaben eine Vergleichsebene herzustellen, werden die

Punkte auf den Versetzungszeugnissen in einen Durchschnitt mit den Entsprechungen der üblichen Notenskala umgerechnet. Daneben gibt die Schule einen umfangreichen Bildungsbericht aus, der halbjährlich auf etwa 1 ½ Seiten die Lernentwicklung des Schülers spiegeln. Die Bewertung der Leistungen selbst erfolgt auf drei Ebenen und hängt vom angestrebten Schulabschluss ab. Berücksichtigung finden dabei folgende Maßstäbe: a) persönlicher Lernfortschritt gemessen am eingebrachten und ermittelten Wissensstand, b) Erreichung der Zielvereinbarungen aus den individuellen und gruppenbezogenen Arbeitsplänen und schließlich c) die norm- und vergleichsbezogene Bewertung auf der Grundlage definierter Mindestanforderungen. Die Bildungsberichte zeigen vielen Schülern die Vielfalt ihrer individuellen Ressourcen und bestärken sie in ihren Plänen. Eine weitgehende Ausklammerung einer sozialen Bezugsnorm bringt für Lehrer wie Schüler große Vorteile. Die Lehrer erliegen weniger dem Zwang zur „Homogenisierung“ der Gruppe durch die Methode „Gleiches für alle“, wobei entweder von einem wie auch immer gearteten Erwartungshorizont des Lehrers oder von der besten Schülerleistung ausgehend gemessen wird. Die Schüler können sich auf ihren individuellen Lernprozess konzentrieren und sich unbelasteter den von ihnen als schwierig empfundenen Fragestellungen widmen. Insofern fördert die Orientierung an individuellen Bezugsnormen auch die Motivation. Rheinberg & Krug haben das eindrucksvoll belegt (1999, S. 43ff.). Sie stellten Elemente aus Motivförderprogrammen Unterrichtselementen bei individueller Bezugsnorm-Orientierung gegenüber. Dabei kamen sie zu dem Schluss, „dass Unterricht unter individueller Bezugsnorm ähnliche Motivationseffekte hat wie die gezielten Motivtrainingsprogramme. Wiederholt nachgewiesen wurde eine Verringerung der allgemeinen Misserfolgsschreck und der spezifischen Prüfungsängstlichkeit; Schüler entwickelten motivational günstige Muster der Ursachenklärung und ein besseres Selbstkonzept eigener Fähigkeit...“ Der Abbau einer Fähigkeits- oder Begabungsattribution nach Misserfolgen ist unbedingt wünschenswert, da hiermit ein Ausweg aus zeitkonstanten Faktoren gegeben ist. Darin liegt nämlich oft der Grund für Schüler, Anstrengungsvermeidung mit dem Hinweis „Ich kann das einfach nicht“ zu betreiben. Die Erfahrung, dass Schulleistungen durchaus auch flexibel sind, stärkt Selbstwirksamkeitsüber-

Zeugungen: Durch eigenes Handeln sind Gegebenheiten zu verändern. Dazu bedarf es aber des Schonraumes der individuellen Bezugsnorm, der offene Konkurrenzsituationen minimiert.

Innerhalb des institutionellen Rahmens von Schule verbietet sich allerdings eine ausschließlich individuelle Bezugsnorm-Orientierung. Die Anforderungen für die Vergabe eines Schulabschlusses sind schließlich zu erfüllen. Viele Schüler fordern von sich aus einen Vergleichsmaßstab ein, um ihre individuellen Chancen auf einen möglichst hochwertigen Abschluss abschätzen zu können. Aber sie folgen auch dem Perspektivwechsel zwischen sozialer und individueller Bezugsnorm, da letztere die Qualität des Lernprozesses in die Bewertung einbezieht und sie verknüpft mit Erfolgserlebnissen von negativen Selbsteinschätzungen wie "Das schaffe ich nie!" wegführen hilft.

Für Jana und Marina stellte sich die Frage der Leistungsorientierung schließlich in recht unterschiedlicher Weise. Zunächst aber mussten sie sich aufgrund der Heterogenität des Leistungsvermögens innerhalb der Gruppe darauf einstellen, dass ihre Leistungen in jedem Fall die ihrer Mitschüler weit überragen würden. Sie wussten aber auch, dass das ihren Lehrern bekannt war und wertgeschätzt wurde. Insofern hatten sie „lediglich“ einen Kampf mit sich selbst auszufechten: Inwieweit zeigen sie ihr Können und inwieweit fordern sie sich? Und schließlich blieb die Frage: Würden sie mit ihrem Leistungsvermögen Akzeptanz in der Gruppe finden?

Die Stadt-als-Schule weist wenigstens zwei Strukturmerkmale auf, die diese Konflikte von vornherein entschärfen. Die Individualisierung des Lernens bietet erstens viele Möglichkeiten, Können auch außerhalb des Gruppenverbandes zu zeigen, zum Beispiel an den Praxisplätzen. Da es sich um eine Hauptschule handelt, wissen zweitens alle Schüler, dass ohnehin nur wenige von ihnen einen Realschulabschluss erreichen können. Dieses Ziel ist für die meisten in so weiter Ferne, dass sie besondere Leistungen ihrer Mitschüler eher wohlwollend kommentieren. Sie erfahren ja ebenso

Wertschätzung für ihre Lernanstrengungen und -fortschritte. Ihren Arbeiten wird mit der gleichen Ernsthaftigkeit und dem gleichen Wohlwollen begegnet.

Das zeigt sich auch in den Bildungsberichten, die ausführlich nach jedem Schulhalbjahr die Lern- und Leistungsentwicklung ausführlich kommentieren und Auskunft geben unter anderem über den Stand erforderlicher Fertigkeiten und Kompetenzen, über die Entwicklung von Kooperations- und Konfliktfähigkeit am Praxisplatz und in der Kommunikationsgruppe, über die Kontinuität und Selbständigkeit des Handelns und Lernens. Darüber hinaus enthalten sie Überlegungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung.

Die Zusammensetzung der Schüler lässt Diskussionsrunden ohnehin eher in kleinerem Kreise zu, weshalb zunehmend themenbezogene Angebote unterbreitet werden, die dann in Kleingruppen besprochen werden und zu denen sich gleichbefähigte oder gleichmotivierte Schüler zusammenfinden, um den Anforderungen im mündlichen Bereich gerecht zu werden.

#### **4.4 Lernberatung und –begleitung**

In der Einführungsphase des Schuljahres werden die Schüler der Gruppe den Lehrern zugeordnet, die das Praxislernprojekt begleiten. Dies geschieht nach individuellen und gruppenspezifischen Kriterien wie Interesse an der Person und an den gewünschten Tätigkeitsschwerpunkten sowie unter dem Gesichtspunkt, welche Schüler besser getrennt voneinander arbeiten können und sollten. Die Aufgabe des Lehrers besteht an dieser Stelle darin, gemeinsam mit dem Schüler im Laufe des Semesters einen individuellen Lernplan zu erarbeiten, der neben der Aneignung und Vertiefung von Fachaspekten und Methodenkompetenzen auch die Entwicklung der Persönlichkeit berücksichtigt. Dies setzt ein Vertrauensverhältnis voraus. Daher stellt sich für die Lehrer, die von den Schülern an der Schule im Sinne eines neuen Rollenverständnisses Pädagogen genannt werden, die zentrale Frage, durch welches Verhalten dies unterstützt werden kann. Dabei finden die von Tausch & Tausch (1999, S. 100)

formulierten Merkmale im Kollegium allgemeine Akzeptanz. Diese erachten vor allem Wärme und Rücksichtnahme, einführendes Verstehen sowie Echtheit und Aufrichtigkeit für zentrale Momente im Umgang mit Schülern. Das gewinnt eine zentrale Bedeutung dadurch, dass die meisten Schüler aufgrund bisheriger Erfahrungen ein negativ geprägtes Bild von Schule entwickelt haben. Es bedarf also (neuer) Vorbilder, an denen die Schüler lernen, ihr Leben gefühls- und beschäftigungsmäßig erfolgreich zu strukturieren. Webb, Meckstroth & Tolan betonen dabei, dass dies umso wichtiger ist, wenn der Betreffende sich nicht in Einklang mit seiner Umwelt fühlt (2004, S.50). Das trifft eben auch auf die hochbegabten Schüler zu.

Wenn sich die Schüler für ein Praxislernprojekt entschieden haben, wobei die Interessenfindung oft einen intensiven Beratungsanteil ausmacht, müssen sie einen geeigneten Betrieb oder eine geeignete Institution finden, wo sie ihren Interessenschwerpunkt bearbeiten können. Manchmal bedarf es dazu der Unterstützung oder der Vermittlung durch den Lehrer.

Etwa alle zwei bis drei Wochen werden sie dort von „ihrem“ Lehrer besucht, um den Lernprozess abzuklären. Das kann in Form von Betriebsführungen geschehen oder im Gespräch. Dabei sollte auch der Mentor anwesend sein. Die Schüler treten ihrem Lehrer oft als Experten gegenüber. Es ist meistens erstaunlich, wie tief sie sich schon in das Feld eingearbeitet haben und über welches Detailwissen sie dabei verfügen. Oft „gehen sie geradezu auf“ in ihrer Tätigkeit, so dass sich dabei überraschende Ressourcen offenbaren, die in einem innerschulischen Zusammenhang wahrscheinlich verborgen geblieben wären.

Jana war sich ebenso wie Marina von Beginn an sehr sicher, in welchen Bereichen sie sich ausprobieren wollte. Dabei entwickelte Jana die Fragestellungen weitgehend selbständig und hinterfragte Anregungen von außen eher kritisch, machte aber immer Alternativvorschläge. Ihr ging es offensichtlich vorrangig um die Frage, ob sie als Frau in dem Männerberuf KfZ-Mechanikerin bestehen können und in dieser Werkstatt

ernst genommen werden würde. Der Chef hatte ein sehr traditionelles Rollenverständnis, schätzte aber ihre Bemühungen und zollte ihr Respekt für gute Arbeit. Sie traute sich zunehmend Fragen zu stellen und übernahm auch Aufgaben wie Öl- oder Reifenwechsel unter Anleitung. Sie baute Motoren aus und zerlegte sie, so dass sie das Handwerk genauestens kennen lernte. Ihr Engagement wurde dadurch belohnt, dass sich ein Meister Zeit nahm, ihr verschiedene Schweißtechniken zu erklären. Sie durfte das ausprobieren und gemeinsam fertigten sie ein Modell einer Werkstatt an, ein kleines Kunstwerk. Die Lernbegleitung am Praxisplatz beschränkte sich bei Jana während des gesamten Schuljahres darauf, sie zu ermutigen und abzuklären, inwieweit sie die schulischen Anforderungen für den Realschulabschluss erfüllte. Daneben war die Anschlussperspektive häufiges Thema ebenso wie der Prozess der Ausbildungsplatzsuche. Jana wollte keinesfalls wieder eine allgemeinbildende Schule besuchen, um zum Beispiel Abitur zu machen. Während ihrer Zeit an der Stadt-als-Schule fehlte sie nicht einmal unentschuldigt. Gründe, die vormals zu ihrer Verweigerung geführt hatten, bearbeitete sie mit Hilfe eines Verhaltenstherapeuten. Für den schulischen Bereich kam das Thema „Zurückhaltung im Unterricht“ häufiger zur Sprache, auch ihre Furcht vor möglichen abschätzigen Kommentaren der Mitschüler. Dabei wurden jedes Mal kleine Schritte überlegt, wie sie sich zukünftig einbringen würde. So ließ sie sich darauf ein, bei direkter Ansprache auch zu antworten, wenn diese nicht zu häufig geschehen würde, oder – wie bereits erwähnt – nur vor den Mitschülern Referate zu halten, denen sie vertraute. So wurde sie langsam auch lebhafter und meldete sich manchmal aus eigenem Antrieb. Dies hing jeweils von der Zusammensetzung der Gruppe ab und hatte wohl auch zu tun mit der Gewöhnung an solcherlei Situationen, in denen keine ausschließlich negativen Rückmeldungen vorkamen.

Die meisten Schüler haben im Laufe ihrer bisherigen Schulzeit eher belastende Erfahrungen mit der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse gemacht und verhalten sich zumeist zurückhaltend in ihren Kommentaren gegenüber ihren Mitschülern. Außerdem hat sich eine grundsätzlich wertschätzende Haltung in Auswertungs-

situationen etabliert. Für die meisten bedeutet allein die Fertigstellung eines Arbeitsauftrags eine bedeutende Leistung, was auch jeweils hervorgehoben wird.

Während Jana vor allem mit Problemen im innerpsychischen und zwischenmenschlichen Bereich (Ängstlichkeit, Akzeptanz finden) zu kämpfen hatte, wurden sie bei Marina durch Schwierigkeiten verschärft, die aus fehlenden Lern- und Arbeitstechniken resultierten. So wusste sie zwar ganz genau, in welchem Bereich ihr Praxislernprojekt angesiedelt sein sollte und was dort ihre Tätigkeiten ausmachen würde, allerdings wusste sie oft nicht, welche Fragen sie auf welche Weise stellen sollte. So bestand die Aufgabe der Lernberatung im Wesentlichen darin, mögliche Themen zu umreißen und durch Fragen zu strukturieren, deren Beantwortung sukzessive abgearbeitet werden konnte. Marina erwartete eine regelmäßige Überprüfung ihrer Zwischenergebnisse und zeigte sich hilflos, wenn sie eine Strukturierungsaufgabe allein lösen sollte. Im Bereich Rechtschreibung hatte sie erheblichen Nachholbedarf, die selbständige Aufarbeitung der Lücken mit einem Rechtschreibtraining versuchte sie nach Möglichkeit zu umgehen. Daher musste sie regelmäßig ausführliche Berichtigungen ihrer schriftlichen Arbeiten anfertigen. Daneben forderte sie persönliche Zuwendung ein. Hatte sie am Praxisplatz das Gefühl, dass man sich nicht genügend um sie kümmerte, drohte sie wieder unentschuldig zu fehlen. Sie ersuchte häufig um persönliche Gespräche, in denen sie ihre Gefühlswelt darlegen konnte, ihre Entmutigung zeigte und wieder aufgerichtet zu werden wünschte. Hierbei war es sehr hilfreich, den Ausweg aus der Situation mit Hilfe des Arbeitsbogens „Mein Weg zum Ziel“ zu suchen. So blieb die Verantwortung für ihre Schulleistungen bei ihr und die Gespräche hatten eine Auswertungsgrundlage. Marina konnte dieses Vorgehen annehmen. In den Zeiten unentschuldigten Fehlens wurde sie seitens der Schule sofort angerufen. Sie kam dann am nächsten Tag. Es galt dennoch, eine schwierige Balance zu halten. Ihre Lehrer hatten großes Interesse an einem Erfolg Marinas, andererseits konnte ihrem großen Bedürfnis nach persönlicher Zuwendung, das sie manchmal durch unerwünschtes Verhalten zu artikulieren versuchte, nicht unumschränkt nachgegeben werden.

Eine gewisse Entspannung stellte sich dann mit der Wahl ihres Praxisplatzes in der ersten Klasse einer Grundschule ein, die mit einem Konzept für Hochbegabte arbeitet. Als Praktikantin wurde sie von den Schülern dort als Ansprechpartnerin wahrgenommen und sie musste sich ihnen gegenüber „erwachsen“ zeigen und das Verhältnis von Nähe und Distanz wie bereits während des Praxisplatzes im Kindergarten austarieren lernen. Sie unterstützte die Klassenlehrerin im Unterricht, in den Phasen der Binnendifferenzierung oder sie betreute einzelne (hochbegabte) Schüler bei der Erledigung individueller Aufgaben. Dadurch hatte sie die Chance, ihre eigene Situation durch den vollzogenen Perspektivwechsel zu aktualisieren, was erstens einen Entlastungseffekt hatte: „So ist es auch mir ergangen; ich bin nicht die Einzige!“ und zweitens ein Nachdenken über ihre eigenen Lern- und Arbeitstechniken anstieß. So nahm sie die „Unorganisiertheit“ einiger Erstklässler sehr verwundert zur Kenntnis, ebenso wie deren ausgeprägtes Mitteilungsbedürfnis, die letztlich ihr eigenes Verhalten als Schülerin widerspiegeln. Sie erlebte die Eltern im Umgang mit ihren Kindern und den Erwartungen der Klassenlehrerin gegenüber und stieß schließlich auf die Probleme, die mit einer sehr frühzeitigen Einschulung verbunden sein können. In Vielem fand sie sich offensichtlich selbst wieder. Sie schien es zu akzeptieren. Denn sie setzte sich nun auch augenzwinkernd und kritisch mit ihren Klagen auseinander, dass es „nervig“ sei, wenn einige Schüler ununterbrochen redeten oder sie deren Arbeitsmaterialien zusammenräumen musste. Das bildete dann die Grundlage dafür, über ihr eigenes Lern-, Arbeits- und Unterrichtsverhalten nachzudenken und über Abhilfe nachzusinnen. Sie konnte das Verhalten der Lehrer ihr gegenüber nachvollziehen, was eine aktive Verhaltensänderung zumindest anbahnte.

Zweimal jährlich, jeweils zur Hälfte des Schulhalbjahres finden ausführlichere Beratungsgespräche statt. Dabei ist ein weiterer Lehrer anwesend. Diese Gespräche bilanzieren das bislang Erreichte und bieten das Forum zur abschließenden Vereinbarung des jeweiligen individuellen (Halbjahres-)Lernplans sowie eine „offiziellere“ Beratungsebene. Der Schüler erfährt, dass die Anforderungen „seines“ Lehrers nicht dessen persönliche Vorlieben spiegeln, sondern innerhalb der Schule

durchaus allgemeingültig sind. Es besteht darüber hinaus die Gelegenheit, eventuelle Spannungen im Verhältnis Lehrer – Schüler zu thematisieren. Weiterhin wird die Selbsteinschätzung des Schülers einer Fremdeinschätzung gegenübergestellt und diskutiert. Unstimmigkeiten können besprochen werden. Dies schützt den Schüler einmal vor unliebsamen Überraschungen zum Schuljahresende, zum anderen kann es zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen. Gerade Marina verlor schnell den Blick für ihre wirklich herausragenden Beiträge, wenn es an anderer Stelle gerade nicht so gut klappte und ihr Perfektionsstreben sie vollends zu lähmen drohte.

In dieser Weise trägt das System der Lernbegleitung an der Stadt-als-Schule dazu bei, persönlich, konkret und situationsangemessen Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme der einzelnen Schüler in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten.

#### **4.5 Die sozialpädagogische Dimension in der Arbeit mit hochbegabten Schülern**

Mit der Form des individualisierten Lernens kommt der Lehrer-Schüler-Beziehung eine herausragende Bedeutung zu. Die Besuche am Praxisplatz und der intensive Kontakt während der individuellen Arbeitsphasen geben oft genug einen tieferen Einblick in die aktuellen psycho-sozialen Belastungen der einzelnen Schüler. Manchmal zeigt sich die Notwendigkeit sofortiger Intervention über schulische Angelegenheiten hinaus. In vielen Fällen kann der Sozialarbeiter der Stadt-als-Schule weiterhelfen. Darüber hinaus gibt es enge Kontakte zu einem Netzwerk von Beratungsstellen und Einrichtungen der Krisenintervention.

Dennoch führt die Möglichkeit der Delegation von akuten Problemfällen, die aus professionellen Überlegungen heraus dringend angeraten ist – hier seien lediglich

übermäßiger Drogenkonsum oder Suizidgefährdung beispielhaft angeführt -, nicht dazu, dass sich die Lehrer aus der Verantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler mit dem Verweis auf deren „persönliche Probleme“ zurückziehen. Vielmehr lenkt die Realität solcher Vorkommnisse in Richtung der Frage, inwieweit die Schule als Institution zur Entlastung oder sogar Lösung des Problems beitragen kann, was ja auch immer einen Bildungsprozess voraussetzt. So sind Spannungsfelder auszuloten: Was ist ein individuelles Problem? Was ist ein Problem aller Jugendlichen? Wie ist mit der oft mangelnden Bereitschaft der Schüler umzugehen, sich therapeutisch begleiten zu lassen? Sollte besser individuell im persönlichen Gespräch eine Lösung erörtert werden oder können strukturelle Maßnahmen, wie zum Beispiel eine Abänderung des Bildungsangebots oder eine Veränderung der Schulorganisation zur Entschärfung der Situation beitragen? Stellen sich Probleme für die Hochbegabten anders oder haben sie andere Probleme? Diese Frage drängt sich im Anschluss an Gardyans Einlassungen auf, in denen er gravierende Unterschiede im Lernverhalten aufgrund einer Andersartigkeit im Denken allgemein Hochbegabter ausmacht (1998, S.35). Sich all diesen Aspekten zu stellen, erfordert die Bereitschaft, sich immer auch erneut mit dem Thema Adoleszenz grundsätzlich zu beschäftigen. Die Arbeiten von Erikson (1980; 2003) erscheinen dabei äußerst hilfreich. Hier sollen daraus nur zwei Kerngedanken vorgetragen werden: Die menschliche Entwicklung wird von ihm als psychodynamische und gleichzeitig sozial bedingte Abfolge von acht elementaren Krisen beschrieben, die zwar alle zu ihrer Zeit mehr oder weniger gelöst oder beigelegt werden, deren Themen und Inhalte jedoch für das ganze Leben weiter bestehen. Die fünfte Krise betrifft das Jugendalter und ist beschrieben als die Krise zwischen „Identität und Identitätsdiffusion“ (2003, S. 150). Die Ausbildung von Identität ist für den Jugendlichen ein bedeutsamer, jedoch höchst verunsichernder Prozess, weshalb Erikson ein Moratorium für die Integration der Identitätselemente fordert (1980, S.131). Anknüpfend an diese Auffassung bildete sich an der Stadt-als-Schule schon früh der Gedanke heraus, die zweijährige Schulzeit eben als solches Moratorium zu begreifen. Während dieser Zeit haben die Jugendlichen in einem sehr geschützten Umfeld eine Möglichkeit, ihre Persönlichkeit zu stabilisieren und oft

höchst belastende Familien- oder Schulerfahrungen sowie Negativerlebnisse mit Gleichaltrigen aufzuarbeiten. Obwohl in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder in den Bildungsauftrag der Schule auch die Persönlichkeitsentwicklung ausdrücklich einbezieht – hier sei auf § 3 des Schulgesetzes für das Land Berlin beispielhaft verwiesen –, findet dies eher im Zusammenhang mit (Schulverweigerer-) Projekten Berücksichtigung. So ist häufiger von Time-out-Modellen zur Reintegration die Rede (Stamm 2005b, S. 57).

In der Stadt-als-Schule wird versucht, jeden Schüler in seiner gesamten Persönlichkeit und mit allen seinen Kompetenzen wahrzunehmen, eine Voraussetzung zur Integration der Persönlichkeitsentwicklung in den Bildungsprozess. Wie bereits gezeigt, ist die Bildungsberatung immer eng verknüpft mit der persönlichen Beratung. Ausgangspunkt des Praxislernens bildet immer die Frage: „Was möchtest du tun oder lernen?“ Marina hatte an ihren Praxisplätzen die Möglichkeiten, sich immer auch mit ihren eigenen Erfahrungen und Konflikten auseinander zu setzen.

Neben den spezifischen Problemen schulgescheiterter Jugendlicher sah sich die Stadt-als-Schule von Beginn an mit dem Problemkomplex des Schulabsentismus konfrontiert. Jüngste Untersuchungen (Stamm 2005a) bestätigen nun Erfahrungen, dass sich unter Schülern, die der Schule über einen längeren Zeitraum unentschuldigt fernbleiben, auch ein beträchtlicher Teil Hochbegabter befindet: „Eine hohe Intelligenz kann sehr wohl mit Schulschwänzen und Schulverweigerung einhergehen.“ Stamm führt weiter aus: „Besonders prädestiniert sind erfolgreiche Schülerinnen und Schüler mit hohen Klassenwiederholungsquoten, familiärer Instabilität und/oder bildungsfernem Familienhintergrund.“ Sie verweist in diesem Zusammenhang allerdings ausdrücklich auf die Mechanismen des schulischen Alltags und die Schulqualität (2005b, S. 57), die zur Entstehung des Phänomens beitragen und die eine Entwicklung von Schulverweigerung als selbstschädigende Strategie begünstigen können. Sie unterstreicht daher, dass „Schulabsentismus (...) nicht eine mehr und mehr festzustellende Pathologisierung des Verhaltens von Jugendlichen“ rechtfertigt (2005a, S. 31). Schließlich ist eine gewisse Schuldistanziertheit auch als

entwicklungsbedingt anzusehen (Rogge, 2004, S. 170). Es gilt eben im Einzelfall zu entscheiden, inwieweit Auffälligkeiten andere Ursachen haben. Marina blieb der Schule fern, wenn sie Zuwendung erfahren wollte.

Die enge Interaktion mit den Schülern erfordert allerdings eine klar umrissene Vorstellung von den Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Unterstützung. Dabei gilt der Grundsatz, dass Probleme soweit erörtert werden, wie es zur Lösung notwendig ist. Diese aus dem lösungsorientierten Ansatz abgeleitete Auffassung lenkt den Blick in die Zukunft und sichert allen Beteiligten den Handlungsspielraum. „Was außer zu schwänzen kannst du tun, wenn du dich allein gelassen fühlst?“ bildete die Frage in einem Gespräch mit Marina über den Vorfall. Die Verantwortung für ihr Verhalten blieb damit eindeutig bei ihr, andererseits verfügte sie anschließend zumindest theoretisch über Handwerkszeug, um nächstens eine ähnliche Situation produktiver bewältigen zu können. Den Lehrer schützt dieses Vorgehen vor moralisch aufgeladenen, letztlich jedoch ineffektiven „Standpauken“. Somit werden die oft wohlmeinenden, aber destruktiven Übertragungssituationen vermieden.

Jana konnte sich offenbar zu Beginn ihrer Zeit an der Stadt-als-Schule nicht vorstellen, Freunde zu finden, obwohl das ein starker Wunsch von ihr war. Daher hatte sie vorgebaut: Wenig Gruppe und körperliche Arbeit. Wahrscheinlich verband sie damit ein Feld, auf dem wenig geredet wird. Schließlich wollte sie „Männerarbeit“ machen, möglicherweise den Freiraum haben, aus einer „Exoten-Position“ heraus agieren zu können. Dadurch, dass die Stadt-als-Schule ihren Wünschen entgegenkam, löste sich ihre Abwehrhaltung nach und nach. Sie stellte fest, dass sie manchmal doch reden möchte und dass es immer auch „nette“ und faire Mitschüler gibt. Unlängst berichtete sie, dass sie nach langem Überlegen ihren Berufswunsch Karosseriebau aufgegeben hat und in einem Projekt „Schule und Wirtschaft“ eine Ausbildung zur „Systemelektronikerin“ begonnen hat, die mit dem Erwerb des Abiturs gekoppelt ist. Sehr ernsthaft seufzend bemerkte sie abschließend: „Schon wieder ein Projekt. Ich lande immer in Projekten!“

## 4.6 Underachiever

Diejenigen Schüler, von denen bislang berichtet wurden, müssen wohl bis zum Eintritt in die Stadt als Schule zu der Gruppe gerechnet werden, die in der Begabungsforschung als Underachiever bezeichnet werden, weil sie ihr Leistungspotential bislang nicht in Leistungsexzellenz umsetzen konnten. Spahn zitiert die Definition Hellers, der als Underachiever jene Schüler bezeichnet, die „im Hinblick auf ihre intellektuelle Begabung erwartungswidrig schlechte Schulleistungen erbringen, d.h. – im Gegensatz zu ‚Achievern‘ – ihr Begabungspotential aus persönlichkeitspsychologischen und / oder sozialen Gründen nicht angemessen aktivieren können. Als Ursache dafür wird unter anderem häufig ein Gefühl der Unterforderung im schulischen Bereich angenommen, in Verbindung mit weiteren individuellen Bedingungsfaktoren wie zum Beispiel familiären Schwierigkeiten, LRS, Anpassungsdruck (Wittmann & Holling, 2001, S.123; Huser, 2001, S.18, Keller, 2003, S. 37). Dabei ist das Selbstkonzept dieser Schüler im Hinblick auf die Schule derart negativ beladen, dass alles dort als unüberwindliche Hürde empfunden wird. „Die Leistungsmotivation ist niedrig, während die Prüfungsangst sehr hoch ist und eine „innere Kontrollüberzeugung“ über die eigenen Fähigkeiten nicht existiert“, schreiben Mönks & Ypenburg (2000, S. 60). Diese Überlegungen finden sich durch Erfahrungen voll und ganz bestätigt. Demgegenüber könnte man für den Bereich Schule allerdings weiterfragen, ob der Begriff der Unterforderung genügend präzise ist. Handelt es sich nicht vielmehr um eine Fehlforderung? Wenn auf der Inhaltsebene „das Falsche“ gefordert wird, wie zum Beispiel die fortgesetzte Auseinandersetzung mit Themen ohne Bezug zur Lebenswelt des Jugendlichen und in der methodisch-didaktischen Umsetzung das Lernen durch nichtangepasste Formen falsch gefördert wird, führt das in den meisten Fällen zu Motivationsverlusten und Verweigerungsstrategien. Hier ist Schule ganz klar in der Verantwortung, Fehlentwicklungen vorzubeugen. Die genannten Schüler jedenfalls wandelten sich. Jeweils abhängig vom Grad ihrer persönlichen Belastung, bahnten sie sich mehr oder weniger schnell einen Weg zur Umsetzung ihrer Fähigkeiten.

Das soll nicht verhehlen, dass unter den Schülern, die die Schule nach einem Jahr ohne Abschluss verlassen haben, auch eine Zahl von Hochbegabten ausgemacht werden kann, die durch das Konzept nicht erreicht wurde. Zum jetzigen Zeitpunkt wäre zu überlegen, inwieweit eine noch stärkere Fokussierung auf die Gruppe der Underachiever in Verbindung mit einem zusätzlich auf sie zugeschnittenen Konzept innerhalb des Bildungsansatzes die Erfolgsquote erhöhen könnte. Was müsste dazu unternommen werden und wie könnte eine Umsetzung im Einzelnen aussehen? Können – und wenn ja, wie? - insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund schulisch gefördert werden, wenn es beispielsweise aus ökonomischen (Die Arbeitskraft des Schülers wird im elterlichen Geschäft gebraucht.) oder kulturellen (Ein Mädchen hat ihren Platz ausschließlich innerhalb der Familie) Gründen wenig oder keine familiäre Unterstützung des Bildungsbestrebens gibt?

Ein schulpolitischer Aspekt jedoch kann schon benannt werden: Die Schule müsste eine administrative Aufwertung erfahren. Allein die Tatsache, nur an einer Hauptschule die nötige Förderung zu erfahren, kränkt insbesondere die Hochbegabten. Schließlich wird die Existenz eines dreigliedrigen Schulsystems immer mit Fähigkeitsunterschieden begründet. In Gesprächen kommt dies häufig zum Ausdruck. Die Stellung und das Image der Hauptschule als „Restschule“ wirken sich auf die Schüler lähmend aus. Die Akzeptanz des gemeinsamen Lernens mit schwächeren Schülern nimmt in solchen Situationen rapide ab. Das vorherrschende Prinzip der individuellen Bezugsnormorientierung wird in Frage gestellt. Sie sehen in Zeiten hoher Beanspruchung nicht ein, weshalb sie derart viel und qualitativ hochwertig arbeiten sollen, da es sich schließlich nur um eine Hauptschule handelt. Faktisch besteht die Schülerzusammensetzung der Stadt-als-Schule in einer Drittelung aus Haupt- und Realschülern sowie Gymnasiasten (worunter all jene gezählt werden, die eine schulische Übergangsempfehlung zum Gymnasium vorweisen).

## 5. Flexibilität und Anspruch – eine Schule für Hochbegabte

Mit der ausführlichen Darstellung der beiden Fallbeispiele dürfte ein differenziertes Bild einer erfolgreichen Begabungs- und Begabtenförderung entstanden sein. Abschließend sollen die zentralen Elemente auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie auf jener einer Lernkonzeption den Elementen gegenübergestellt werden, die sich in den Forderungen Kornmanns (1992, S.145) wie Weinerts (2000, S. 12 ff.) bezüglich einer optimalen Lernumgebung als Förderansatz für Hochbegabte formuliert finden. So wünscht sich Kornmann für die Schulorganisation Voraussetzungen, die der Vielfalt unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten innerhalb der Schülerschaft Rechnung tragen und nennt dafür eine Reihe von Bedingungen. Besonders wichtig scheinen ihm im Hinblick auf eine angemessene Begabtenförderung folgende Punkte:

- Abstimmung des Unterrichts auf die jeweilige Lerngruppe;
- heterogene Jahrgangsklassen;
- Unterrichtsziele, die von den spezifischen Lernmöglichkeiten und Lernvoraussetzungen der Schüler abhängig sind;
- Methodenvielfalt: projektorientierter, differenzierender, die Dynamik der Lerngruppe nutzender Unterricht;
- Lernen der Schüler gestaltet sich aktiv erkennend, zunehmend selbstgesteuert und kooperativ;
- Zunahme realitätsbezogener Kompetenzen und Einsichten als Kriterien von Lernerfolg;
- Leistungsbewertung orientiert sich am persönlichen Lernfortschritt;
- Schülerorientierte Änderung des Unterrichts bei auftretenden schulischen Problemen.

Da viele dieser Kriterien an den Gymnasien in der Regel nicht erfüllt sind, stellt sich die Frage, inwieweit bereits schulorganisatorische Gegebenheiten zur Entstehung von Underachievement beitragen. Eine Schule sollte sich jedoch auf die Bedürfnisse und

Erfordernisse der Schüler einstellen können, ohne sich gleich bedroht zu fühlen, in der Erwartung nun Bildungs- und Leistungsansprüche aufgeben zu müssen.

Weinerts Überlegungen zielen auf die Frage einer Lern- und Unterrichtsorganisation, die hochbegabten Schülern ermöglicht, ihr gesamtes Leistungspotential zum Ausdruck zu bringen und somit Höchstleistungen zu erzielen. So führt er zunächst vier verschiedene Typen an, die eine mehr oder weniger gelungene Ausprägung ihres Begabungspotentials repräsentieren. Er unterscheidet den „genialen Dilettanten“ und den „begabten Versager“ vom „intelligenten Experten“ und „hochgebildeten Intellektuellen“ und kommt zu dem Schluss: „Die Förderung von Hochbegabten besteht in der Anregung, Unterstützung und Ermöglichung herausfordernder Lernprozesse sowie in der Hilfe bei der Wahl und Realisierung anspruchsvoller Bildungsziele“. Und weiter: „Hochbegabtenförderung heißt also auch, individuelle Suchstrategien zu ermöglichen und zu unterstützen, um jene Bildungs- und Ausbildungsziele zu finden, die den persönlichen Eignungen und Neigungen entsprechen“ (S. 15; S.16). Als Bildungsziel formuliert er eine breite Allgemeinbildung als Grundlage zur Ausprägung von fachspezifischer Expertise, was ergänzt werden soll durch Lernkompetenz im Kontext inhaltlicher Lern- und Lehrprozesse. Daneben gilt es, Interessen zu fördern ebenso wie motivationale und volitionale Kompetenzen zu stärken, denn die Lernaktivität muss langfristig durch Interesse und Willen zielgerichtet gebündelt werden. Weinert sieht darüber hinaus den Erwerb sozialer Kompetenzen für ebenso zentral an wie den Erwerb von Wertorientierungen und versteht darunter eine Perspektive Hochbegabter als Personen mit Führungsverantwortung.

Erfolgreiches Lernen selbst wird nach Weinert durch acht Merkmale begünstigt. Es sollte aktiv, konstruktiv, zielgerichtet und kumulativ ausgerichtet sein, es sollte systematisch und situiert sowie selbstreguliert und kooperativ erfolgen (S. 11).

Die Darstellung der Bildungsverläufe von Jana und Marina zeigt, wie weit gehend das Konzept der Stadt-als-Schule Kornmanns und Weinerts Auffassungen implementiert hat und auf welchen Wegen ihre Umsetzung geschieht.

Schließlich soll noch herausgehoben werden, dass auch viele Parallelen zur Montessori-Pädagogik bestehen, in der Mönks & Ypenburg (2000, S.75 ff.), einen verborgenen Lehrplan für hochbegabte Schüler entdeckt haben. Einige Punkte seien noch einmal ausdrücklich benannt:

- selbständiges und unbeaufsichtigtes Arbeiten;
- es kann gewechselt werden von individueller zu gemeinschaftlicher Arbeit;
- eigene Ideen und Interessen werden erwartet und nicht als unzulänglich betrachtet;
- individuelles Lerntempo wird berücksichtigt und akzeptiert;
- verantwortliche Einstellung gegenüber der Umgebung (Gesellschaft, Natur und Kultur) wird betont.

## **6. Resümee**

Die Überlegungen finden nunmehr zum Teil breiteren Niederschlag in den neueren bildungspolitischen Initiativen. Diese gehen von der Entwicklung der Schulqualität durch programmatische Arbeit aus. Hier sollen die Schulen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens ihr eigenes schulisches Profil beschreiben, die bisherige Arbeit bilanzieren, Entwicklungsvorhaben projektieren, Zielvorgaben formulieren sowie ihre Arbeit dokumentieren und nach einer festgesetzten Zeit evaluieren. In diesem Zusammenhang wird auch von Schule als lernender Institution gesprochen. Die Stadt-als-Schule praktiziert diese Form der Qualitätsentwicklung seit ihrem Bestehen und somit könnte man die Stadt-als-Schule als Ganzes im übertragenen Sinne als ein großes Praxislernprojekt begreifen.

Die interessenbezogenen Tätigkeiten im Rahmen der Praxislernprojekte der Schüler bilden den Ausgangspunkt des Lernens. Sie bieten den Anlass zu entdecken, zu fragen, zu forschen, zu projektieren, zu reflektieren und zu dokumentieren. Sie bieten auch den Rahmen, sich zu erfahren, sich auszuprobieren, sich auseinander zu setzen - sowohl mit Inhalten als auch mit Menschen. - und Kritik, Anerkennung und Wertschätzung zu erhalten. Hieraus entwickelt sich, verbunden mit Ressourcenorientierung (im Gegensatz zu Defizitorientierung), der Einbeziehung der oft schwierigen Lebenslagen der Schüler und wertschätzendem Verhalten der Lehrer für die Schüler persönlich bedeutsames Lernen. Darüber hinaus bieten die Praxislernprojekte einen gesellschaftlichen Bezug, der als Korrektiv in vielerlei Hinsicht für das Lernen der Schüler von großer Bedeutung ist. Handlungsorientiertes Lernen in diesem Rahmen ermöglicht es, die individuelle Arbeit mit den Schülern in den Mittelpunkt zu stellen. Dies ist eine Möglichkeit, jeden Schüler im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten nachhaltig zu fördern, auch Hochbegabte.

## 7. Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus von Berlin (1992). Genehmigungsverfügung für die Stadt-als-Schule Berlin. Drucksache 12/1526

Borkenhagen, H. (1999). *Die Stadt zur Schule gemacht...* Die Entwicklung der Konzeption. Berlin.

Cropley, A.J. (1991). *Unterricht ohne Schablone*. München: Ehrenwirth.

Erikson, E.H.(2003). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erikson, E.H. (1980). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta

Feger, B. & Prado T.M. (1998). *Hochbegabung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gardyan, H.-J. (1998). Elite und Chancengerechtigkeit. *Labyrinth*, 21 (56) Sonderheft. 33-36.

Huser, J. (2001). *Lichtblicke für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Kahlert, J. (2001). Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen. In: J. Meixner & K. Müller (Hrsg.). *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied: Kriettel.

Keller, G. (2003). *Ich will nicht lernen*. Bern: Huber

Kornmann, R. (1992). Förderdiagnostische Ansätze in der Hochbegabendiagnostik. In: Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 143-158) Göttingen: Huber

Landreh, G. (2002). Motivation durch den Ernstfall. *Pädagogik*, 9, 14-16.

Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2000). *Unser Kind ist hochbegabt*. München: Ernst Reinhardt.

Mönks, F.J. (1996). Hochbegabung – ein Mehrfaktorenmodell. *Grundschule* 5, 15-17.

Mönks, F.J. (2000). Begabungen erkennen – Begabte fördern. In H. Joswig, *Begabungen erkennen - - Begabte fördern. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22. – 24.10.1999*. Universität Rostock: Philosophische Fakultät, 19-33.

- Perleth, Ch. (1999). Intelligenz. In: Perleth, Ch. & Ziegler, A. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 73-82). Göttingen: Huber.
- Renzulli, J.S., Reis S.M., Stednitz, U. *Das Schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau: Sauerländer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogge, J.-U. (2004). *Pubertät. Loslassen und Haltgeben*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. *Genehmigungsschreiben vom 22.03.2002 und vom 14.08.2002*.
- Spahn, Ch. (1997). *Wenn die Schule versagt*. Asendorf: MUT-Verlag
- Spitzer, M. (2002). *Lernen*. Heidelberg: Akademie Verlag.
- Stamm, M. (2005 a). Hochbegabung und Schulabsentismus. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 1*, 20-32
- Stamm, M (2005 b). Schulschwänzen – ein Phänomen zwischen Tabu und Hilflosigkeit. In: *NZZ, 18.01.* (Bildungsbeilage), 57
- Tausch, R. & Tausch A.M. (1991). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Uessler, W. (2001). *Die Stadt zur Schule gemacht...Resümee und Perspektiven*. Berlin.
- Webb, J. T., Meckstroth, E.A., Tolan, S. S. (2004). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. (Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg, 13. Oktober 2000).
- Wittmann, A. J. & Holling H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

## **8. Anhang**

8.1 Stundenpläne

8.2 Individueller Lernplan Jana

8.3 Individueller Lernplan Marina

8.4 Anforderungen an die schriftliche Dokumentation

8.5 Arbeitsplan fächerübergreifendes Projekt „Natur und Technik“

8.6 Bildungsbericht Jana

8.7 Bildungsbericht Marina

8.8 „Mein Weg zum Ziel“

8.9 Leitlinien der „Stadt-als-Schule“