

Schnupperkurse für Schnuppermäuse

Begabtenförderung an der Orientierungsstufe Belm 1997 – 2004
Annette Heinbokel

Der Anfang	2
Die teilnehmenden Mädchen und Jungen	3
Information der Eltern	7
Schnupperkurse für Schnuppermäuse	8
Die Kursleiterinnen und Kursleiter	11
Integration der Schnupperkurse in den Stundenplan	12
Ein bisschen Statistik	16
Überspringen von Klassen	18
Das Ende der Schnupperkurse	22
Literatur	22

Schnupperkurse	23
Hebräisch	23
Annette Heinbokel	
Latein	24
Ekkehardt Wolf	
The Romans in Britain	26
Annette Heinbokel	
King Arthur and the Knights of the Round Table	28
Silke Heider	
Schnupperkurs Niederländisch	29
Annette Heinbokel / Andreas Vlaminck	
Spanisch	33
Katja Thomann und Melanie Sandmann	
Phonetik – Englische Lautschrift	36
Meike Heberlein	
Schnupperkurse Naturwissenschaften	40
Katrin Voigt	

Schnupperkurse für Schnuppermäuse

Begabtenförderung an der Orientierungsstufe Belm 1997 – 2004
Annette Heinbokel

Der Anfang

Die gezielte Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an der Orientierungsstufe (O-Stufe) Belm begann mit dem 2. Halbjahr 1996/97 (Heinbokel 1998). Für die Organisation dieser Förderung wurden bis zum Schuljahr 2001/02 offiziell weder Gelder noch Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt, so dass das Angebot nicht allzu umfangreich sein konnte. Vom Schuljahr 2002/03 bis zur Auflösung der Orientierungsstufen in Niedersachsen im Sommer 2004 war die O-Stufe Belm Mitglied in einem der ersten sogenannten Kooperationsverbände in Niedersachsen, d.h. Grundschulen, O-Stufen und Gymnasien schlossen sich zusammen, um besonders Begabte und Hochbegabte gemeinsam gezielt zu fördern. Während dieser beiden Schuljahre standen der Schule jeweils vier Stunden pro Woche für die Förderung zur Verfügung.

Dass die O-Stufe Belm schon so viel früher mit der Förderung begann, ist einer Reihe von Zufällen zu verdanken.

Seit Beginn der 90er Jahre gab es an der Orientierungsstufe Belm – wie auch an der Haupt- und der Realschule – einen ungewöhnlich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus den GUS-Staaten. Deshalb verfügte die Schule über einen Studentopf für Förderstunden für SchülerInnen mit fehlenden Deutschkenntnissen bzw. mit Leistungsproblemen, der höher war als an anderen Schulen. Es gab manchmal Klassen für AussiedlerInnen, die bei der Umsiedlung relativ alt waren, erhebliche Sprachprobleme hatten und ganz besondere Unterstützung brauchten, um ihr Potential entfalten zu können, aber in der Regel wurden die Kinder integrativ gefördert. Besonders schwache Kinder wurden in Kleinstgruppen gefördert, die Kinder wurden dazu z.T. stundenweise aus dem normalen Unterricht geholt und bekamen zusätzlichen Deutschunterricht. Weiterer Deutschunterricht am Nachmittag fand sowieso schon statt, noch mehr davon hätten die Kinder nicht verkraften können. Kinder, die eine so intensive Betreuung nötig hatten, waren allerdings oft nicht besonders begabt, und um Wissenslücken in Deutsch zu schließen, wurden andere in Mathematik, Englisch oder anderen Fächern gerissen, oder sie konnten nicht an dem Unterricht teilnehmen, den sie gern hatten, z.B. Sport, Werken, Kunst. Das wurde als keine glückliche Lösung empfunden, aber hingenommen, da allen klar war, dass die Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse in ihrer neuen Heimat keine Chance haben würden.

Im Herbst 1996, als auf einer Gesamtkonferenz mal wieder der Förderunterricht Deutsch für besonders leistungsschwache SchülerInnen Thema war, fiel die Bemerkung: „Wir tun so viel für Kinder mit Defiziten, eigentlich müssten wir auch etwas für leistungsstarke Kinder tun.“ Der Kollege, der den Satz äußerte, dachte dabei eher an leistungsstarke RealschülerInnen, die nach der 10. Klasse zum Gymnasium gehen und eventuell Abitur machen würden. Die Bemerkung löste keine Diskussion, aber auch keinen Widerspruch aus, es schien ein Klima gegeben zu sein, das auch die Förderung besonders begabter Kinder zuließ.

Ich war neu an der Schule und sprach in einer Pause eine Kollegin an, die seit langem an der Schule war und das Kollegium gut kannte. Ich ging davon aus, dass es an der O-Stufe auch besonders begabte und hochbegabte Kin-

der geben müsste, mir war besonders an der Förderung dieser Gruppe gelegen. Im Jahr zuvor war die erste Schülerin auf Wunsch der Eltern und der Schülerin und mit meiner Unterstützung aus der 5. in die 6. Klasse gesprungen. Der Widerstand war z.T. erheblich gewesen, das Experiment aber erfolgreich verlaufen. Meine Frage an die Kollegin: „Kannst du dir vorstellen, ob es an der O-Stufe KollegInnen gibt, die sich für die Förderung besonders begabter Kinder interessieren?“ Der Zufall wollte es, dass sie privat einen hochbegabten Jungen kannte, der es in der Grundschule nicht ganz leicht hatte, sie konnte sich in die Problematik eindenken und nannte etwa ein halbes Dutzend Kolleginnen. Eine nach der anderen wurde in Pausen oder Freistunden angesprochen und vorsichtig befragt.

Als eine kleine Arbeitsgruppe existierte, wurden alle KollegInnen mit einem Rundschreiben über die Möglichkeit von AGs für besonders Begabte informiert, Interessierte konnten sich in eine Liste eintragen. Sie bekamen schriftliches Informationsmaterial zum Thema Hochbegabung.

Im Januar 1997 fand eine erste Besprechung statt, an der neben sechs LehrerInnen der O-Stufe auch die SchulleiterInnensvorsitzende und die Sozialpädagogin der Schule teilnahmen. Die Schulleiter der gesamten Schule und der Orientierungsstufe wurden regelmäßig eingeladen und über die Ergebnisse der Arbeitsgruppe informiert.

Die teilnehmenden Mädchen und Jungen

Die Arbeitsgruppe befasste sich als erstes vor allem mit zwei Themen:

1. Für welche Gruppe von Kindern sind die Angebote gemeint?
2. Was können wir für das 2. Halbjahr 1996/97 anbieten?

Das Angebot sollte für Kinder gelten, die im Rahmen ihrer Klasse "positiv" auffielen - durch besonderes Wissen, Können, Motivation und Leistungen, auch in einzelnen Fächern.

Dabei sollten die KlassenlehrerInnen besonders auf Kinder achten,

- die auffallend leistungsstark waren;
- die zu Beginn der O-Stufenzeit von den Leistungen her positiv aufgefallen waren, sich dann aber immer mehr zurückgezogen hatten;
- die - möglicherweise aufgrund von Unterforderung - störten;
- die noch nicht lange in Deutschland lebten, aber im sprachlichen Bereich und ihrer allgemeinen Entwicklung erstaunliche Fortschritte gemacht hatten bzw. insgesamt noch durchschnittlich oder sogar leistungsschwach waren, aber in einem nichtsprachlichen Fach (z.B. Mathematik) auffallend gut waren.

Bei der Einladung zur Teilnahme der Kinder gingen wir pragmatisch vor. Jede/r Lehrer/in hat in den Klassen, die sie/er unterrichtet, nach relativ kurzer Zeit eine Vorstellung vom Leistungsstand der Kinder; insbesondere die sehr leistungsstarken bzw. sehr leistungsschwachen Kinder sind schnell bekannt (wobei es natürlich immer wieder zu Irrtümern kommen und sich ein Bild im Laufe der Zeit ändern kann). Wenn Kinder in einem Fach, in dem sie leis-

tungsstark sind, einen oder auch mehrere Tage fehlen, haben sie kaum Stoff versäumt und sie holen ihn sehr schnell auf. Wenn sie einen Tag oder sogar länger fehlen können und keinen Stoff versäumen, können sie auch 1-2mal pro Woche den Unterricht verlassen, um etwas anderes zu machen. Hausaufgaben müssen, wie z.B. bei krankheitsbedingtem Fehlen, bei Bedarf nachgeholt, Klassenarbeiten mit- oder unter Umständen nachgeschrieben werden.

Vor Beginn der AG wurden alle Klassen- und FachlehrerInnen der OS angeschrieben und gebeten, geeignete Kinder zu benennen. Die FachlehrerInnen wurden einbezogen, da die KlassenlehrerInnen nicht immer über auffallend positive Beiträge einzelner Kinder im Fachunterricht informiert sind. Da sich anfangs nicht alle LehrerInnen die Zeit nahmen, geeignete Kinder zu benennen, wurde anhand der Halbjahreszeugnisse der 5./6. Klassen eine Liste aller Kinder zusammengestellt, die im Schnitt ein Zweierzeugnis hatten¹. Es ist klar, dass damit einerseits auch Kinder erfasst wurden, die nicht hochbegabt, aber gut begabt und motiviert waren und von Zuhause viel Unterstützung bekamen. Andererseits konnten auf diese Weise keine Kinder gefunden werden, deren besondere Leistungsfähigkeit oder Interessen in Zeugnisnoten nicht zum Ausdruck kamen. Hier waren wir auf Hinweise der LehrerInnen und Eltern angewiesen.

Später versuchten wir, schon die Grundschulen in die Benennung der Kinder mit einzubeziehen, um so früh wie möglich mit der Förderung zu beginnen. Die Kinder an der Orientierungsstufe Belm kamen von 4 Grundschulen aus der Umgebung. Wenn die Klassen für den neuen 5. Jahrgang zusammengestellt wurden, durften sie in den abgebenden Grundschulklassen Freundschaftsgruppen von maximal 4 SchülerInnen bilden. Die Schulleitung der O-Stufe stellte dann Klassen zusammen, wobei versucht wurde, neben den Freundschaften die Kriterien Geschlecht, Leistung, Verhalten(sstörungen), Ortsteil, (nicht) in Deutschland geboren (nur soweit sich daraus noch Sprachprobleme ergaben) und Religion zu berücksichtigen. Danach setzten sich die KlassenlehrerInnen der abgebenden und der aufnehmenden Klassen mit der Schulleitung zusammen, und es wurde überprüft, ob die Zusammensetzung der Klassen einigermaßen ausgewogen war.

Im Rahmen dieses Treffens wurden die LehrerInnen der abgebenden Klassen ab dem Schuljahr 1998/99 auch gebeten, besondere Stärken und Fähigkeiten der SchülerInnen zu nennen, da die nur bedingt aus den Zeugnissen zu ersehen sind. An einem Zeugnis mit guten Noten ist z.B. nicht zu erkennen, ob das Kind dabei sehr viel Hilfe hatte, ob es mit den Leistungen sein Maximum erreicht hat oder ob ein Kind mit weniger guten Noten ein hohes Potential hat, aber wenig motiviert ist. Wir baten darum, Kinder zu benennen, die die LehrerInnen als 'positiv besonders auffällig' erlebt hatten. Die Tatsache, dass wir nicht nur nach intellektuellen oder sozialen Defiziten fragten (Wer darf um des Klassenfriedens willen nicht mit wem in eine Klasse?) wurde sehr positiv aufgenommen. Von den LehrerInnen wurden auch Fähigkeiten genannt, für die wir keine AG anbieten konnten, z.B. weil es zu wenig

¹ s. auch Kriterien des Landes Niedersachsen für das Überspringen von Klassen: *Bei einem Notenschnitt von zwei und besser hat sich Klassenkonferenz mit der Frage des Springens zu befassen.*

Kinder davon gab, weil das „Talent“ zu sehr aus dem Rahmen fiel (Kann fantastisch aufräumen!) oder eine Förderung außerhalb der Schule eher möglich war (Musik, Zeichnen). Das Wissen um diese Interessen und Fähigkeiten führte jedoch dazu, dass wir diese Kinder gezielt auf Veranstaltungen, Wettbewerbe u.ä. aufmerksam machen konnten.

In einem Jahr waren aus organisatorischen Gründen alle Kinder mit einem Zweierzeugnis *der Grundschule* zur Teilnahme an den Förderkursen eingeladen worden, so dass plötzlich etwa 60 von etwa 150 Kindern (hoch)begabt waren!!! Im Laufe des ersten Halbjahres stiegen viele aus der Förderung wieder aus, da sie einerseits mit dem Aufholen von versäumten Stoff, andererseits mit dem Stoff im Schnupperkurs überfordert waren. Das Angebot war nicht falsch, einige der Kinder waren aber leider am falschen Platz. Das bedeutet: ein (ermutigend gemeintes) 2er-Zeugnis der Grundschule konnte kein ausreichendes Kriterium für Begabtenförderung sein.

Es zeigte sich, dass das Vorgehen nach Zeugnisnoten der Grundschule unbefriedigend war. Erfahrungsgemäß gingen die Noten mit dem Besuch der O-Stufe zurück. Es ist hier nicht der Ort, darauf einzugehen, woran das liegt, aber es ist eine Tatsache, dass an O-Stufen eher das gesamte Notenspektrum gegeben wurde, so dass weniger Kinder gute und sehr gute Noten haben und mit diesem Auswahlkriterium an den Schnupperkursen teilnehmen konnten. Dazu konnten immer noch Kinder gehören, die gut, aber nicht hochbegabt waren. Es schadete nicht, wenn sie an den Schnupperkursen teilnahmen, solange sie nicht in erster Linie Tempo und Inhalt bestimmten. Andererseits konnten hochbegabte Kinder ohne entsprechendes Notenbild übersehen werden. Deshalb sollten Informationen immer aus verschiedenen Quellen stammen, auch die Hinweise von LehrerInnen und Eltern und der Wunsch der Kinder teilzunehmen wurde ernst genommen.

Eine interessante Situation ergab sich, als wir das erste Mal eine Liste von Kindern mit besonderen Begabungen und Interessen mit Hilfe der Grundschullehrerinnen zusammenstellten. Eine Kollegin der Orientierungsstufe, die das Konzept eigentlich unterstützte, verließ bei der Nennung der besonders Begabten unauffällig den Raum. Später sagte sie, sie habe ohne Vorurteile an die Kinder herangehen, sich selber ein Bild machen wollen. Das hört sich erst einmal sehr positiv und pädagogisch an - allerdings hatten wir wenige Minuten zuvor in ihrem Beisein ausführlich über die Defizite der Kinder gesprochen (macht keine Hausaufgaben, sehr schwach in Deutsch / Mathe, stört häufig, problematische Familie, ...), und niemand hatte dagegen protestiert und sich allein ein Bild machen wollen. Das ist meiner Ansicht nach typisch für unsere Gesellschaft: Es ist für LehrerInnen - und andere! - kaum ein Problem, Defizite von Kindern ausführlich zu besprechen; wenn es aber um ausdrückliche Stärken geht, ist ein offenes Gespräch viel schwerer, es wird offenbar als peinlich empfunden. Gelobt werden eher leistungsschwache, mittelmäßige, durchschnittliche Kinder für Leistungen oder Bemühungen, die für ihre Verhältnisse gut sind. Das ist auch gut und richtig so. Wird aber ein leistungsstarkes Kind gelobt, erklingen unsichtbare Alarmglocken: Wenn es ihm leicht fällt, darf es nicht gelobt werden, es könnte eingebildet, arrogant, überheblich werden! Leistungsstarke Kinder lernen: "Warum soll ich mir Mühe geben, wenn sie nicht anerkannt wird?" Wenn das Kind andererseits hin-

ter den Erwartungen der Erwachsenen zurückbleibt, wird geschimpft: "Warum schreibst du so schlecht / machst du so viele Fehler / bist du so unaufmerksam? Du bist doch hochbegabt!" Oder alternativ: "Und du willst hochbegabt sein?"

Insgesamt waren wir nicht sehr streng bei der Auswahl der Kinder, und das trug vermutlich auch dazu bei, dass es so gut wie keine Ressentiments auf Seiten der nicht betroffenen Kinder und Eltern gab. Wir konnten zwar beobachten, ob ein Kind im Unterricht leistungsstark und motiviert war, aber wo war die Grenze zwischen guter, besonderer und Hochbegabung? Deutlich weniger als 10% der Schnuppermäuse wurden getestet. Das führte dazu, dass hin und wieder Kinder in den Schnuppermauskursen waren, die eindeutig nicht hoch-, nicht einmal besonders begabt waren.

An meinem Kurs Mittelalter stellte ich erst nach einiger Zeit fest, dass eines der Mädchen auf Grund ihrer Leistungen im normalen Unterricht Hauptschülerin war. Aber sie war hoch motiviert, und sie beschäftigte sich hauptsächlich damit, die Kleidung für Reglindis aus dem Naumburger Dom zu nähen. Ein halbes Jahr später drängte sie darauf, wieder an einem Kurs teilzunehmen; der Religionslehrer, bei dem sie dann die Hälfte des Unterrichts versäumen würde, hielt davon gar nichts. Sie durfte aber teilnehmen, solange sie im Unterricht mitkam.

Der Kurs „perspektivisches Zeichnen“ fand nach der Schule statt, und die Studentinnen berichteten, dass eine Mutter aufgetaucht war, um Swetlana zu suchen, denn sie hatte zu Hause nicht erzählt, dass sie nach dem Unterricht noch in der Schule bleiben wollte. Swetlana? Unter den Schnuppermäusen war kein Mädchen, das so hieß, die Studentinnen wussten keinen Nachnamen. In der kommenden Woche blieb ich länger, um mir die Gruppe anzusehen: Swetlana war ein freundliches, zuverlässiges Mädchen, das alles sauber und fehlerfrei von der Tafel abschrieb, aber weder mündlich noch schriftlich wiedergeben konnte, was sie abgeschrieben hatte. Wir hatten sie gerade zur Überprüfung für die Sonderschule für Lernbehinderte gemeldet, die sie ab dem folgenden Schuljahr auch besuchte². Eine Freundin Swetlanas war eine Schnuppermaus, und Swetlana hatte die Idee zu zeichnen gut gefunden und war geblieben. Und wir haben sie im Kurs gelassen, da sie nicht störte. Vielleicht hatte sie eine besondere zeichnerische Begabung? Wie können wir das ohne einen Versuch erfahren?

² Mit sehr gutem Erfolg: sie hatte schon an der Grundschule eine Klasse wiederholt und wurde an der Sonderschule altersgerecht eingeschult, d.h. sie übersprang eine Klasse. Englisch mit seiner schwierigen Rechtschreibung entfiel. Die Sonderschule lag direkt neben unserer Schule, ihre Freundschaftsgruppe blieben bestehen, und da die Zeugnisse in der Sonderschule eine Stunde früher ausgegeben wurden, besuchte sie uns mit ihrem Zeugnis: es war voller Einsen und Zweien. Sie machten dann – ein Jahr vor ihren ehemaligen Mitschülerinnen – einen guten Hauptschulabschluss. Hätten wir ihr dieses Erfolgserlebnis mit innerer Differenzierung auch vermitteln können? Ich glaube nicht, denn auch diese Kinder sind intelligent und sensibel genug um zu merken: ich bekommen andere Aufgaben, weil ich das, was alle machen, nicht kann. Ich bin sehr dafür, Kinder soweit wie möglich zu integrieren, aber manchmal macht eine eigene Gruppe oder Schule für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Begabungen, Interessen, Fähigkeiten und Defiziten Sinn – manchmal kurzfristig zur Reintegration, manchmal auf Dauer. Wirklich schädlich ist meines Erachtens eine harte „Nur-so-ist-es-richtig“-Haltung. Vor allem darin scheinen wir Deutschen wohl Meister zu sein.

Bestärkt wurde meine Haltung durch einen Vortrag von Karil Lowke auf dem 8. ECHA Kongress in Rhodos (2002). Sie unterrichtete in Australien Französisch und bot den besonders Begabten regelmäßig Zusatzstoff an. Wie in einer Art Reißverschlussverfahren verließen sie den normalen Französischunterricht, machten etwas zusätzlich und gingen zurück in den normalen Unterricht. Das besondere: das Angebot war für Hochbegabte ausgelegt, aber es wurde nicht so genannt und es wurde allen Schülerinnen und Schülern der Klasse angeboten. Die entschieden selbstständig, ob sie es sich zutrauten, ob sie es interessant fanden. Fanden sie es zu schwer (oder zu „uninteressant“), gingen sie einfach zurück in den normalen Unterricht. Die Erfahrungen zeigten, dass die Jugendlichen ziemlich gut entscheiden konnten, ob das etwas für sie war – und dass es nicht schadete, mal etwas auszuprobieren. Beim Hochsprung ist es ja auch kein Problem, die Latte immer ein Stückchen höher zu legen und selber die Erfahrung zu machen: „Schaffe ich das noch oder nicht mehr?“ Kein Sportlehrer würde verbieten, die Latte höher zu legen.

Information der Eltern

Vor Beginn der Schnupperkurse wurden alle Eltern der OS zu einem Informationsabend eingeladen, etwa 25 nahmen teil. Es waren alle Eltern angeschrieben worden, da aus den Zeugnissen die „hochbegabten Schulversager“ nicht hervorgehen und sie durch die Eltern benannt werden müssen. Im Laufe der 7jährigen Dauer des Projekts wurde allerdings kein Kind benannt.

Außerdem wurde das Konzept der Förderung besonders Begabter im Laufe des Halbjahres auch auf einer Sitzung des Schulelternrats vorgestellt. Da es sich bei der Schule um ein System mit Hauptschule, Realschule und Orientierungsstufe handelte, gab es an der Schule einen hohen Anteil eindeutig nicht besonders begabter oder hochbegabter Kinder. Es war wichtig, die Zustimmung oder zumindest die Duldung der Eltern der anderen Kinder zu gewinnen, damit sie es als Bereicherung für die gesamte Schule erlebten und nicht so, als würde ihren Kindern `etwas weggenommen` oder sie würden ausgegrenzt. Die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler entwickelte sich im Laufe der Jahre zu einem selbstverständlichen Teil des Schullebens. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass es jemals grundsätzliche Kritik an dem Projekt gab, dass sich Kinder unerträglich zurückgesetzt fühlten, dass es Bemühungen gab, es abzuschaffen.

Bei einem zweiten und dritten Informationsabend zeigte sich, dass nur noch wenige Eltern kamen. Die Gründe sind unbekannt, es kann nur spekuliert werden. Möglicherweise hat es etwas damit zu tun, dass Eltern zwar gute Leistungen von ihren Kindern möchten, aber weder sich noch die Kinder als hochbegabt zu erkennen geben wollen. Das ist nach wie vor mit einem Stigma verbunden, Eltern, die ihre Kinder dazu zählen, werden schnell als arrogant abgestempelt. Das trifft in vielen kleinen Orten zu: „man“ kennt sich - und outed sich nur ungern.

Die Informationen über das Förderprogramm wurden regelmäßig im Februar / März auf den Informationsveranstaltungen an den Grundschulen verbreitet, zu denen alle Eltern kamen, die sich über unsere Schule informieren wollten,

und ein zweites Mal am ersten Elternabend im neuen Schuljahr, an dem alle interessierten Eltern der neuen SchülerInnen teilnahmen. Gleichzeitig wurde auch über Fördermaßnahmen für leistungsschwache SchülerInnen informiert (Förderkurse Deutsch, Hausaufgabenhilfe), das schien auszureichen. Dass die Informationen ankamen, wurde uns in einem Jahr bewusst, als der Informationsfluss wohl irgendwie nicht geklappt hatte und eine Mutter offenbar enttäuscht fragte: „Gibt es denn dieses Jahr gar keine Schnupperkurse?“

Schnupperkurse für Schnuppermäuse

Der Name "Schnuppermäuse" stammt von Bernd, der ihn im Rahmen eines Wettbewerbs vorschlug; seitdem gab es an der O-Stufe Belm "Schnupperkurse für Schnuppermäuse". Lauras Idee war "Sahnehäubchenstunden", mit der Begründung: "Weil sich die Kinder immer so freuen, wenn sie da hin dürfen". Da Lauras Vorschlag zwar auf die Stunden, aber nicht auf die Kinder passte, bekam sie für ihr Sahnehäubchen einen Sonderpreis.

Auf der 13. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Istanbul stellte sich in einem der Vorträge NACE (National Association for Able Children in Education) vor. NACE ist eine englische Organisation von und für LehrerInnen von hochbegabten Kindern. Der wichtigste Satz des Vortrags lautete: "Sie brauchen keine Ressourcen, Sie brauchen nur sich selbst." Das gilt auch für die Themen und Inhalte der Schnupperkurse.

Auf der Suche nach Themen für die Schnupperkurse überwog anfangs das, was gewöhnlich von Erwachsenen für „pädagogisch wertvoll“ gehalten wird, z.B. die Erstellung einer Dorfchronik. Nach vielen Gesprächen kristallisierten sich dann als erstes drei AGs heraus:

- Spanisch
- Fotografieren und entwickeln (Bau einer camera obscura und experimentieren)
- Plattdeutsch (Vorbereitung auf einen Wettbewerb)

Den Spanischunterricht übernahm eine Studienrätin, deren studierte Fächer Englisch und Spanisch waren – Spanisch wurde an unserer Schule nicht unterrichtet - und die mit Freude auf die Frage reagierte, ob sie Lust hätte, besonders begabten Kindern Spanisch beizubringen. An dieser AG nahmen 16 Kinder teil, drei waren verhindert, weil sich Spanisch mit ihrer einzigen Musikstunde überschneidet. Die Grundidee des Kurses war: Wir fahren nach Spanien, was brauchen wir an Alltagssprache? Die Lehrerin stellte das Material weitgehend selber her, da es keine Vorbilder für so eine AG gab. Es ging um die Themenbereiche sich kennen lernen und vorstellen, Situationen im Restaurant, in einem Geschäft, auf einem Markt. Auf Grammatik wurde weitgehend, auf Hausaufgaben völlig verzichtet, auch wurden keine Vokabeln aufgegeben. Trotzdem war das eingeführte Vokabular in den folgenden Stunden noch präsent.

Die Bau der „Fotoapparate“ übernahm eine Werklehrerin, die das aus dem Studium kannte. An der Foto-AG nahmen 10 Kinder teil, davon fünf aus der Zielgruppe und fünf hoch motivierte. Ziel des Kurses war der Bau einer camera obscura; damit sollte dann fotografiert und die Fotos entwickelt wer-

den. Der Kurs fand nach Ostern in größeren Blocks am Nachmittag statt, da erst dann die Lichtverhältnisse draußen für die `cameras` ausreichten. Am Ende des Kurses gab es eine sehr schöne Ausstellung mit den `cameras` und den Fotos.

In diesen Kurs wurden auch Kinder aufgenommen, die nicht zur Zielgruppe gehörten, da die Gruppe sonst zu klein gewesen wäre. Über die Gründe für die geringe Teilnehmerzahl aus der Zielgruppe kann nur spekuliert werden.

1. Die AG wurde erst nach Ostern eingerichtet. Die Kinder hatten ihre Pläne schon fertig.
2. Die Kinder hatten an dem Nachmittag andere, private Termine.
3. Manche Kinder wollten nicht zusätzlich am Nachmittag kommen.

Plattdeutsch wurde von einem Kollegen unterrichtet, der kurz vor der Pensionierung stand. An der AG nahmen drei Kinder aus der O-Stufe und eines aus der Hauptschule teil. Für die Vorbereitung gab es an der Schule ein Lesebuch, eine Grammatik und eine didaktische Mappe. Bei der Vorbereitung wurde in erster Linie auf die Aussprache geachtet. Bis dahin waren die TeilnehmerInnen immer nach einer Art Gießkannenprinzip gesucht worden: Alle Kinder in allen Klassen waren zur Teilnahme aufgefordert worden, die Resonanz war relativ gering gewesen. Der Lehrer schlug nun vor, Kinder mit guten Deutschkenntnissen direkt anzusprechen. Diese Kinder hatten wesentlich weniger Probleme, Erklärungen in bezug auf die Aussprache umzusetzen, als es in den vorhergehenden Jahren der Fall gewesen war.

Sein zweiter Vorschlag brachte dann den Durchbruch für das „pull-out“-Programm: „Ich bin kurz vor der Pensionierung und unterrichte nicht mehr so viele Stunden, wann das stattfindet, ist mir egal.“ Was für leistungsschwache Kinder, die zusätzlich in Deutsch gefördert wurden, keine gute Lösung war, nämlich das Herausnehmen aus dem Unterricht, war für die neue Zielgruppe, die besonders Begabten, kein Problem. Noch wichtiger war, dass beliebte Argumente zur Verhinderung von Neuerungen („Das geht nicht“; „Das haben wir noch nie so gemacht“) in diesem Fall nicht zogen: genau das, ein „pull-out“-Programm für leistungsschwache Kinder, gab es an der Schule seit mehreren Jahren.

Für die Genehmigung des Versuchs gab es noch weitere glückliche Umstände: Auf meine Frage an den Schulleiter, ob wir nicht für die Vorbereitung des Plattdeutschunterrichts die guten SchülerInnen ansprechen und sie dafür aus dem Unterricht nehmen könnten, sagte er nur: „Machen Sie man, machen Sie man.“ Da er in der Jury des Wettbewerbs saß, hatte er Interesse, dass seine Schule gut vertreten war. Hinzu kam außerdem noch, dass er kurz vor der Pensionierung stand und vielleicht auch deshalb vieles wohlwollend genehmigte.

Als ich sein Büro verließ, dachte ich nur: `Was er für Plattdeutsch erlaubt, kann er für Spanisch nicht verbieten.` Allerdings mussten die verschiedenen Möglichkeiten mit den KollegInnen möglichst ausführlich diskutiert werden, um sie zu überzeugen.

Der Plattdeutsch-Wettbewerb war auch noch in anderer Hinsicht interessant. Ich hatte einen meiner Schüler, den ich für hochbegabt hielt, auf den Wettbewerb aufmerksam gemacht. Seine Mathematiklehrerin hielt ihn nicht für besonders begabt, da er in ihrem Unterricht sehr langsam war. Später stellte sich heraus, dass er sich in der Grundschule angewöhnt hatte, gezielt langsam zu arbeiten, um genau am Ende der Stunde fertig zu sein. War er schneller fertig gewesen, hatte es für ihn entweder nichts zu tun gegeben – oder noch mehr von den Aufgaben, die er schon konnte. Eigentlich hatte er wenig Interesse am Wettbewerb, aber als ich ihm sagte, dass es kleine Geldpreise für Klassen- und Schulsieger gäbe, dass meist nur wenige teilnehmen würden und die Chance zu gewinnen doch sehr hoch sei, entschied er sich zur Teilnahme. Er wurde auch sofort Klassensieger – kein Kunststück, denn er war der einzige aus seiner Klasse. Er wurde auch Schulsieger – ebenfalls keine große Leistung, bei nur vier TeilnehmerInnen. Er wurde allerdings auch Kreissieger in seiner Altersklasse, und damit hatte niemand gerechnet. Als das Förderprojekt auf einem Elternabend vorgestellt wurde, hatte sich ausgerechnet die Mutter dieses Jungen gegen den Plattdeutsch-Unterricht ausgesprochen, sie hielt dieses Thema für überholt und überflüssig. Ironie der Geschichte: Die Mutter war Mitglied im Schulelternrat, Kreissieger wurde er ausgerechnet an dem Tag, als ich die Begabtenförderung dort vorstellte.

Alle drei KursleiterInnen berichteten über die hohe Motivation der SchülerInnen, über ihre Fähigkeit, Informationen schnell aufzunehmen, zu behalten und umzusetzen. Besonders auffällig war das in Plattdeutsch. Der Lehrer hat schon früher Kinder auf diesen Wettbewerb vorbereitet, hatte aber noch nie eine so motivierte und aufnahmefähige, wenn auch kleine, Gruppe gehabt. In den anderen beiden Gruppen fehlt der Vergleich, da ähnliches noch nicht stattgefunden hat.

Der erfolgreiche Verlauf der ersten Kurse trug dazu bei weiterzumachen. KollegInnen waren bereit, Kurse zu übernehmen, die nicht betroffenen KollegInnen erlaubten, dass die Kinder ihren Unterricht verließen. Die Schnupperkurse hatten Auswirkungen, die darüber hinaus gingen – die steigende Flut hebt alle Schiffe. Einige Kinder, die unseres Erachtens nicht leistungsstark genug waren, um die Kurse zusätzlich zum Unterricht zu belegen, waren enttäuscht, dass sie nicht am Französischunterricht teilnehmen konnten. Daraufhin wurde Französisch auch im Rahmen der normalen Arbeitsgemeinschaften angeboten und war damit offen für alle Kinder.

Die Kursleiterinnen und Kursleiter

Die Schnupperkurse wurden in erster Linie von engagierten Kolleginnen und Kollegen der Schule durchgeführt. Da wir – bis auf die Jahre 2002 bis 2004 – keine zusätzlichen Stunden hatten, bemühte sich die Schulleitung, ein bis zwei Stunden von den Stunden zu nehmen, die für die normalen Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung standen. Außerdem konnte es passieren, dass eine einzelne Stunde einer Kollegin nicht unterzubringen war und die dann für besonderen Förderunterricht oder eben für die Schnupperkurse genutzt wurde.

Das führte in einem Jahr dazu, dass plötzlich vier LehrerInnen je einen Schnupperkurs übernehmen sollten, von denen aber zwei dafür aus pädagogischen bzw. fachlichen Gründen ganz und gar nicht geeignet waren. Das zeigte sich schnell: die Kinder nahmen freiwillig teil und konnten jederzeit im Laufe des Kurses aussteigen. Wenn also der Kurs nicht zu ihren Interessen und Bedürfnissen passte, zu langweilig, zu leicht, zu schwer war, stimmten sie mit den Füßen ab. Das war schade, aber nicht tragisch, da sie ja die Inhalte nicht beherrschen mussten. Wurden Schnupperkurse mehrfach als „doof“ empfunden, meldete sich die nächste Schülergeneration erst einmal nicht mehr an. Die Wahl der falschen KursleiterInnen kann ein (freiwilliges) Förderprogramm kaputt machen:

In den folgenden Jahren wurde in den Schnupperkursen in erster Linie das angeboten, woran einzelne Kolleginnen und Kollegen Spaß hatten und was sie gut konnten. Das konnte sich um eine andere oder auch intensivere Form des eigenen Fachs handeln, aber auch um ein Hobby, das sie schon immer mal gern mit anderen geteilt hätten und für das im normalen Stundenplan keine Zeit war. In den Tagen vor der Sonnenfinsternis im August 1999 kam z.B. eher durch Zufall heraus, daß das Hobby einer Kollegin Astronomie war. Im letzten Halbjahr vor der Auflösung der O-Stufe hatte sie endlich Gelegenheit, es zu unterrichten.

Dazu kamen regelmäßig Gäste von außen, überwiegend StudentInnen, die an der Universität an meinem Seminar „Hochbegabung“ teilnahmen und praktische Erfahrungen sammeln wollten. Ihre Integration in die Schule war technisch nicht ganz einfach, da das Semester nicht mit den Schulhalbjahren übereinstimmt. Wenn Anfang des Sommer- bzw. Wintersemesters erst einmal eine Einführung in das Thema gegeben wurde, so dauerte es mindestens 4-6 Wochen, bis die StudentInnen sich ein Thema überlegt hatten, die Einladungen geschrieben und eine Gruppe von interessierten Kindern gefunden war. Das heißt, dass die Kurse der StudentInnen in der Regel nicht ein Halbjahr, sondern einen kürzeren Zeitraum umfassten. Sie hatten auch mit der Problematik zu kämpfen, dass nicht immer alle Kinder regelmäßig teilnehmen konnten: es wurden Klassenarbeiten geschrieben, Klassenfahrten fanden statt, Unterricht fiel plötzlich aus, weil jemand erkrankt war, ...

Leider nahmen nur wenige StudentInnen das Angebot an, anstatt eines Referats oder einer Hausarbeit eine praktische Arbeit mit den Kindern zu machen. Als Begründung wurde einmal gesagt, das sei so viel mehr Arbeit als ein Referat, dafür hätten sie keine Zeit. Ein weiterer, ungenannter Grund war

meines Erachtens „die Angst der LehramtsanwärterInnen vor dem hochbegabten Kind“. Die Aussicht, vor einem Dutzend Kinder zu stehen, von denen vermutlich zumindest ein Teil hochbegabt war und denen sie vielleicht nicht gewachsen waren, löste Schrecken aus. Diejenigen, die sich traute, machten vor allem zwei Erfahrungen.

- In der Regel hatten sie zu Anfang zu wenig Stoff, die Kinder lernten sehr viel schneller und mehr als erwartet;
- Es machte unglaublich viel Spaß, so viel, dass die Kurse z.T. länger als geplant liefen oder die StudentInnen noch einmal wieder kamen.

Eine weitere Kursleiterin war eine Mutter, Englischlehrerin und zu dem Zeitpunkt ohne eine Stelle (s. King Arthur and the Knights of the Round Table), und die niederländische Städtebotschafterin der Stadt Osnabrück, die zusammen mit einer weiteren niederländischen Freundin und einem Studenten Niederländisch unterrichtet (s. Beschreibung im Anhang), einer der Pastoren unterrichtete ein halbes Jahr lang Philosophie,

Der flexible Einsatz der KursleiterInnen – interessierte Kinder werden dann zusammengefasst, wenn ein gemeinsam passender Termin gefunden wird – macht es leicht, interessante Leute in die Schule zu holen.

Einige LehrerInnen nahmen Rücksicht auf fehlende Kinder und bemühten sich, in der Stunde keinen wichtigen neuen Stoff einzuführen, aber das ließ sich natürlich nicht immer durchhalten. Wenn ein Schnuppermausangebot mit dem Schwimmunterricht parallel lag, konnten die Kinder nicht teilnehmen, weil Schwimmen doppelstündig ist und sonst der gesamte Schwimmunterricht ausfallen würde. Das gleiche traf bei einem einstündig erteilten Fach zu.

Integration der Schnupperkurse in den Stundenplan

Für den Zeitpunkt, zu dem die Schnupperkurse angeboten werden konnten, gab es drei Möglichkeiten:

1. parallel zum Band der normalen Arbeitsgemeinschaften
2. nachmittags
3. während des regulären Unterrichts.

Jeder dieser Vorschläge hat Vor- und Nachteile.

1. parallel zu den Arbeitsgemeinschaften
--

Zu Beginn der Schnupperkurse nahmen alle SchülerInnen der OS Belm 14tägig freitags in der 5./6. Stunde verpflichtend an einer Arbeitsgemeinschaft teil, an den alternativen Freitagen hatten sie frei; d.h. etwa die Hälfte der SchülerInnen hatte an einem, die andere Hälfte an dem anderen Freitag AG.

Vorteile

Fand die zusätzliche Arbeitsgemeinschaften für besonders Begabte an den Freitagen statt, an denen sie laut Plan frei gehabt hätten, gab es stundenplantechnisch und organisatorisch keine Probleme.

Nachteile

1. Die SchülerInnen konnten u.U. nicht an der AG teilnehmen, die bei den verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften ihre Erstwahl war, da sie sich mit den Schnupperkursen überschneidet, d.h. sie mussten sich z.B. zwischen Trampolin und Spanisch entscheiden.
2. Einige SchülerInnen würden vielleicht keine Lust haben, zusätzlich zu bleiben, da sie Schule bisher als wenig erfreulich erlebt hatten und nicht eine Minute mehr als nötig dort zubringen wollten.
3. Für eine Foto-AG mochte es gehen, aber für das zusätzliche Lernen einer Fremdsprachen war die letzte Stunden der Woche als Doppelstunden äußerst ungünstig; auch besonders begabte SchülerInnen waren dann nicht mehr so aufnahmefähig. Würde die Fremdsprache einstündig in der 5. Stunde jeden Freitag angeboten, könnten sie keine andere AG mehr wählen und z.B. mit ihren FreundInnen zusammensein, die an den Schnupperkursen nicht teilnehmen durften oder wollten.

2. nachmittags

Vorteile

Auch hier gab es stundenplantechnisch keine Probleme. Es fällt kein Unterricht aus, es gibt keine Überschneidungen mit den Arbeitsgemeinschaften.

Nachteile

1. Hier traf einer der Punkte zu, der auch schon bei den zusätzlichen AG-Stunden genannt wurde: Einige SchülerInnen würden keine Lust haben, zusätzlich zu kommen.
2. Auch eine Lehrkraft musste bereit sein, nachmittags noch einmal zusätzlich zu kommen.
3. Besonders begabte Kinder sind häufig außerhalb der Schule sehr aktiv (Sport, Musik, Jugendgruppen, etc.), sie wollen nicht noch einen zusätzlichen Nachmittag mit Lernen verbringen, auch wenn sie das Thema interessiert, oder sie können nicht, weil sich private Termine überschneiden.
4. Bei FahrschülerInnen ist es z.T. schwierig, noch einmal zusätzlich in die Schule zu kommen.

3. während des regulären Unterrichts.

Die SchülerInnen werden - nach Absprache mit den FachlehrerInnen und den Eltern - aus dem regulären Unterricht herausgenommen. Hausaufgaben müssen gemacht, Klassenarbeiten mitgeschrieben werden.

Vorteile

1. Stundenplantechnisch und organisatorisch ist es kein Problem: die Schule weist für die Lehrkräfte, die diesen Unterricht erteilen, eine Stunde im Stundenplan aus, ohne sie fest in den Plan einzubauen. Die Lehrkraft trifft sich mit den interessierten SchülerInnen, gemeinsam wird festgelegt, wann es der Lehrerin und den Kindern am besten passt.
2. Die Kinder der Zielgruppe sind so leistungsstark, dass es für sie kein Problem ist, sich über den Stoff der regulären Stunde zu informieren, damit keine Lücken entstehen. Für die meisten LehrerInnen ist es völlig unproblematisch, wenn diese Kinder z.B. längere Zeit jeden Mittwoch in der ersten Stunde fehlen, weil die Zahnklammer gerichtet werden muß. Der Gedanke, dass sie in dieser Zeit etwas anderes lernen, weil sie nicht so viel Unterricht brauchen, ist allerdings für LehrerInnen und Eltern gewöhnungsbedürftig (s. Auswertung der Fragebögen).
3. Die Kinder haben - außer dem Nachholen der Hausaufgaben - nicht mehr Unterrichtsstunden. In Bayern werden für besonders begabter Schülerinnen und Schüler seit einigen Jahren Pluskurse, d.h. zusätzlicher Unterricht angeboten. Ein Schüler, der eine Klasse übersprungen hatte, wurde gefragt, ob die Pluskurse für ihn eine Alternative gewesen wäre, er lehnte sie für sich ab: "Ich hätte mich mit Pluskursen nicht zufriedengegeben, da wäre ich sonst noch nachmittags herumgesessen und hätte mich am Vormittag mit den unnützen Dingen beschäftigt"(Santl / Reitmajer, 1991, S. 42) . Besonders begabte Kinder, die den Unterricht unbefriedigend finden, sind nicht unbedingt bereit, zusätzliche Stunden in der Schule zu verbringen.
4. Die LehrerInnen müssen auch nicht zusätzlich kommen.
5. Da die AG freiwillig und zusätzlich ist und kein regulärer Stoff behandelt wird, können die Kinder jederzeit zurück in ihre Klasse, falls sie das Gefühl haben, zuviel zu versäumen
6. Es ist leicht, Außenstehende - Eltern, Großeltern, Studenten, Rentner - in die Schule zu holen und etwas anzubieten (s. Hebräischunterricht).

Nachteile

1. Sie könnten Stoff versäumen.
2. Der reguläre Unterricht könnte dadurch gestört werden, dass ein oder mehrere Kinder regelmäßig fehlen. Das bedeutet: eine zusätzliche Fremdsprache konnte in der 6. Klasse nicht während des Englischunterrichts, zusätzliche Mathematik nicht während des Mathematikbandes erteilt werden, da die leistungsstarken SchülerInnen wahrscheinlich in den A-Kursen waren und im regulären Unterricht dann zu viele Kinder gefehlt hätten.
3. Die Stunden fanden manchmal parallel zu Stunden statt, die die Kinder keinesfalls versäumen wollten oder durften, und eine Teilnahme war deshalb ausgeschlossen. Eine ideale Lösung, die für alle Kinder, Eltern und LehrerInnen optimal ist, gibt es jedoch nicht.

Da im Vergleich der verschiedenen Möglichkeiten die letzte – inzwischen als Drehtür-Modell bekannt und zunehmend populär – eindeutige Vorteile gegenüber den anderen hatte, blieb es auch in den folgenden Jahren das Modell für unsere Begabtenförderung.

Es gab im Laufe der Jahre immer seltener Probleme, leistungsstarke Kinder stundenweise vom Unterricht zu befreien. Die LehrerInnen machten positive Erfahrungen mit dem Aufholen von Stoff, die Kinder waren und wurden sehr selbständig, holten die Hausaufgaben nach. Wir erlebten nicht, dass die Leistungen im normalen Unterricht wegen der Teilnahme an den Schnupperkursen nachließen. Bestand doch einmal die Gefahr, hatte ein Kind sich durch den versäumten Unterricht überfordert gefühlt - oder durch die Schnupperkurse überfordert oder gelangweilt -, so ging einfach in den normalen Unterricht zurück.

Zweimal lehnten Kollegen es ab, ein Kind aus dem Unterricht freizugeben.

Ein Physiklehrer fand seinen Unterricht dermaßen wichtig, auf keine Stunde konnte verzichtet werden, dass ein Mädchen nicht am Schnupperkurs Latein teilnehmen durfte³. Das Mädchen war so hoch motiviert, dass sie sich regelmäßig jede Woche die Lateinaufgaben holte, um im kommenden Halbjahr wieder teilzunehmen. Allerdings kollidierte die Lateinstunde dann mit dem Schwimmunterricht, sie konnte wieder nicht teilnehmen. Glücklicherweise bot in dem Halbjahr eine Studentin Hebräisch an, also schnupperte sie in diese Sprache hinein.

Im zweiten Fall ließ ein Studienrat niemanden aus seinem Religionsunterricht. Das Thema war in dem Halbjahr verschiedenen Schriften – Lautschrift, Hieroglyphen, Sütterlin. Die englische Lautschrift durfte der Junge noch lernen, das hatte wohl einen höheren Nährwert. Aber Hieroglyphen? So ein Quatsch. Seine Begründung: „Die Hochbegabten sind meine Leistungsträger, wie soll ich denn Unterricht machen, wenn die fehlen?“ Welches Urteil er damit sich und seinem Unterricht ausstellte, war ihm wohl nicht klar.

Dem gegenüber standen KollegInnen, die auch größere Gruppen aus dem Unterricht entließen. In einem Jahr nahmen acht Kinder, also etwa ein Drittel, einer 5. Klasse an einem fünf-wöchigen Schnupperkurs Niederländisch teil (s. Anhang). Er fand während einer der beiden Physikstunden statt, d.h. die teilnehmenden Kinder versäumten 50% der Unterrichts. Ich frage die Lehrerin vorsichtig, ob sie das genehmigen würden – wir hätten sonst entweder einen anderen Termin finden müssen, oder es hätten nur wenige Kinder aus der Klasse teilnehmen dürfen – und zu meiner Überraschung stimmte sie zu. Nach dem ersten Tag fragte ich die im normalen Unterricht verbliebenen Kinder, wie sie das erlebt hatten, und sie waren hoch zufrieden: Endlich hatte die Lehrerin richtig Zeit für sie gehabt, sie hatten sich intensiver beteiligen können, die leistungsstarken Kinder, die Zugpferde, hatten durch ihre schnellen Reaktionen nicht ihre Beteiligung verhindert. Wichtig ist selbstverständlich, dass diese Art des Unterricht den Kindern nicht so vermittelt wird, dass diejenigen „die was Besseres sind, etwas Interessanteres machen dürfen“. Hier ist das pädagogische Geschick der LehrerInnen gefragt.

³ Es war ausgerechnet der Lehrer, der durch seine zufällige Bemerkung „Sollten wir nicht aus was für besonders Begabte tun“ das Projekt ausgelöst hatte. Ihm wurde nie erzählt, was er ausgelöst hatte.

Das organisierende Team war der Ansicht, dass es zu verantworten sei, jedes Kind zweimal pro Woche im regulären Unterricht fehlen zu lassen, sofern es sich nicht um die gleichen Stunden handelt.

Ein bisschen Statistik

Am Ende des Halbjahres wurde Fragebögen verteilt, um eine Evaluation dieser AGs vornehmen zu können. Später konnte aus Zeitgründen leider keine Evaluation mehr stattfinden.

Die Kinder

11 Fragebögen kamen ausgefüllt zurück. Das lag u.a. sicher auch daran, dass sie erst in den letzten Schultagen ausgegeben werden konnten und in der Hektik des Ferienbeginns untergingen.

- Die SchülerInnen bewerteten alle drei Kurse mit sehr gut bis gut.
- Befragt, wann sie stattfinden sollten, waren 6 für den Vormittag, 2 für die AG-Stunden am Freitag und 3 für den Nachmittag.
- Niemand hatte Probleme damit, aus dem normalen Unterricht herauszugehen.
- 10 SchülerInnen hatten nicht den Eindruck, Stoff versäumt zu haben, ein Schüler kreuzte erst nein, dann 'mittel' an.
- Über den durchgenommenen Stoff wurden sie durch ihre FreundInnen bzw. MitschülerInnen, z. T. auch durch die LehrerInnen informiert.
- Keine(r) der MitschülerInnen machte dumme Bemerkungen im Sinne von „Streber“, und keiner der LehrerInnen reagierte negativ darauf, dass die SchülerInnen regelmäßig im Unterricht fehlten.
- Alle waren der Ansicht, dass solche Kurse auch in Zukunft angeboten werden sollten.

Auch die SchülerInnen, die nicht teilgenommen hatten, wurden befragt.

- 5 SchülerInnen waren an den angebotenen Themen nicht interessiert
- 5 SchülerInnen konnten nicht teilnehmen, 4x, weil die AG sich mit einer einzelnen Fachstunde überschneidet, einmal, weil der Schüler nachmittags keine Zeit hatte.
- 1 Schüler war an Spanisch interessiert, wollte aber keinen Stoff nacharbeiten.

Die Eltern

10 Fragebögen kamen ausgefüllt zurück.

- 9 Eltern hatten einen positiven Eindruck von den Kursen, einmal hieß es 'weiß nicht'.
- 8 Eltern meinten, dass Herausnehmen aus dem normalen Unterricht sei kein Problem gewesen, 2 mal fehlten Angaben (sie bezogen sich auf die Foto-AG, die ja nachmittags stattgefunden hatte)
- 8 Eltern waren der Ansicht, das Kind habe keinen Stoff versäumt

- Bei der Frage nach dem Zeitpunkt waren 4 Eltern für vormittags, 4 für die AG-Zeiten, eine Familie für Nachmittags und eine für die AG-Zeit oder nachmittags.
- Alle waren der Ansicht, dass diese Kurse weiter angeboten werden sollten.

Die Reaktion der betroffenen Kindern und Eltern war also durchweg positiv. Auffallend ist, dass niemand Probleme damit hatte, dass die Kindern den normalen Unterricht verließen, dass auch kein Stoff versäumt wurde: trotzdem gab es sowohl bei den Kindern (5 zu 6) als auch bei den Eltern (6 zu 4) eine relativ starke Tendenz, die Kursen nicht während des normalen Unterrichts stattfinden zu lassen. Vermutlich war der Gedanke eines `pull-out pro

Schnupperkurse 1997 – 2004

		Mädchen	Jungen
	Fremdsprachen		
3x	Spanisch	20	12
3x	Französisch	22	11
3x	Latein	15	10
1x	Hebräisch	3	1
1x	Niederländisch	10	4
1x	Italienisch	4	7
1x	engl. Phonetik	9	
	Englisch bilingual		
1x	King Artur and the Knights ...	1	3
1x	Egypt and the Pharaos	2	5
1x	The Romans in Britain	3	4
	Naturwissenschaften		
5x	Mathematische Knobeleyen	21	22
2x	Physik / Chemie	4	12
	Einzelthemen		
1x	Camera obscura	3	2
1x	Plattdeutsch-Wettbewerb	2	1
3x	Biologisches Tagebuch	3	4
1x	Schriften (Hieroglyphen, Sütterlin)	8	6
1x	Spinnen und Skorpione	4	5
1x	Philosophie	8	1
1x	Albrecht Dürer*	3	
1x	Zeitung	3	6
1x	Astronomie	4	8
1x	Europa wächst zusammen	3	3
1x	penfriends via internet	6	1
1x	Video-Projekt	6	6
1x	Wirtschaft*		1
1x	Felix Nussbaum*	2	
39		169	135

* Einzelbetreuung durch StudentInnen

grams´ noch gewöhnungsbedürftig. Später hatte es keine Klagen mehr wegen des Herausnehmens aus dem Unterricht gegeben, allerdings durften Kinder hin und wieder auf Wunsch der Eltern nicht teilnehmen.

Im Laufe der sieben Jahre, die das Programm lief, fanden 39 Kurse (s. S. 17) mit mehr als 300 TeilnehmerInnen statt⁴.

Allerdings sind es weniger Kinder, denn da sie insgesamt vier Halbjahre an der O-Stufe verbrachten, konnten sie theoretisch vier mal teilnehmen, und sie konnten auch zwei Kurse in einem Halbjahr belegen⁵. Nicht jeder der Kurse dauerte ein halbes Schuljahr. Insbesondere die von den StudentInnen durchgeführten liefen überwiegend einige Wochen während des Semesters oder der Semesterferien. Die Zahlen sind nicht so zu verstehen, dass alle besonders und hochbegabten der O-Stufe regelmäßig teilnahmen. Manchmal gefiel ihnen das Thema nicht, manchmal kollidierten die Termine mit Stunden, in denen sie nicht fehlen konnten oder durften.

Überspringen von Klassen

Eine weitere Form der Förderung hochbegabter Kinder war das Überspringen von Klassen. Eigentlich gab es an der Orientierungsstufe weder ein Wiederholen noch ein Überspringen von Klassen, die Kinder sollten sich in den zwei Jahren in Ruhe „orientieren“. Das Wiederholen war auf freiwilliger Basis möglich und wurde manchmal auf Anregung der Schule und auf Wunsch und mit Rücksprache der Eltern durchgeführt. Das Springen kam praktisch gar nicht vor, es wurde ja ursprünglich auch an allen anderen Schulen abgelehnt und war an O-Stufe noch weniger vorstellbar. So antwortete eine O-Stufe auf eine Anfrage nach der Anzahl ihrer SpringerInnen: „Da wir eine selbständige OS sind, ist ein Überspringen kaum möglich, weil wir die Schüler nur sehr kurze Zeit haben und Rückstände kaum aufholen können.“ (Heinbokel 2004). An der O-Stufe Belm waren die Erfahrungen anders. 1995 wurde der Erlass zum Springen geändert, das machte es nun auch an dieser Schulform leichter.

Springen aus der 4. in die 5. Klasse

Jonas war eines von vier Kindern, die die 4. Klasse der Grundschule ausließen und in die 5. Klasse der O-Stufe sprangen. Seine Grundschule hatte das Springen vorgeschlagen, aber seine Eltern, die selber unterrichteten, gefiel diese Idee nicht, sie hatten nach zusätzlichen Nachmittagskursen für ihn gesucht. In der Beratung wurden sie gefragt, ob zusätzliche Kurse am Nachmittag irgendetwas an seine Langeweile, Frustration, mangelnder Herausforderung und fehlenden Freunden am Vormittag ändern würde. Diese Fragen

⁴ Es waren noch etwas mehr Kurse und TeilnehmerInnen. Aus einem Halbjahr fehlen die Angaben und manchmal war nicht mehr zu erkennen, um wen es sich handelt (nur Vorname notiert). Da für das erste Halbjahr keine Namen mehr vorliegen – also nicht zu überprüfen war, ob die Kinder danach noch weitere Kurse belegten - und später ein Halbjahr fehlt, gibt es auch noch ein paar mehr TeilnehmerInnen als hier angegeben.

⁵ Das kommt nicht ganz hin: Im ersten Jahr hatten die 6. Klassen nur einmal (2.Halbjahr) eine Chance teilzunehmen, im letzten Jahr der O-Stufe konnten die 5. Klassen nur im 5. Schuljahr teilnehmen.

und die Tatsache, dass unsere Schule schon seit mehreren Jahren Erfahrungen mit Springern hatte, überzeugte die Eltern, es zu probieren.

Jonas fiel es nicht leicht, Freunde zu finden, und am Ende des Schuljahres hatte er keinen engen Freund in der Klasse. Aber er wurde akzeptiert und respektiert. Nach vier Wochen wurden die Klassensprecher gewählt. Obwohl er der jüngste war und keinen Freund in der Klasse hatte, wurde er als Sprecher vorgeschlagen und erhielt die zweit meisten Stimmen. Das war ein ideales Ergebnis, es zeigt ihm, dass er schon nach kurzer Zeit von vielen Kindern respektiert wurde, aber nicht Klassensprecher zu werden ersparte ihm, die deutlich älteren Kinder hin und wieder zurechtweisen zu müssen.

Anfangs fiel es ihm nicht leicht, mehr Hausaufgaben zu machen und sein Arbeitstempo zu erhöhen. Aber es war eine Herausforderung, und er wuchs mit ihr. Als er nach einigen Wochen seine alte Klasse besuchte, fiel seiner ehemaligen Klassenlehrerin auf, dass er offenbar ein paar Zentimeter gewachsen war und sich gerader hielt.

Jonas nahm auch an einigen Schnupperkursen teil, d.h. er verließ den normalen Unterricht, er arbeitete an einer Schülerzeitung mit und nahm an einem naturwissenschaftlichen Kurs teil. Außerdem fanden wir einen Studenten, der einige Wochen als Mentor mit ihm an einem Thema arbeitete, das er selber gewählt hatte: Wirtschaft. Im Laufe des Schuljahres kam er immer mehr aus sich heraus, hielt freiwillig ein Referat über Erdpyramiden, die er in den Ferien in den Alpen gesehen hatte, machte Vorschläge für den Tag der offenen Tür - und berichtete mich, wenn ich einen Fehler machte, etwas vergessen hatte oder Informationen gab, die nicht absolut exakt waren. Ich habe aufgegeben, eine perfekte Lehrerin sein zu wollen, deshalb war das für mich in Ordnung. Seine Eltern waren mit dem Ergebnis des Springens nach einem Jahr sehr zufrieden.

Springen aus der 5. in die 6. Klasse

Kurz vor den Halbjahreszeugnissen schlug **Julias** Klassenlehrerin vor, dass sie mit 10 Jahren von der 5. In die 6. Klasse springen sollte. Ihre Eltern dachten ein paar Tage darüber nach. Da der ältere Bruder in der Grundschule eine Klasse übersprungen hatte, war dann ihr einziger Kommentar, dass sie es bei Julia auch hätten kommen sehen, und nun wäre es also so weit. Julia war allgemein hochbegabt und sozial stabil, aber sie war körperlich sehr klein, was in der neuen Klasse sehr deutlich wurde. Obwohl die Kinder theoretisch alle etwa dasselbe Alter hätten haben müssen, betrug die Altersspanne auch ohne die junge Julia schon vier Jahre.

Das Springen hätte nicht unproblematischer sein können. In der neuen Klasse hatte Julia eine ältere Freundin, die sie aus dem Sportverein kannte. Der neue Klassenraum war zufällig direkt neben dem alten, so dass es leicht war, die alten Freundschaften aufrechtzuerhalten. Ihre ehemalige Klassenlehrerin, die das Springen vorgeschlagen hatte, wurde die neue Mathelehrerin. Wenige Tage nach dem Springen berichtete sie, dass Julia die einzige gewesen war, die ein mathematische Problem hätte lösen können, obwohl sie nach Leistung eingeteilt waren und sie im A-Kurs war. In Biologie und in Erdkunde

schrieb sie die besten Tests. In Englisch hatte sie in der ersten Arbeit eine 3. Das war eine ausgezeichnete Leistung, da sie erst 6 Monate Englisch gelernt hatte, nicht 18, wie die andern Kinder.

Stress für Julia oder die Familie? Null. Julia brauchte nicht eine einzige ihrer Nachmittagsaktivitäten aufzugeben.

Bei **Joy** wurde sehr früh zu Beginn der 5. Klasse deutlich, dass sie sich im Englischunterricht sehr langweilte und offensichtlich unterfordert war. Die innere Differenzierung war keine Alternative. Zum einen wäre es schwierig gewesen, so viel Material heranzuschaffen, wie sie hätte verarbeiten können, zum anderen gab es niemanden in ihrer Klasse, der mit ihr hätte mithalten können, sie wäre dabei allein gewesen; und zum dritten hätte eine echte Differenzierung im Unterricht bedeutet, dass die Schere zwischen ihr und den MitschülerInnen sehr schnell größer geworden wäre. Über kurz oder lang hätte dann die Frage des Springens angestanden, und wenn die Eltern oder sie selber das abgelehnt hätten, da wäre ein unlösbares Problem geschaffen worden. Ein Anruf bei den Eltern ergab, dass sie ihre Tochter schon in der Grundschule hatten springen lassen wollen – und Joy selber hatte auch gewollt -, die Grundschule hatte es aber abgelehnt. Die Eltern hatten es dann nicht weiter verfolgt, weil sie ein Auseinandersetzung mit der Grundschule vermeiden wollten. Wegen der geänderte Erlasslage schlug ich vor, Joy aus der 5. in die 6. Klasse springen zu lassen. Der Mathematiklehrer traute ihr den Schritt zu, die Klassen- und Deutschlehrerin gar nicht. Um sicher zu sein, ließen die Eltern Joy durch den schulpyschologischen Dienst testen. Der Test brachte keine neuen Erkenntnisse, er bestätigte nur, was wir wußten: Joy war hochbegabt, das Springen war ihr intellektuell zuzutrauen.

Als klar war, dass es eigentlich keine Gründe gegen das Springen gab, durfte Joy in meinem Englischunterricht ihr eigenes Lerntempo bestimmen. Als die Klasse den ersten Test schrieb und Joy nach der Hälfte der Zeit ihre Blätter abgab, bekam sie ohne Vorankündigung den zweiten Test vorgelegt: „Probier mal, ob du das kannst.“ Sie machte nur wenige Fehler bei der richtigen Anwendung des Apostrophs. Nach Auskunft der Eltern lernte sie weitgehend selbstständig, nur bei der Aussprache bekam sie Hilfe. Nach den Herbstferien ging sie in die 6. Klasse. In Englisch schrieb sie den ersten Test mit zwei, in Mathematik fragte sie nach wenigen Wochen, warum immer alles drei mal erklärt werden müsste. Am Ende der 6. Klasse hatte sie ein besseres Zeugnis als der nächst beste Schüler. – Auch auf dem Gymnasium blieb sie erfolgreich, sie übersprang später auch noch die 10. Klasse.

Die Kinder, die aus der 5. in die 6. Klasse sprangen, nahmen nicht immer an den Schnupperkursen teil: im ersten Halbjahr der Klasse 5 wurden noch keine Kurse für sie angeboten, weil wir die Kinder erst kennen lernen wollten. Und nach dem Springen im 2. Halbjahr der 6. Klasse waren sie ausreichend damit beschäftigt, den fehlenden Stoff aufzuholen. Mit zusätzlichen Kursen wären sie überlastet gewesen.

Springen aus der 6. in die 7. Klasse

In der 5. Klasse unterrichtete ich **Thomas** in Biologie. Er war ein relativ ruhiges und wenig auffälliger Junge. Ich registrierte, dass er ein guter Schüler war, aber nicht ungewöhnlich gut. Sein Hausheft am Ende des Schuljahres war allerdings dermaßen schlecht, dass er im Zeugnis nur eine drei bekommen konnte. Es passte nicht zu seinen mündlichen Fähigkeiten, und als ich ihn nach dem "Warum?" fragte, zuckte er nur mit den Schultern: er hatte keine Lust gehabt. Die Anzeichen dafür, dass er mehr konnte, waren so klein und unauffällig, dass ich nicht auf die Idee kam, etwas unternehmen zu müssen. Außerdem war ich nicht Klassenlehrerin, hatte also nicht die Hauptverantwortung.

In der 6. Klasse nahm er an einem Schnupperkurs Spanisch teil. Nach einiger Zeit berichteten die Studentinnen über die Kinder, die den Kurs besuchten. Ein Junge sei darunter, der beteilige sich selten mündlich am Unterricht und mache immer einen ganz gelangweilten Eindruck. Aber wenn sie sagten: "Überträgt das Tafelbild ins Heft," sage er regelmäßig "Das habe ich schon gemacht." Er machte das mündliche und schriftliche offensichtlich gleichzeitig, ohne dass die Studentinnen das bemerkt hatten. Das war der Moment, in dem mir klar wurde, dass er anders herausgefordert werden musste.

Während der Zeit war die Klassenlehrerin längere Zeit krank, also musste ich aktiv werden. Die Situation in der Klasse liess es aus verschiedenen Gründen nicht zu, dass diese Herausforderung dort stattfand, also fragte ich ihn eines Tages, ob er sich vorstellen könnte, eine Klasse zu überspringen. Er bekam große Augen und sagte einfach nur "Jaaaa?!?!". Ich bat ihn, die Frage am Wochenende mit seinen Eltern zu besprechen, während ich das mit seinen anderen LehrerInnen besprach. Alle konnten sich vorstellen, dass er es schaffen könnte. Sein Physiklehrer, abgeordnet vom Gymnasium, hielt allerdings den Zeitpunkt (Mitte der 6. Klasse, mit Wechsel zum Gymnasium) für völlig ungeeignet. Ich war dagegen der Ansicht, dass weitere sechs Monate an unserer Schule in seinem Fall nur weitere sechs Monate absoluter Langeweile bedeutet hätten.

Nach dem Wochenende riefen die Eltern an und ließen wissen, dass sie einverstanden seien. Da das bedeutete, mit der 2. Fremdsprache zu beginnen und da Thomas Latein lernen wollte, kamen zwei Gymnasien in Frage. Ich setzte mich mit den Schulleitern in Verbindung, damit klar war, dass der Vorschlag zu springen von der Schule kam und wir das unterstützen würden. Die Eltern sahen sich beide Schulen an, sprachen mit den Schulleitern und wählten dann eine aus. Da ich in der Nähe dieser Schule wohnte, bot ich an, mich regelmäßig mit ihm nach der Schule zu treffen, falls es Bedarf gab. Das Angebot wurde angenommen.

Nach vier Tagen kam ein Anruf von der Mutter. Alles war in Ordnung, in der neuen Klasse war ein Platz für ihn bereit gewesen, auch die Buskarte lag schon vor, und am ersten Nachmittag hatte ein Junge angerufen, um sich mit ihm zu verabreden. Dann hörte ich nichts mehr.

Einige Monate später bat ich Thomas und seine Mutter, den StudentInnen an der Universität über ihre Erfahrungen zu berichten. Alles war nach wie vor in Ordnung, aber die Mutter erwähnte besonders die Unterstützung, die sie von Seiten der Schule bekommen hatte. Ich war verblüfft, denn es hatte nur einige Gespräche mit den KollegInnen und ein paar Telefonate mit den Eltern und zwei mit den zukünftigen Schulen gegeben. Das Wichtigste war offenbar das *Angebot* für Gespräche gewesen, falls es Probleme gäbe. Das hatte ausgereicht, um sich unterstützt zu fühlen.

Als ich mich nach den Sommerferien erkundigte, wie der Rest vom Schuljahr verlaufen war, war Thomas selber am Telefon. Alles war immer noch in Ordnung. Und in Latein, dem Fach, in dem er ein halbes Jahr hatte aufholen müssen? "Ich bin Drittbester in der Klasse, ich habe einen 2+." Seine Mutter sagte, er sei abgegangen wie eine Rakete. Die Schule hatte ihm ins Zeugnis geschrieben, dass er eine Klasse übersprungen hatte und ihm das nächste Springen angeboten. Ihm gefiel seine neue Klasse allerdings so gut, dass er erst mal bleiben wollte. Das Überspringen einer Klasse war das Beste gewesen, das ihm bis dahin in der Schule passiert war.

Auch beim Überspringen von Klassen hatten wir auf Grund der ersten guten Erfahrungen den Mut, ohne einen Test den Vorschlag zu machen: „Wenn du dich im Unterricht langweilst, kannst du versuchen, in die höhere Klasse zu gehen. Probier mal, aus, wie du da zurecht kommst. Du kannst zurück in deine alte Klasse, wenn es dir nicht gefällt.“ Im Fall von Thomas war es wegen des Schulwechsels allerdings schwierig gewesen, deshalb ist es gut, so etwas so früh wie möglich zu machen. An der bzw. aus der Orientierungsstufe sprangen seit 1995 fünf Mädchen und ein Junge, alle ohne Probleme. Angeboten wurde es häufiger, aber die Eltern und / oder die Kinder entschieden sich dagegen, manchmal, weil das Kind schon in der Grundschule eine Klasse übersprungen hatte und nicht so schnell noch einmal sollte oder wollte. Meines Wissens war nur eines der Kinder vor dem bzw. wegen des Springens getestet worden.

Das Ende der Schnupperkurse im Sommer 2004

Die Schnupperkurse für Schnuppermäuse wurden im Sommer 2004 mit der Auflösung der Orientierungsstufe in Niedersachsen beendet. An der neuen Haupt- und Realschule wurde nicht mehr mit hochbegabten Kinder gerechnet.

Literatur

Heinbokel, Annette (1998). Erfahrungsbericht über die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler an der Orientierungsstufe Belm, in: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kinder mit besonderen Begabungen, S. 28-33

Heinbokel, Annette (2002). Schnupperkurse für Schnuppermäuse, in: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Besondere Begabungen – eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden

Lowke, Karil (2003). An integrated programme for curriculum differentiation, in: Mönks, Franz J. / Wagner, Harald (Hrsg.). Development of Human Potential: Investment Into Our Future, K.H. Bock, Bad Honnef, S. 162-164

Santl, Monika / Reitmajer, Valentin (1991): Überspringen einer Jahrgangsstufe als Fördermaßnahme für besonders begabte Schülerinnen und Schüler: Interviews mit ehemaligen Überspringern, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

Schnupperkurse

Die folgenden Seiten enthalten Berichte über einzelne Schnupperkurse. Leider liegen nicht über alle Schnupperkurse Berichte vor: nicht immer konnten die KursleiterInnen bewegt werden, ihr Erfahrungen aufzuschreiben.

Die Berichte sind keineswegs so gedacht, dass sie an anderen Schulen 1:1 umgesetzt werden sollen, aber vielleicht können sie Anregungen geben. In Grenzbereichen zu Ländern mit einer anderen Sprache (Niederlande, Frankreich, Dänemark Polen, ...) ist es zum Beispiel auch denkbar, die Hochbegabten einen Tag pro Woche vom Unterricht zu befreien und sie im Nachbarland zur Schule zu schicken, wo sie ihren Horizont erweitern und ganz nebenbei die Sprache lernen. Im Austausch können die Hochbegabten dieser Partnerschule an einem anderen Tag in die deutsche Schule gehen. An Schulen, die mitten in Deutschland liegen, geht das nicht, dafür gibt es vor Ort andere Museen, Verein, geologische Aufschlüsse, Naturschutzvereine u.v.m., die einbezogen werden können.

Fremdsprachen

Hebräisch

Annette Heinbokel

Der Hebräischkurs wurde ein halbes Jahr lang von einer Studentin unterrichtet. Im Rahmen eines Seminars zum Thema Hochbegabung an der Universität hatte ich den StudentInnen im Wintersemester angekündigt, im Sommer sollten sich die neuen StudentInnen ein praktisches Projekt für hochbegabte Kinder überlegen. Eine Studentin bot daraufhin spontan an, in den Semesterferien in einer ersten Stunde einen Hebräischkurs geben. Sie hatte selber an zwei Kursen teilgenommen, war in Israel gewesen und traute sich zu, den Kindern die Grundlagen der Schrift und der Sprache beizubringen. Drei Kinder wollten an dem Schnupperkurs teilnehmen.

Eine der Schülerinnen, die ursprünglich Latein gewählt hatte, zeitlich aber nicht teilnehmen konnte, durfte sich den Termin aussuchen (Die Studentin hatte gesagt, es sei ihr egal an welchem Vormittag der Kurs stattfinden würde). Erst nahm sie den Donnerstag, änderte das dann aber in Freitag, denn am Freitag hatte ihre Klasse in der ersten Stunde frei; deshalb konnte in der Stunde auch ihre Freundin mitmachen, die leistungsmäßig nicht so gut war, dass wir sie aus dem Unterricht gelassen hätten. Eigentlich sollte der Kurs

nur während der Semesterferien, d.h. bis zu den Osterferien laufen, aber die Studentin und die Kinder hatten so viel Spaß daran, dass er bis zu den Sommerferien weiterlief. Als die Studentin eines Tages plötzlich krank meldete und die Stunde nicht mehr abgesagt werden konnte, entstand aus dieser "Notsituation" die Idee zu dem Kreuzworträtsel. Die Kinder mußten sich allein beschäftigen und bekamen den Auftrag, aus Wörtern, die sie schon kannten, ein Kreuzworträtsel zu basteln; Das Prinzip kannte eine der Schülerinnen aus dem Englischunterricht. Die Studentin übernahm die Idee und entwarf das große Rätsel.

Latein

Ekkehardt Wolf

Der „Schnupperkurs“ Latein soll dem Schülerkreis der (hoch)begabten über den verpflichtenden Fächerkanon hinaus Einblicke in eine ihnen bis dahin fremde Sprache, das Latein, vermitteln. Dieser einstündige Kurs findet während der regulären Unterrichtszeit am Vormittag statt. Zusätzliche Stunden stehen für die SchülerInnen nicht zur Verfügung, so dass diese jeweils eine Regelstunde versäumen und den „Stoff“ dieser Unterrichtsstunde selbständig nacharbeiten müssen.

Es erhebt sich die Frage, warum seinerzeit die o.g. Sprache u.a. für das Hochbegabtenprojekt mit herangezogen wurde: Grundlegende Texte der europäischen Kultur, die unser Denken im Sinne des Humanismus, des Christentums und der Demokratie geprägt haben, sind in griechischer und/oder lateinischer Sprache abgefasst.

Um begabten Schülerinnen und Schülern in den folgenden Schuljahren zum Nachdenken über Sprache anzuregen, ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit klassischen Texten zu verschaffen sowie ihnen das Bewusstsein über den Ursprung der Wurzeln abendländischer Kultur zu eröffnen, soll dieser Latein - Kurs den Weg bereiten. Ferner soll ihnen hierdurch der Zugang zu einer fernen, vergangenen Zeit eröffnet werden, die noch auf vielfältige Weise in unsere heutige Welt hineinwirkt: Lateinische Schrift und Sprache sowie römische Denkungsweise haben die Zeit bis heute mitgeprägt, z.B. im Rechtswesen, in der Medizin, der Theologie, aber auch im täglichen Sprachgebrauch u.a.m. Auch soll den SchülerInnen vermittelt werden, dass mit dem späteren Erlernen der Basissprache Latein (eventuell ab Klasse 7) nicht nur keine Zeit vergeudet, sondern das Fundamentum zum leichteren Erlernen moderner Sprachen sowie die bessere Beherrschung der Muttersprache gelegt ist. Auch werden die Kinder in diesem einfachen Einführungskurs die Erfahrung vermittelt bekommen, dass gerade Latein Konzentration und Genauigkeit verlangt.

Aus allen Klassen der Jahrgänge 5 und 6 wurden mir die geeigneten Schülerinnen und Schüler zugewiesen. Die optimale Kursstärke liegt bei 10 - 12 SchülerInnen; die Untergrenze sollte jedoch nicht unter vier Teilnehmern liegen. Dies war jedoch in der Vergangenheit nie der Fall. Im ersten Halbjahr 2003/04 nahmen zunächst acht Kinder des 6. Jahrgangs am Kurs teil. Nach wenigen Wochen jedoch schieden zwei Jungen und ein Mädchen wegen Überforderung aus. Im Kernunterricht zeigten sich nämlich erste Mängel.

Die Motivation der Jungen und Mädchen ist sehr hoch; ihre Mitarbeit zeigt qualitativ gute Ergebnisse. Es hat sich in der Praxis jedoch erwiesen, dass es effektiver ist, SchülerInnen eines Jahrgangs im Unterricht zu unterweisen. Auch kann festgestellt werden, dass SchülerInnen des fünften Jahrgangs, die unmittelbar von der Grundschule kommen und dann lediglich nach der Zeugnislage in diesen Kurs eintreten, oft nicht den Anforderungen gewachsen sind. Die Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit, die ja bei den Sechsklässlern gegeben ist, entfällt somit. Denkbar ist jedoch, für die fünften Klassen einen eigenen Kurs im zweiten Halbjahr anzubieten, da dann ja eine bessere Zuordnung möglich ist. Ein Zusammengehen mit dem 6. Jahrgang ist aber nun schwerlich möglich, da dieser bereits einen Lernvorsprung von einem halben Jahr besitzt. Von der inhaltlichen Konzeption aus wird für ein halbes Jahr (im Regelfall das erste Schulhalbjahr) die Planung zugrunde gelegt. Aber problemlos kann für das zweite Halbjahr thematisch fortgefahren werden.

Als Einstieg erfolgt die Begegnung mit dem historischen Hintergrund. Mittels Film, Karten und Textmaterial erarbeiten die SchülerInnen den Raum, der die Basis für die lateinische Sprache bildet.

An die geschichtlichen Vorgaben anschließend, erfolgt die Hinführung zur neuen Sprache. Für das 1. Halbjahr sind bis zu vier Lektionen vorgesehen, für das zweite 2 - 3 Lektionen, die aus dem Repertoire gängiger Latein-Übungsbücher entnommen sind.

Folgende Groblernziele sollen erreicht werden:

- Begegnung mit dem geschichtlichen Hintergrund des Sprachraumes;
- Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz durch Bereicherung des Wort- und Begriffsschatzes (Fremd- und Lehnwörter);
- Verfeinerung der Strukturen der eigenen Sprache (deutsche Satzgefüge als Übersetzung lateinischer (Kurz-)Texte - einfache Satzstrukturen);
- Einsicht in die Verschiedenartigkeit, aber auch Gleichartigkeit von Latein und Deutsch;
- Kenntnis eines (kleinen) Grundwortschatzes der lateinischen Sprache;
- Erlernen von Konzentration und Genauigkeit;

Das Erreichen der Lernziele ist dann gewährleistet, wenn ein kontinuierlicher Latein-Unterricht stattfindet, d.h., wenn nicht zu oft Schülerinnen und Schüler wegen Verpflichtungen im Kernunterricht dem Kurs fernbleiben müssen.

Abschließend kann gesagt werden, dass alle beteiligten SchülerInnen sehr gerne dieses Angebot annehmen. Ganz oft höre ich von verschiedenen SchülerInnen am Ende der Stunde: „Ist die Stunde schon vorbei?“ oder „Latein geht aber viel schneller vorbei als (das Fach)!“

The Romans in Britain

Annette Heinbokel

Es lohnt sich, bei Ferienaufenthalten in England und den USA regelmäßig Zeit in Museen - vor allem den Museumsläden! -, Buch- und Spielzeugläden zu verbringen. Es gibt ausgezeichnetes (Bild)Material für jüngere Kinder, dass sich nicht nur im Englischunterricht, sondern auch in Erdkunde und Geschichte einsetzen lässt, z.B. zu den Römern, den Ägyptern, über die Steinzeit, etc.

Da die "Römer in Germanien" zu den Pflichtthemen in der Orientierungsstufe gehörten, hatte ich die Idee, in Klasse 6 das Thema "Romans in Britain" anzubieten. Auf deutsch war das Thema einigermaßen bekannt, viele Vokabeln sind ähnlich und deshalb leicht zu verstehen (legionary, army, villa, ...), und das simple past, das für die Behandlung eines solchen Themas unerlässlich ist, ist eingeführt.

Da keine Klassenarbeit geschrieben und kein bestimmtes Ziel erreicht werden musste, konnte den Kindern viel Freiheit gelassen werden. An dem Schnupperkurs nahmen fünf Mädchen und drei Jungen teil, davon 6 in einer Freistunde. Den Grundstock bildete "The Romans Activity Book".

Zuerst arbeiteten die Kinder mehr oder weniger selbstständig das "Activity Book" durch, danach suchten wir Material für ein Mini-Museum zusammen.

Zwei Mädchen nähten mit Unterstützung einer Referendarin eine Toga. Beim Anprobieren an einer Puppe stellten sie fest, dass die Puppe (bzw. die Römer) nur mit einer Toga bekleidet doch peinlich nackt gewesen wären. Auf den Zeichnungen trugen sie auch Hemden, also wurde als nächstes eine tunic genäht und dann noch Ledersandalen und ein Lorbeerkranz gebastelt. Außerdem bereiteten die Mädchen einen Satz römische Münzen (aus dem Römermuseum Haltern) für die Ausstellung vor.

Drei Mädchen malten ein Mosaik aus und schrieben bzw. übersetzten Texte für Gegenstände aus anderen Museen: ein römischer Steckkalender mit verschiedenen Göttergestalten (Trier). Pro Wochentag gibt es ein Loch, in das ein kleiner Stock gesteckt werden muss. Außerdem wurden zwei Wachs-schreibtafeln beschrieben (Römermuseum Kalkriese). Das entspricht einer "realen" Situation: wenn Museen Gegenstände aus ausländischen Museen ausleihen, müssen die Texte auch neu geschrieben bzw. übersetzt werden.

Die Jungen interessierten sich eher für die Legionäre. Aus dem Römermuseum in Haltern stammte ein Satz kleiner Figuren: Legionär, Standartenträger, Centurion, ... Da die Figuren aus England stammten, waren die Texte praktischerweise auf Englisch. Für unser "Museum" mussten sie wesentlich verkürzt und vereinfacht werden.

Obwohl die u.g. Bücher zum großen Teil für jüngere (englisch sprachige) Kinder geschrieben sind, können die Texte kaum direkt im Unterricht eingesetzt werden, weil sie das Sprachvermögen im zweiten Jahr Englisch deut-

lich überschreiten. Das bedeutet, dass ein großer Teil des Materials ohne weiteres für ältere Schüler eingesetzt werden kann.

Literatur

Baxter, Nicola (1992). Romans: Facts - Things to make - Activities, Watts Books, London

Connolly, Peter (1999). The Legionary, Oxford University Press
Vom gleichen Autor in der gleichen Serie sind erschienen: The Cavalryman (beide Bücher gibt es auf Deutsch in einem Band beim Gerstenberg Verlag; s. James, Simon); außerdem The Roman Fort und Pompeii.

Deary, Terry (1994). The Rotten Romans, Scholastic, Ltd, London
gehört zu der Serie Horrible Histories (The Groovy Greeks, The Vicious Vikings, ...), dt. Kolossal, die Römer!, Loewe Verlag

Goscinnny / Uderzo: Asterix in Britain

Jackson, Ralph / James, Simon / Myers, Emma (1994¹⁰). The Romans Activity Book, British Museum Press
in der gleichen Serie gibt es Activity Books zu The Ancient Egyptians, The Ancient Greeks, The Anglo-Saxons, The Celts, Prehistoric Britain, The Vikings

James, Simon (1990). Ancient Rome, Dorling Kindersley Education, London
Das Buch gehört zu einer Serie, die auf Englisch unter dem Titel Dorling Kindersley Eyewitness Guides und auf deutsch unter Sehen - Staunen - Wissen im Gerstenberg Verlag erscheinen. Meines Wissens sind alle in der deutschen Serie erscheinenden Bücher Übersetzungen aus dem Englischen, man kann sie sich also hier im Laden bei den Kindersachbüchern ansehen und dann aus England besorgen.

Perkins, D.C. / Perkins, E.J. (eds.). Invaders and Settlers. The Romans - A Masterfile, Domino Books (Wales) Ltd.
Dieses Buch ist eine ganz besondere Fundgrube: es ist **das** Arbeitsbuch für etwa 12jährige in englischen Schulen zum Thema Römer. Es enthält eine Masse an Informationen, Wissen, Ideen zum Basteln und nützliche Adressen und reicht aus, um das Thema umfassend und spannend zu behandeln, allerdings ist alles in schwarz-weiß

Woodmann, Marian (1991). Food & Cooking in Roman Britain - 40 Genuine Roman Recipes, published by the museum service of Cotswold District Council (gefunden im Römermuseum in St. Albans)

Steele, Philip (1994). Food & Feasts in Ancient Rome, Wayland, Hove

Martin, Peter / Pulley, Richard (1997). The Roman World - From Republic to Empire, Cambridge University Press

Stephan-Kühn, Freya (1995). Viel Spaß mit den alten Römern, Arena Verlag
In der gleichen Reihe sind erschienen: Viel Spaß mit den alten Ägyptern; Viel Spaß im Mittelalter; Was in den Höhlen begann.

Adressen für Bücher:

- Blackwell's, 50 Broad Street, Oxford OX1 3BQ
e-mail blackwells.extra@blackwell.co.uk
www.blackwell.co.uk/bookshops/
- British Museum Education Service, Great Russell Street, London WC1B 3DG
- Cambridge University Press, The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU
- Domino Books (Wales) Ltd, Swansea SA1 1FN
- Dorling Kindersley Ltd, 9 Henrietta Street, Covent Garden, London WC2E 8PS [www..dk.com](http://www.dk.com)
- Oxford University Press, Great Clarendon Street, Oxford OX2 6DP

Einen großen Teil der Bücher (und weitere zum Thema, einschließlich Materialien) gibt es in den Museumsläden in Großbritannien, die die Römer als Thema haben

King Arthur and the Knights of the Round Table

Silke Heider

Nachdem mein eigener Sohn im vorangegangenen Schuljahr mit großer Begeisterung einen Schnupperkurs besucht hatte, reifte in mir der Entschluss, ebenfalls einen solchen Kurs anzubieten. Bei meiner Fächerkombination Englisch / Geschichte bot sich ein bilingualer Kurs mit historischem Thema an. Schon im ersten Halbjahr nahm die Idee Gestalt an, *King Arthur and the Knights of the Round Table* für die sechsten Klassen anzubieten. Voraussetzung hierfür war aber die Kenntnis des *past tense* und des *present perfect*. Beide Vergangenheitszeitformen werden aber erst im Laufe des ersten Halbjahres der sechsten Klasse eingeführt, weshalb der Kurs im Zeitraum zwischen den Halbjahreszeugnissen und den Osterferien stattfinden sollte.

In der Praxis gelang es dann aber weder zu einem problemlosen Start noch zu einer reibungslosen Durchführung des Kurses zu kommen. Zuerst fanden sich kaum Interessierte zum angegebenen Termin. Unterricht in anderen, zeitgleich erteilten Fächern wurde als wichtiger erachtet. So fanden sich anfangs nur drei Schüler, die allerdings sehr interessiert und hoch motiviert waren. Nach einer Verlegung des Kurses auf einen anderen Wochentag kam noch ein Mädchen hinzu. Wegen Klassenarbeiten, Projekttagen, Klassenfahrten, etc. waren mehrmals alle vier Schüler nicht anwesend.

In der ersten Stunde befassten wir uns zunächst mit dem historischen Hintergrund des Themas. Anhand eines Historischen Zollstocks konnte gut deutlich gemacht werden, wieviel Zeit zwischen dem historischen Arthur und der Zeit, in der über ihn geschrieben wurde, liegt. Dieser Teil wurde überwiegend in deutscher Sprache erarbeitet. In den folgenden Stunden standen König Arthur, sein Umfeld und seine Geschichte im Vordergrund. Erarbeitet wurde dies auf der Basis eines Lektüreheftes, aus dem ich die entsprechenden

Passagen auswählte. Dieser Teil des Kurses wurde fast ausschließlich in englischer Sprache abgehalten.

Um die Wiederholung einzelner Themenabschnitte zu erleichtern, brachte ich den Teilnehmern / der Teilnehmerin des Kurses Spielzeugritterfiguren mit. Wo die Vokabeln noch fehlten, konnten Szenen mit Hilfe dieser Figuren dargestellt werden, mussten aber erläutert werden. Über den historischen Hintergrund habe ich den Schülern berichtet, über König Arthur haben wir gemeinsam gelesen, über einzelne Ritter der Tafelrunde haben die Schüler sich separat informiert und einander berichtet, Beispiele für die ritterlichen Tugenden haben wir gemeinsam zusammengetragen.

Schließlich haben wir auf der Suche nach dem historischen Arthur eine Liste von Orten, die den Anspruch erheben, Arthur habe sich dort aufgehalten, auf einer Landkarte gesucht und markiert. Den Abschluss des Kurses, der sich schließlich bis zu den Sommerferien hinzog, bildete die Gestaltung eines Schaukastens.

Alle vier Kinder haben mit großer Freude den Kurs besucht. Insbesondere die Vorbereitung des Schaukastens begeisterte sie. Der Einsatz des Spielzeug, hier nicht nur zur Einführung einer Vokabel, lenkte etwas vom Thema ab. im Rahmen eines Schnupperkurses, noch dazu mit so geringer Teilnehmerzahl, halte ich dies aber für vertretbar. Insgesamt wäre eine etwas größere Teilnehmerzahl zugunsten der Kontinuität in der Durchführung des Kurses wünschenswert gewesen.

Literatur:

King Arthur and the Knights of the Round Table, Longman Classics 1987
Historischer Zollstock: 2000 Jahre Geschichte am laufenden Meter, Meter-Morphosen
Lampo, Hubert / Koster, Pieter Paul (1993). Artus und der Gral. fourier, Wiesbaden
Gravett, Christopher (1994). Castles, Dorling Kindersley Ltd., London
Gravett, Christopher (1997²), Knights, Dorling Kindersley Ltd., London

Schnupperkurs Niederländisch

Annette Heinbokel

Im 2. Halbjahr 2001/02 fand ein fünf Wochen dauernder niederländisch Kurs statt. TeilnehmerInnen waren 11 Mädchen und 6 Jungen aus vier 5. Klassen der O-Stufe Belm. Der Kurs entstand auf Anregung aus dem Seminar "Hochbegabung" an der Universität Osnabrück. Andreas Vlamincck hatte die Idee, im Rahmen einer Semesterarbeit Niederländisch anzubieten – konnte aber keine Niederländisch. Das ist kein Grund es zu lassen, sondern kreativ zu werden.

Wir sprachen die Städtebotschafterin der Niederlande bei der Stadt Osnabrück, Floor Fortuijn Harreman, an, und sie fand die Idee so faszinierend, dass sie bereit war, den Kurs mitzumachen. Da sie den Kurs nicht während ihrer Arbeitszeit geben durfte, kam sie mehrfach während ihrer Mittagspause. Zum

Glück ist Belm von Osnabrück aus gut zu erreichen. Dazu kam ihre niederländische Freundin Annouk, und Andreas Vlaminck und ich lernten mit den Kindern mit. Über den Aufbau des Kurses und die Erfahrungen schreibt er selber.

Anmerkungen zum Niederländischkurs

Andreas Vlaminck

Die Initiative zum Niederländischkurs

Innerhalb des Seminars zur Pädagogischen Psychologie: „Konzepte der Hochbegabungsförderung und deren Umsetzung in die Praxis“ entstand die Idee zum Niederländischkurs mit SchülerInnen der Orientierungsstufe Belm. Das Erlernen einer an sich schon lebendig wirkenden Sprache wird für sprachinteressierte lernstarke SchülerInnen dadurch noch reizvoller, wenn mit ihr gleichzeitig Wissenswertes über Land und Leute vermittelt werden kann. Viele berichteten von eigenen Erlebnissen durch Urlaub und Ausflügen in dem nahegelegenen Nachbarland. Anhand eines Filmes und weiterer Unterrichtsmaterialien über die Niederlande⁶ ließen sich weitere Eindrücke vermitteln und auftretende Fragen beantworten. Für die SchülerInnen natürlich noch eindrucksvoller war es, von Floor und Anouk Informationen über sprachliche und kulturelle Besonderheiten sozusagen aus erster Hand zu erhalten. Die beiden Niederländerinnen hatten sich spontan bereit erklärt, den Niederländischkurs mitzugestalten.

Die Begeisterung für den Kurs

Mehr als wir es zunächst für möglich gehalten haben, schien es für die teilnehmenden SchülerInnen besonders reizvoll, sich die ersten Grundlagen des Sprachgebrauchs in anwendungsnahen Übungen zu erarbeiten. Sicherlich auch mit der Aussicht, erlerntes bei einem anschließenden Ausflug nach Hengelo praktisch ausprobieren und anbringen zu können. So fanden sich mit den 15 SchülerInnen weitaus mehr freiwillige TeilnehmerInnen ein, als zuvor vermutet. Und alle machten sich regelmäßig und mit Eifer über die sechs Kurstunden hinweg an die Übungen heran. Der Funken sprang gleich am ersten Kurstag über, und die Begeisterung für das Niederländischlernen riss nicht ab, was sich wohl auch daran ablesen lässt, dass alle SchülerInnen am Ausflug teilnahmen, der an einem sonst schulfreien Tag stattfand. Immer wieder erinnere ich mich gern an die Zeit zurück, war es doch auch für mich eine neue Herausforderung in einem zumindest zunächst ungewohnten Betätigungsfeld.

Selbstlernen und Teamarbeit

Niederländisch lernen galt es ebenso für mich! Auch Frau Heinbokel zählte zu den Lernenden. Floor hat sich manchmal köstlich amüsiert, wenn mir die richtige Aussprache nicht gleich gelingen mochte oder sich noch so gar nicht niederländisch anhörte. Naja, und die nähere Ausrichtung der Vorstellungen über das Kurskonzept konnte vor dem Kurs ebenso wenig festgeschrieben sein, wie auch verschiedenste Anforderungen und auch Wünsche der SchülerInnen mit zu berücksichtigen waren. Dadurch war natürlich viel Teamarbeit

⁶ Ein Video, Lehrerhandbuch und einen Klassensatz Infomaterial über die Niederlande gab es kostenlos bei der Niederländischen Botschaft.

und Flexibilität bei den Abstimmungen, vorbereitend und während der Kurstage, erforderlich.

Niederländisch lernen in anwendungsnahen Dialogsituationen

Lernen im Team oder in Kleingruppen war natürlich auch für die SchülerInnen, vor allem bei den Dialogübungen, angesagt. Gut wenn man dann zuvor hören kann, wie sich echte NiederländerInnen unterhalten. Mit Übungen und Fragestellungen zur Aussprache, dem Sprach- und dem Leseverständnis sollte das Verstehen und Sprechen in alltagsnahen und häufiger auftretenden Gesprächssituationen geübt werden. „Wie stelle ich mich meinem Gesprächspartner vor?“. „Wie kaufe ich ein und frage nach dem Preis?“. Oder, „Wie kann ich nach dem Weg fragen?“, oder dem fragenden Nachbarn die Uhrzeit nennen. Dieses sind einige Beispiele für die anwendungsnahen Kurs-themen, denen wir uns mit Übungen anhand von Dialogenbeispielen und Übungstexten näherten, um mit unterschiedlichen Aufgaben- und Fragestellungen zu einer zunehmenden Verwendung in Gesprächsform zu ermutigen.

Minimale Leit- und Informationstexte und die Lernmaterialien

Dass die Vorbereitungen der Kurstage mit dem Erstellen der Lernmaterialien, so auch die Abstimmungen innerhalb unseres Lernteams und im Kurs so reibungslos gelingen konnten, ist sicherlich auf das Engagement aller Beteiligten zurückzuführen, das von Anfang sehr deutlich zu spüren war. Hierzu und vor allem für eigene Vorbereitungen, die ja immer auch eine Antizipation von Übungen und Lernprozessen enthalten, war es hilfreich, sich methodischer Hilfen zu bedienen und zu diesem Zweck anzupassen. Anhand minimaler Leit- und Informationstexte, deren Anwendungszweck und -möglichkeiten zuvor im Lernteam vermittelt wurde, gelang es, den Kursverlauf in Ablauf, Ziel- und Zwecksetzung strukturiert darzustellen, Übungen einzuordnen und sich abzustimmen. Diese enthielten ebenso Raum für Ausgestaltungen, wie auch Übungen, die flexibel mit eingebracht werden konnten. Für nachfolgende Kurstage boten sie somit nachvollziehbare Anknüpfungspunkte und mögliche erkannte Schwierigkeiten konnten nun gegebenenfalls anders angegangen und bewältigt werden. Bis zum Ende des Kurses finden sich alle durchgeführten Übungen und Lernmaterialien beschrieben. Die SchülerInnen bekamen sämtliche Aufgabenblätter für ihre Mappen. Zusätzlich haben alle ein Informationsbuch über die Niederlande zum Film bekommen. Und zu den Übungsblättern erhielten die Kinder zu den Kurstagen fortlaufend aktualisierte Sprach-Kassetten mit den behandelten Dialogen, die von Floor und An-nouk besprochen wurden.

Über das Lernen

Als Vorteil eines Selbstlernenden für die anschließende Vermittlung von Erlerntem habe ich erlebt, dass es mitunter sogar leichter gelingen kann, vermeintliche Schwierigkeiten und Anforderungen beim Erlernen eines neuen Lernstoffes zu erkennen oder gar zu antizipieren. Dazu gehört auch, die SchülerInnen immer wieder dazu zu ermuntern, vor und mit anderen niederländisch zu sprechen, Sätze und Aussage zu formulieren, auch wenn dies nicht auf Anhieb gelingen mag und sich nicht jeder zu Beginn gleich freiwillig dazu gemeldet hätte. Und wenn sich der Mut dazu dann lohnt, indem eigene Fortschritte erkannt werden können und zum Beispiel die Wegbeschreibungen auf niederländisch eigenformuliert gelingen oder sogar verschiedene Va-

riationen enthalten, ist dies auch ein wichtiger Schritt für SchülerInnen, Anteile des eigenen Lernprozesses reflexiver einschätzen und künftig besser gestalten zu können. So begeistert wir über die Lernfortschritte zum Beispiel innerhalb der ersten Übungen sein konnten, so wichtig ist es auch bei der Vermittlung die eigene Intuition einzusetzen. An anderen Stellen wiederum treten vermeintliche Schwierigkeiten auf, und die Übung gerät etwas ins Stocken. Manchmal hilft ein etwas anderes Vorgehen, eine andere Fragestellung, ein neuer etwas anderer Anlauf. Mitunter kann es dann schon von Vorteil sein, in einem Team arbeiten zu können, vor allen Dingen wenn man nicht über jahrelange Erfahrungen verfügt. An noch anderen Stellen gehören diese Schwierigkeiten aber auch zum Lernen dazu, damit ein Problembewusstsein beim Lernen für neue Anforderungen und Aufgabenstellungen entstehen kann. Eine von vielen der positiven Erfahrungen, die ich mit dem Niederländischkurs verbinde, ist, dass sich nach dem Erreichen solcher vermeintlich kritischen Punkte oft bemerkenswerte, ja kreative Lösungen und Verbesserungen ergaben und erarbeitet wurden, auch wenn diese zunächst als solche noch gar nicht immer gleich bemerkt werden und erst später bewusster in den Vordergrund treten können.

So verstanden ist Lernen immer auch ein Stück Begegnung, sei es mit Schülern, Lehrern, aber vor allen Dingen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen Interessen und persönlichen Zielen.

Viel Freude und Wünsche für die SchülerInnen

Mir hat der Niederländischkurs sehr viel Freude bereitet, und da kann sicherlich auch im Namen vieler anderer sprechen. Für die SchülerInnen wünsche ich, dass sie sich ihr Interesse an Sprache und Lernen bewahren mögen und vielleicht sogar noch ausbauen können. (Andreas Vlaminck)

Ausflug nach Hengelo

Annette Heinbokel

Am 30. Juni machten die KursteilnehmerInnen einen Ausflug in die Niederlande, um das Gelernte auszuprobieren. Ziel war Hengelo, das von Osnabrück aus mit der Bahn am einfachsten zu erreichen war. Der "Lehrer" und die beiden "Lehrerinnen" konnten nicht mitfahren, so dass wir sprachlich auf uns allein gestellt waren. Wir hatten allerdings das Glück, dass Angela bereit war mitzufahren. Angela hatte an einem anderen Ort in der Grundschule zwei Klassen übersprungen und die O-Stufe besucht. Ihre Schulsituation war aber insgesamt sehr unglücklich verlaufen, so dass sie eine Schulphobie entwickelt hatte und seit längerem nicht mehr in der Schule gewesen war. Angela sprach fließend niederländisch – ein Elternteil war niederländisch -, so dass wir sie sehr gut als Dolmetscherin gebrauchen konnten. Da die Kinder in dem Kurs ausgesprochen freundlich und sozial eingestellt waren, war es für Angela eine Chance, Schule und MitschülerInnen einmal von einer ganz anderen Seite kennen zu lernen: die Gruppe brauchte sie, konnte ihr aber andererseits etwas geben. Die Kinder waren im Vorfeld darüber informiert worden, dass Angela zur Zeit nicht zur Schule ging, so dass sie keine Fragen stellten, die für sie normal, für Angela aber verletzend gewesen wären. Die Kinder hatten das als ganz selbstverständlich hingenommen, für sie ist so etwas viel weniger ein gedankliches Problem als für Erwachsene und insbesondere für

Behörden. - Offenbar hat der Kontakt zur Klasse prima geklappt: "They got on like a house on fire." Außerdem kam noch Hans, Angelas niederländischer Lehrer, dazu, so dass wir einen weiteren Dolmetscher / Betreuer hatten.

In Hengelo besuchten wir als erstes das Industriemuseum. Da die Kinder ja etwas niederländisch gelernt hatten, ließen wir uns die Unterlagen für die Museumsrallye auf niederländisch geben, und es war erstaunlich und erfreulich, dass die Kinder die Hinweise und Fragen – mit etwas Hilfe von Angela und Hans – verstehen / raten und die Lösungen finden konnten. Im Laufe der Zeit wurden aber die vielen Maschinen, die in Bewegung gesetzt werden konnten, die Experimente, das Periskop, soviel interessanter, dass sie lieber experimentierten und nur ungefähr die Hälfte der Fragen beantworteten. Für eine 5. Klasse nach einem etwa 5-wöchigen Sprachkurs ist das aber eine beachtliche Leistung.

Am Nachmittag hatten die Kinder die Erlaubnis, sich in Gruppen in der Fußgängerzone frei zu bewegen und ihr Niederländisch auszuprobieren. Nachdem das für die Mittagspause sehr gut geklappt hatte und alle pünktlich und gesund zurückgekommen waren, durften sie noch einmal bis zur Abfahrt des Zuges losziehen.

Spanisch

Katja Thomann und Melanie Sandmann

Im Frühjahr boten zwei Studentinnen der Universität Osnabrück im Rahmen eines Seminars über hochbegabte Schülerinnen und Schüler je einen Spanischkurs an. Da der Kurs bei den Kindern und den Studentinnen großen Anklang fand, wurde er nach den Sommerferien fortgesetzt. Hier ihre Berichte: d.V.

Katja Thomann

Im Rahmen eines Seminars führte ich einen Anfängerkurs in Spanisch an der Orientierungsstufe in Belm durch. Dieser Kurs war für interessierte Kinder bestimmt, welche gern eine weitere Sprache lernen möchten.

Anzumerken wäre an dieser Stelle, dass an diesem Kurs nur die Schüler teilnehmen können, welche gute schulische Leistungen erbringen, da sie für die Dauer des Kurses vom Unterricht fernbleiben müssen.

Der Kurs fand einmal wöchentlich für eine Stunde statt und lief bis zu den Sommerferien.

Die Kinder in meinem Kurs gingen in verschiedene fünfte Klassen der Orientierungsstufe in Belm. Der Anfängerkurs Spanisch bestand aus sechs Mädchen und fünf Jungen.

Mir war nicht bekannt, ob eines der Kinder hochbegabt ist. Durch Informationen der betreuenden Lehrkraft erfuhr ich Näheres über einige der Kinder.

So erfuhr ich, dass Annika sehr wahrscheinlich hochbegabt ist, aber noch nicht getestet wurde. Annika ist mir nie besonders aufgefallen. Sie verhielt sich im Unterricht sehr ruhig und unauffällig.

Der gesamte Kurs zeichnete sich durch hohe Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit aus. Die Kinder konnten in der Regel die gestellten Fragen beantworten und vorausschauend denken. Sie zeigten viel Freude und Spaß an der spanischen Sprache. Sogar Konjugationen verschiedener Verben beherrschten sie nach kurzer Übungszeit.

Eine Ausnahme bildete die Schülerin Anna, welche sich sehr zurückhielt und gelegentlich den Eindruck erweckte, sehr müde zu sein.

Matthias fiel mir durch seine Art auf. Er beteiligte sich sehr aktiv am Unterricht, wartete jedoch leider nicht, bis er aufgerufen wurde, sondern rief seinen Beitrag stets einfach in den Raum. Dadurch stieß er bei seinen Mitschülern oft auf Unverständnis.

Anton war in diesem Kurs ein sehr ruhiger Schüler. Nach Informationen seiner Klassenlehrerin kann Anton als sozial hochbegabt bezeichnet werden. Ich stimme dieser Meinung zu. Anton erledigt Aufgaben mit einer stetigen Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt. Auf seine Mitschüler wirkt er ausgeglichen und stellt jemanden dar, dem man Aufgaben anvertrauen kann. Anton war mündlich nicht sehr aktiv, aber wenn er gefragt wurde, wusste er immer eine Antwort.

Sascha, ein weiterer Junge, machte auf mich den Eindruck, als sei er geistig gelegentlich abwesend. Er verpasste seinen Einsatz bei bestimmten Spielen und musste auch sonst mehr als einmal aufgerufen werden. Trotz allem hatte ich den Eindruck, einen sehr intelligenten Schüler vor mir zu haben. Er war vielseitig interessiert und wusste besonders über Geographie und Geschichte gut Bescheid.

Um sagen zu können, ob eine Hochbegabung vorliegt oder nicht, konnte ich ihn leider zu wenig beobachten.

Eine beständige Dreiergruppe bildeten die Zwillinge Lena und Maria sowie Antje. Die drei saßen nebeneinander, aber folgten dem Unterricht dennoch mit einer angemessenen Disziplin.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden zu gering war, um konkrete Vermutungen über eventuelle Hochbegabungen anstellen zu können. Die Gruppe machte auf mich einen sehr leistungsfähigen und leistungsbereiten Eindruck. Sie zeigte großes Interesse, die spanische Sprache zu lernen und sich auch mit der Grammatik und Landeskunde auseinanderzusetzen. Ich hatte zwar das Gefühl, es mit sehr aufgeweckten Schülern zu tun zu haben, aber die Einschätzungen für eine eventuelle Hochbegabung wären verfrüht.

Der Unterricht mit der Gruppe hat mir sehr viel Spaß gemacht, wozu die allgemeine Leistungsbereitschaft ihren Teil beigetragen hat.

Gern würde ich den Unterricht fortführen, aber ich weiß nicht, ob mir das aufgrund meines anstehenden Examens und des damit verbundenen Zeitmangels gelingt.

Melanie Sandmann

In den letzten fünf Wochen vor den Sommerferien wurde es mir ermöglicht, eigene Erfahrungen mit Schülern zu sammeln.

Jeden Donnerstag unterrichtete ich an der Orientierungsstufe in Belm in der ersten Stunde interessierte Schüler in einem Einführungskurs Spanisch.

Einige Wochen vor Beginn des Kurses bekamen die Schüler eine Einladung, welche ihnen die ersten wichtigen Informationen vermitteln und ihre Neugier wecken sollte.

Interessierte Schüler konnten sich daraufhin mit Erlaubnis ihrer Eltern und Lehrer zu meinem Kurs anmelden. Da eine Befreiung vom regulären Unterricht, welcher zur gleichen Zeit stattfand, notwendig war, konnten nur die wirklich leistungsstarken Schüler teilnehmen.

Meine Gruppe bestand aus insgesamt 13 Schülern, davon waren elf Mädchen und zwei Jungen, also geschlechtsspezifisch gesehen ein sehr unausgewogenes Verhältnis.

Einer der beiden Jungen erweckte den Anschein hochbegabt zu sein, wobei anzumerken ist, dass er noch nicht getestet wurde.

Aufgrund eines Feiertags und einmal Fehlen meinerseits waren leider nur wenige Unterrichtsstunden möglich. Trotzdem habe ich in diesen Stunden den Kindern mehr Kenntnisse vermitteln können, als ich mir für die Dauer des kompletten Kurses vorgenommen hatte.

Die von mir geplante erste Stunde war nach 25 Minuten beendet, so dass ich auf meine didaktischen Reserven zurückgreifen musste und für die weiteren Stunden wohlweislich ausreichend Materialien mitbrachte.

Die Schüler waren jede Stunde sehr konzentriert und verfolgten den Unterricht mit großem Interesse. Es bleibt jedoch anzumerken, dass die ganze Gruppe geradezu auffällig ruhig war.

Dies beeinflusste den Unterricht einerseits positiv, da er in keiner Weise durch Störungen unterbrochen wurde und wir sehr schnell im Lernstoff fortschritten, andererseits aber auch negativ, da die Schüler sich zu keinem Zeitpunkt spontan äußerten oder Fragen stellten.

Den Lehrstoff stimmte ich auf das Interesse der Schüler ab. Da von ihrer Seite wie gesagt keine direkten Vorschläge oder Wünsche kamen, stellte ich ihnen jeweils mehrere Möglichkeiten vor zu denen sie sich dann zustimmend oder auch ablehnend äußern konnten.

Die großen Fortschritte der Schüler waren natürlich auch damit zu erklären, dass die Gruppe nur aus leistungsstarken Schülern bestand. Es gab weder Verständnisprobleme noch Nachfragen. Auch wenn ich einen Schüler ohne eine Meldung seinerseits aufrief und ihm eine Verständnisfrage stellte, um zu sehen ob meine Ausführungen verstanden wurden, war die Antwort in den meisten Fällen richtig. Der wahrscheinlich als hochbegabt zu bezeichnende Schüler machte in der ersten Stunde den Eindruck auf mich, als wenn er dem Unterricht keine besondere Beachtung schenke. Dieser Eindruck täuschte jedoch, da er meine Fragen jederzeit beantworten konnte und dazu in der Lage war, sehr logische Folgerungen zu ziehen, wenn ich etwas schwierigere Verständnisfragen stellte und seine Mitschüler manchmal nicht mehr weiterwussten. Aufgaben wie das Abschreiben von der Tafel, für die die Schüler während der Stunde Zeit erhielten, wurden von ihm bereits vorher erledigt. Es war ihm ohne große Anstrengung möglich, gleichzeitig meinen Ausführungen zu folgen, das Tafelbild abzuschreiben und sich am Unterricht zu beteiligen.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass mir die Durchführung meines Spanischkurses sehr gut gefallen hat. Im Gegensatz zu einer normalen Schulklasse hatte ich eine kleine Gruppe leistungsstarker Schüler, welche alle freiwillig und mit Interesse an meinem Unterricht teilnahmen. Aufgrund der daher fehlenden Unterrichtsstörungen und Verständnisprobleme war es möglich, den Schülern in relativ kurzer Zeit sehr viel beizubringen und dabei speziell auf ihre Interessen einzugehen.

Phonetik – Englische Lautschrift

Meike Heberlein

Einleitung:

Im Rahmen des Seminars „Hochbegabung in der Praxis“ unterrichtete ich fünf Stunden im Juni und Juli 2000 an der Orientierungsstufe Belm zum Thema „Phonetik – englische Lautschrift.“ Auf einen Aushang hin sollten sich Freiwillige melden, die an der AG teilnehmen wollten. Die Stunden fanden zur Zeit des regulären Unterrichts der Schülerinnen dienstags in der 4. Stunde statt. Ich wählte das Thema „Englische Lautschrift“ deshalb, weil ich es für nützlich halte, wenn SchülerInnen das Lesen der Lautschrift beherrschen. So können sie sich selbstständig die Aussprache fremder Wörter aneignen. Auf die Idee brachte mich meine Mentorin während meines ASPs. Sie hatte in der siebten Klasse regelmäßig Vokabeln, die SchülerInnen als Hausarbeit aufbekommen hatten, in Lautschrift an die Tafel geschrieben, welche gelesen werden sollten. So lernten die SchülerInnen Schritt für Schritt, die phonetische Umschrift anzuwenden.

Zu Anfang dieses Projektes stellten sich mir folgende Fragen:

a) Zu den Teilnehmenden:

Welche SchülerInnen melden sich, um an solch einer AG teilzunehmen? Befinden sich unter ihnen tatsächlich auch diejenigen, die zu den 2% der Hochbegabten eines jeden Jahrganges gehören, und die durch den „normalen“ Unterricht nicht ausgelastet sind? Oder sind unter den SchülerInnen auch solche, die einfach keine Lust auf

den regulären Unterricht haben und mal „gucken“ wollen, was so parallel in einer AG passiert, für die sie keine Noten bekommen, und während der sie mal testen können, wie weit man bei einer Studentin gehen kann?

b) Mein Hintergrund / meine Voraussetzungen im Umgang mit SchülerInnen

In einer Orientierungsstufe zu unterrichten stellte für mich etwas Neues dar. Meine Unterrichtserfahrung beschränkte sich bisher auf das ASP und das FP, das ich jeweils an Gymnasien in den Klassen 7 bis 13 ableistete und ein Praktikum an einer *Comprehensive School* in England, an der ich Schüler von der 7. bis zur 11. Klasse auf ihr GCSE im Fach Deutsch vorbereitete. Welchen Leistungsstand durfte ich bei OrientierungsstufenschülerInnen erwarten? Wie schnell darf im Stoff vorangehen? Wie erkenne ich eventuell Hochbegabte?

Ich entschied mich letztendlich dafür, dass ich mir ein grobes Inhaltsraster über die zu unterrichtenden Inhalte in den fünf Stunden zusammenstellte. Alles Weitere sollte sich einfach in direktem Kontakt mit den Lernenden ergeben.

Stofflich wollte ich damit beginnen, den Schülerinnen die Notwendigkeit einer Lautschrift deutlich zu machen, indem sie sich überlegen sollten, wie sie z.B. einem spanischen Muttersprachler aufschreiben könnten, wie das Wort „Käse“ ausgesprochen wird. Daraufhin führte ich die Symbole für stimmhafte und stimmlose Laute ein, die auf Grund ihrer Übereinstimmung mit den Schriftzeichen in der Schriftsprache am einfachsten zu behalten sind. Im Anschluss daran war es mir wichtig, zunächst die Vokale einzuführen, da sie Hauptbestandteile der Vokabeln sind, und es in der Lautschrift wesentlich mehr Varianten gibt als die fünf Zeichen in der Schriftsprache. Abschließend sollte auf die Konsonanten eingegangen werden.

Didaktisch hatte ich mir vorgenommen, die Schülerinnen möglichst viel selbstständig arbeiten bzw. erarbeiten zu lassen, da ich damit rechnen konnte, eine lernstarke Gruppe anzutreffen. So sollten sie in Gruppenarbeit unbekannte Laute mit Hilfe ihres Buches suchen und anschließend ihren Mitschülerinnen vorstellen. Anschließend waren sie „Expertinnen“ für die jeweiligen, dazugehörigen Übungen und kontrollierten die Richtigkeit der Lösungen von ihren Mitschülerinnen durch Abfragen. Zusätzlich sollten sie ein Memoryspiel erstellen, um die erarbeiteten Laute zu vertiefen und spielerisch zu festigen. Zudem sollte eine Schülerin eine Wiederholung der Laute vornehmen, die wir schon erarbeitet hatten und ihre Schülerinnen abfragen.

c) Reflektion der fünf Stunden:

Im Endeffekt meldeten sich 8 Schülerinnen für das Projekt, zwei aus der Klasse 5O5 und sechs aus der 6O6. Leider war die Beteiligung der SchülerInnen aus der 6. Klasse sehr unregelmäßig. Sie fehlten sowohl in der ersten Stunde auf Grund einer Klassenfahrt, als auch in der vierten Projektstunde auf Grund eines Verkehrserziehungsprojektes. Zwei von ihnen stießen grundlos erst zur 3. Stunde hinzu, wohingegen eine Schülerin aus der 5. Klasse nur an der ersten Stunde teilnahm, danach jedoch entschuldigt ausschied. So war das kontinuierliche Arbeiten mit der Gruppe sehr schwer, da die SchülerInnen unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen hatten, und vieles für die NachzüglerInnen wiederholt werden musste (in der 2. Stunde). So beschloss ich nach den Erfahrungen in der zweiten für die vierte Stunde, in der die SchülerInnen der 6. Klasse wieder abwesend waren, das Memoryspiel zu spielen

und inhaltlich nicht fortzufahren. Regelmäßig waren nur zwei Schülerinnen, nämlich Judith und Anna aus der fünften Klasse, anwesend.

Abgesehen von diesen Schwierigkeiten jedoch lief der Unterricht sehr glatt. Die SchülerInnen arbeiteten gut mit, insgesamt waren sie sehr aufnahmefähig und konzentriert. Nur in der allerletzten Stunde vor den Ferien versuchten die Sechstklässlerinnen ihre Grenzen auszutesten. Für sie war es der zweitletzte Tag an der Orientierungsstufe, die Noten standen fest, und sie waren entsprechend übermütig. Nachdem eine Schülerin dachte, sie müsse unaufgefordert in der Klasse herumlaufen, und ich ihr daraufhin anbot, sie könne die Klasse gerne verlassen, wenn sie so viel Bewegungsdrang verspüren würde, waren die Verhältnisse geklärt, und es konnte ruhig weitergearbeitet werden.

Die von mir vorgesehenen selbstständigen Gruppenarbeiten funktionierten gut. Bei der Vorstellung und der „Expertenrolle“ zu den einzelnen Lauten hatten die SchülerInnen zunächst ein wenig Hemmungen, da dieser Rollentausch für sie völlig neu war (siehe Stunde 3). Nach den ersten Anlaufschwierigkeiten in der ersten Gruppe klappte dieses aber bei den weiteren Gruppen ganz gut. Das Abfragen ihrer Mitschüler, die als Wiederholung in der letzten Stunde vorgesehen wurde, erledigte die Schülerin souverän.

Auf Grund der unzureichenden Anwesenheitskontinuität der Schülerinnen aus der 6. Klasse fällt es mir jedoch schwer, zu beurteilen, ob tatsächlich extrem Begabte in dieser Lerngruppe waren. Am ehesten lassen sich die Fünftklässlerinnen beurteilen, die in allen fünf Stunden anwesend waren.

Anna wirkte sehr verträumt. Unaufgefordert meldete sie sich so gut wie nie, wurde sie trotzdem gefragt, konnte sie meist richtig antworten. Oftmals hatte sie ihre Arbeitszettel oder auch das Memoryspiel vergessen. Judith dagegen wirkte sehr konzentriert und interessiert. Sie arbeitete gleichmäßig gut mit, erledigte die gestellten Aufgaben zügig und schien eine gute Auffassungsgabe zu haben. Ob sie jedoch hochbegabt ist, vermag ich nach einer so kurzen Zeit mit ihr nicht zu beurteilen. Trotzdem wage ich zu behaupten, dass sie sicherlich zu den Leistungsstarken ihres Jahrgangs zählt.

Ganz extrem fiel mir der Entwicklungsunterschied zwischen den Fünft- und Sechstklässlerinnen auf. Dass nur ein Jahr zwischen ihnen liegt, wäre für mich fast unvorstellbar gewesen, hätte ich dieses nicht schon vorher gewusst. Sowohl von ihrem Äußeren als auch von ihrem Auftreten her wirkten die Sechstklässlerinnen im Vergleich zu den doch noch sehr kindlichen Mädchen aus der fünften Klasse schon recht selbstbewusst und forsch. Oftmals dominierten sie im Klassengespräch so stark, dass ich mich dabei ertappte, extrem oft Judith und Anna anzusprechen, um ihnen auch eine Chance zu geben, etwas zum Unterrichtsgeschehen beizutragen.

Interessant fand ich zudem, dass sich nur Mädchen für diesen Kurs gemeldet hatten. Dieses Phänomen würde wieder einmal das Vorurteil bestätigen, dass tendenziell Mädchen mehr Interesse an Sprachen und sprachlichen Phänomenen zeigten als Jungen. Ob dieses aber tatsächlich der Fall ist, oder ob die durchgängig weibliche Beteiligung reiner Zufall war, möchte ich im Raum stehen lassen.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass es mir viel Spaß gemacht hat, auch einmal mit jüngeren Schülerinnen zu arbeiten, die freiwillig an diesem Projekt teilnahmen und entsprechend interessiert waren.

Falls eine ähnliche AG noch einmal durchgeführt werden sollte, hätte ich jedoch noch folgende Verbesserungsvorschläge:

Wie auch schon im Seminar besprochen, hielt ich es für sinnvoller, mit dieser AG schon zu Beginn des Schuljahres (zum Beispiel nach den Herbstferien) zu beginnen, da die Schülerinnen zu der Zeit sicher noch motivierter sind als kurz vor den Sommerferien, wenn ihre Noten schon feststehen. Zudem ließe sich dieses Projekt dann auch über einen längeren Zeitraum durchführen. Fünf bzw. noch weniger Stunden waren weder für die Schülerinnen noch für mich befriedigend. Es hat einfach ein wenig gedauert, bis man sich kennen gelernt hatte, und bis ich einschätzen konnte, wie viel sie zu leisten im Stande waren. Zudem fehlten zum Schluss noch einige Konsonanten, die ich nicht mehr ansprechen konnte, was sicher nicht tragisch ist, jedoch zur Abrundung des Kurses ganz schön gewesen wäre.

Trotz der etwas ungünstigen und zu kurzen Zeit des Projektes, die auch von den Schülerinnen angemerkt wurde, war es aber dennoch eine nützliche Erfahrung für mich. Auch den Schülerinnen scheint es Spaß gemacht zu haben; zumindest, wenn man ihren Evaluationsbögen Glauben schenken darf.

Schnupperkurse Naturwissenschaften

Katrin Voigt

Seit 1999 führe ich als Lehrerin an der OS Belm Schnupperkurse für besonders begabte Schüler durch. In diesen Kursen beschäftigen sich die Kinder in Kleingruppen von ca. 5-7 Schülern jeweils eine Unterrichtsstunde in der Woche mit Themen die gewöhnlich über die regulären Unterrichtsinhalte hinausgehen.

Ein solcher Schnupperkurs wird halbjährlich angeboten und von den angemeldeten Kindern in der Regel auch kontinuierlich besucht.

Folgende Kurse wurden von mir geleitet:

- Mathematische Rätsel und Knocheien
- Basteln mathematischer Körper und Heranführung an die Berechnungen
- Optikkurs mit verschiedenen physikalischen Experimenten und Bau eines Kaleidoskops.

Im naturwissenschaftlichen Bereich bereiten Freihandexperimente und Versuchsaufbauten mit Geräten aus der Schulsammlung den Kindern große Freude. Mit dem Bau eines Kaleidoskops lernten die Schüler beispielsweise die Gesetze der Reflexion anschaulich kennen, obwohl dies erst Bestandteil des Physikunterrichts oberer Jahrgänge ist.

Erweitert wird die Förderung interessierter Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich durch die regelmäßige Teilnahme unserer Orientierungsstufe am Chemiewettbewerb „Das ist Chemie“.

In den mathematischen Schnupperkursen liegen die Schwerpunkte in der Förderung des logischen Denkens und der Erweiterung des räumlichen Vorstellungsvermögens. Da für die meisten Knobelaufgaben keine Kenntnisse aus dem Gebiet der Bruchrechnung erforderlich sind, ist ein jahrgangsübergreifendes Kursangebot für die Klassen 5 und 6 möglich. Oft bereichern die Kinder den Unterricht durch eigene Aufgaben, die sie ihren Mitschülern stellen. Aufgaben mit Wettbewerbscharakter erfreuen sich bei den Schnuppermäusen ebenfalls großer Beliebtheit. Hierzu teile ich den Kurs in zwei Gruppen welche gegeneinander antreten oder führe kleine Kursolympiaden durch.

Viele unserer Schüler nehmen erfolgreich und sehr interessiert an regionalen und überregionalen Mathematikwettbewerben teil. Unsere Orientierungsstufe beteiligt sich seit zwei Jahren an der Bundesolympiade Mathematik.

Im Allgemeinen ist die Atmosphäre in einem Schnupperkurs harmonischer und ausgeglichener, da die Kinder der Schnupperkurse meist motivierter und aufnahmefähiger sind als einige Kinder des „normalen“ Unterrichts.