



GENERATIONSWECHSEL

BBS-Info
Deutsche
Auslandsschulen

Forum
Klassenfrequenzen
und Lernleistungen

Schulforschung
KESS 7

3/06



WERBUNG U2

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

auch wenn bekanntlich jedem Anfang ein Zauber innewohnt – das Hesse-Zitat ist bei Einstands- und Abschiedsreden geradezu notorisch geworden – verflüchtigt sich dieser relativ schnell, wenn der oder die Neue in Brechts »Mühen der Ebene« angekommen ist. Da wüsste man doch manchmal gerne, wie die Vorgänger mit dem einen oder anderen Problem umgegangen sind, wozu sie raten würden, welche Anfängerfehler vermeidbar wären und was sie als Summe ihres impliziten Berufswissens hinterlassen könnten.

Die Probleme und Chancen bei Personalveränderungen – vor allem, wenn sie die Dimension eines Generationswechsels annehmen – werden bislang immer noch unterschätzt. Das gilt für die Wirtschaft, aber auch für die Schulen.

Dabei sprechen die Zahlen eine deutliche Sprache und in jedem Kollegium sind sie persönlich erfahrbar: Der Altersdurchschnitt der Hamburger Lehrerschaft ist trotz vieler Neueinstellungen in den letzten 10 Jahren von 47 auf knapp 50 Jahre gestiegen. Waren 1995 41,2 Prozent aller Lehrkräfte über 50 Jahre alt, waren es Ende 2005 bereits 56,4 Prozent. Mit dem Zuwachs an Jahren, an Erfahrung und Routine, bisweilen auch an Verletzlichkeit und Resignation bei den im Dienst befindlichen Kollegen korrespondiert eine große Zahl von Pensionierungen (in diesem Jahr bis einschließlich September 641 Personen) und Neueinstellungen (im gleichen Zeitraum 677). Dadurch kommen neuer Schwung, Motivation, auch neues Wissen, aber es geht auch ein großer Erfahrungsschatz. Aus finanziellen Gründen sind wir nicht in der Lage, »Erfahrungswissen fast 1:1 weiterzugeben«, wie es z. B. Dieter Schütt, der Personalleiter der Helm AG, von seinem Betrieb berichtet. Hier gibt es bei den leitenden Stellen eine dreimonatige Doppelbesetzung mit dem alten und dem neuen Stelleninhaber, »so dass die beiden gemeinsam alle Besprechungen, alle Kundenbesuche oder Bewerbungsgespräche gemeinsam bewältigen.« Man weiß, wie das in den Schulen verläuft: Die neuen Lehrer treffen die Pensionäre vielleicht beim Schulfest, im Falle eines Schulleiterwechsels gibt es häufig sogar eine mehrwöchige Vakanz.

Um im Bereich Generationenwechsel Chancen einer sinnvollen Praxis zu erproben, hat das Referat Berufliche Bildung am LI zusammen mit drei beruflichen Schulen im Rahmen des BLK-Modellversuchs »Schulgenaue Qualifizierung« ein Projekt mit dem schönen Motto »Erfahrungswissen nutzen – *Braindrain* verhindern« durchgeführt und dazu eine interessante Broschüre herausgegeben (vgl. auch den Beitrag S. 18 f. in diesem Heft). Interviews mit ausscheidenden und neuen Kollegen, Runde Tische und Arbeit in altersgemischten Teams haben sich dabei als sinnvolle Formen für Kooperation und Stabwechsel erwiesen.

Jedenfalls alle mal nützlicher und Kolleginnen und den Kollegen angemessener, die nach über 30 Jahren im Schuldienst ausscheiden, als ein unwürdiges Herausgleiten der Alten, deren Lebensleistung damit aus dem Blickfeld gerät. Eine offizielle Verabschiedung im Kollegenkreis mit Dankesworten der Schulleitung und Überreichen der Urkunde ist kein Ersatz für eine Praxis des gegenseitigen Austauschs und der Erfahrungsweitergabe. Vielleicht wecken die auch persönlich gefärbte Einleitung von Wolfgang Steiner und die Beiträge und Interviews in diesem Heft dafür ein Interesse. Denn letztlich ist es für alle von uns einfach schöner, als »graues Gold« von Bord zu gehen statt als »altes Eisen«.



Peter Harder



Generationswechsel

Moderation: Wolfgang Steiner

- 10 Generationenwechsel in den Schulen**
Sichtweisen – Erfahrungen – Gestaltungsversuche
- 14 Ausstieg/ Einstieg**
Drei Lehrerportraits
- 16 »Und jedem Anfang ...«**
Berufseinsteiger in GHR-Schulen
- 18 Erfahrungswissen nutzbar machen**
Ergebnisse des BLK – Modellversuchs
Schulgenaue Qualifizierung (2002 – 2005)
- 20 »Strategische Förderung
des Führungsnachwuchses«**
Generationswechsel bei Schulleitungen und
Funktionsträgern
- 22 Generationendialog in der Lehrerbildung**
Erste und dritte Nachkriegsgeneration lernen
miteinander Geschichte
- 24 Generation »P«**
Eine biografische Reflexion
- 26 »Ich kann mich so sehr freuen
mit den Schülern ...«**
Bilanz eines langen Lehrerlebens



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Widersprüchliche Gutachten**
Wie wissenschaftlich sind manche »wissen-
schaftlichen« Positionen?
- 6 Ist die Klassengröße wichtig?**
Thesen eines Wissenschaftlers
VON LUDGER WÖßMANN
- 8 Bedeutung von Klassenfrequenzen**
Universität Passau: Ergebnisse einer
empirischen Studie an Hauptschulen
VON FRITZ HASSELBECK

Werkstatt Schule

- 28 Kunstrausch***
*Kunst ist der bessere Kick
VON BARBARA KUNZE

Schulforschung

- 30 KESS 7**
Ernüchternde Ergebnisse
VON ULRICH VIELUF



3/06
17. Jahrgang

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Selbstverantwortete Schule (SVS) 32
Identität stärken – Qualität verbessern

Gymnasium Heidberg 32
Senatorin verleiht Titel: »Partnerschule des Leistungssports«

Für alle Lehrkräfte 33
Neues Beurteilungswesen

Einheitliche Schulkleidung 35
Info-Flyer und Wettbewerb

Organigramm 36
Das neue Amt B: Namen und Telefonanschlüsse

Medienverleih 39
Neue Videos und DVDs

Nachrichten: Regional

Elternratgeber 40
Ergänzung zur siebten Auflage

Jugend trainiert für Olympia 40
Drei Medaillen für Schulsportler

Schule in Hamburg 40
Ein Buch zu Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens

BBS-Info

Nachrichten: Überregional

Deutsche Auslandsschulen 42
Viel mehr als nur deutsche Schulen im Ausland

Interessante Aufgabenfelder 44
Als Lehrkraft im Ausland

Marktplatz

Kinderleicht forschen bei KiWiss 46
Körper-Stiftung

Hamburger Sprachheilführer 46
Aktualisierte und erweiterte 7. Auflage

Impressum

HERAUSGEBER:
Behörde für Bildung und Sport (BBS),
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des
Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulent-
wicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de
Alexander Luckow, Leiter Presse- und Öffentlich-
keitsarbeit, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,
E-Mail: alexander.luckow@bbs.hamburg.de

VERLAG:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothen-
baumchausee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg
Tel. (0 40) 45 45 83; Fax (0 40) 4 10 85 64

Verlagsredaktion und Gestaltung:
Sören Havemester
**REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,
BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:**
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Christine Roggatz, Dr. Jochen Schnack,
Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse:
Rothenbaumchausee 11, 20148 Hamburg

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BBS-INFO:**
Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Bro-
se, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hans-Hermann
Schumann, Jörg-R. Vahle, Rainer Wagner; BBS-
Redaktionsassistent: Rita Göttsche; Adresse: Be-
hörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg,
Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34,
E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de
DRUCK: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6,
21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25
ANZEIGEN: v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148,
22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0,
Fax: 29 80 03-90

ERSCHEINUNGSWEISE: 4-mal pro Jahr
AUFLAGE: 15.000

BILDER: : V. Mette: Titel, G. Stark: S. 4, 10, J. Fie-
big: S. 25. Alle weiteren Fotografien dieser Aus-
gabe wurden uns von den Autorinnen und Au-
toren zur Verfügung gestellt.

Bezug: Hamburger Lehrkräfte und Elternräte
erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos
über die BBS. HAMBURG MACHT SCHULE kann
auch beim Verlag bestellt werden.

HAMBURG MACHT SCHULE IM INTERNET:
www.publikationen.bbs.hamburg.de

PREIS: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vor-
heriger Genehmigung des Verlages.
ISSN 09 35 – 98 50

Wie wissenschaftlich sind manche »wissenschaftlichen« Positionen?

Widersprüchliche Gutachten

Was unsere Schulen brauchen und was dem Lernen nützt – darüber gibt es viele Meinungen. In einem Punkt sind sich aber Lehrkräfte, Schülerschaft und Eltern ziemlich einig: Große Klassen seien schlecht, kleine seien gut für den Lernerfolg. Das meinen auch fast alle Politiker – »zumindest, solange sie in der Opposition sind« (*Die Zeit*).

Doch was sagt die Wissenschaft zu diesem Thema? Andreas Helmke – Schulforscher an der Universität Koblenz-Landau – erklärte in einem Interview (*Die Zeit*, 30/2005): »Es ist ein nicht auszurottender Mythos, dass kleinere Klassen automatisch zu höheren Lernergebnissen führen«. Eine junge Erziehungswissenschaftlerin namens Grit Arnold (heute heißt sie Grit im Brahm) untersuchte in ihrer Dissertation (2005) die Frage, inwiefern sich der Unterricht in kleinen und großen Klassen unterscheidet. Die Antwort der Doktorandin ohne eigene schulische Unterrichtserfahrung als Lehrende: In der Regel ließen »die Lehrer die Chancen kleinerer Klassen ungenutzt«. Will heißen: Schon deswegen gebe es in kleineren Klassen zumeist keine besseren Ergebnisse als in größeren Lerngruppen.

Die beiden Wissenschaftler stehen in Deutschland mit ihrer Meinung nicht allein. Eine klare Mehrheit der einschlägigen Studien hierzulande kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wie sie in der rheinland-pfälzischen »Markus-Studie« des

Kultusministeriums in Mainz (2002; einer der vielen Autoren ist Andreas Helmke) nachzulesen ist. Der hier verantwortliche Leiter, Reinhold S. Jäger, erläuterte die Resultate seiner Untersuchung. Es sei die persönliche und recht subjektive Theorie von Lehrern und Pädagogenverbänden, wenn sie behaupteten, dass eine kleinere Klassengröße den Lernerfolg erhöht. Grit im Brahm hat die Ergebnisse solcher nationalen Studien in einem aktuellen Aufsatz (Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: *Bildungsforschung*, 1/2006, S. 138 ff.) bestätigt.

Eine Wissenschaftler-Minderheit in deutschen Bundesländern sieht das anders; sie sieht sich in ihren Positionen durch internationale Forschungsergebnisse aus den USA und auch aus Großbritannien bestätigt. Kleinere Klassen, besonders in unteren Klassenstufen, führen demnach zu strafferer Disziplin, zu einem besseren Klassenklima, zu erhöhter Lernmotivation – und damit ebenfalls zu stabileren Lernerfolgen. Dies gelte insbesondere dann (auch das hat Grit im Brahm 2006 herausgearbeitet), wenn Lehrkräfte solche Lehrmethoden anwenden, die adäquat sind für kleinere Lerngruppen. Die »Star-Studie« (»Student-Teacher-Achievement-Ratio«) aus dem Staate Tennessee (Untersuchungen aus den Jahren 1985 – 1989) sagt aus, zusätzlich investierte Gelder zugunsten klei-

nerer Klassen verbesserten die Lernchancen der Kinder – insbesondere aus sozial benachteiligten Familien. Voraussetzung für merkliche Verbesserungen der Ergebnisse schulischer Arbeit seien sehr kleine Klassen, mit maximal 17 Schülern. Die Wochenzeitung *Welt am Sonntag* (8. Mai 2005) hat darauf hingewiesen, dass Forscher der University at Buffalo (Staat New York) im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit festgestellt hätten: »Kinder aus kleinen Grundschulklassen (13 bis 17 Schüler) erreichen (...) im Schnitt bessere Schulabschlüsse als Altersgenossen aus größeren Klassen mit 22 bis 26 Schülern.«

Ein ähnliches Fazit hat die britische »Class-Size-Studie« (University of London, 2003) gezogen. Höchstens 19 Schüler sollten sich demnach – im Sinne einer wirklich effektiven Klassenarbeit – in einer Klassengruppe befinden.

Eine solch geringe Regel-Schülerzahl pro Klasse ist in Deutschland anscheinend nicht zu realisieren. Die jetzige Finanzpolitik lässt es nicht zu.

Auf den folgenden Seiten kommen zwei deutsche Wissenschaftler zu Wort – und zu höchst kontroversen Ergebnissen. Mancher Praktiker mag sich nach Lektüre dieser Beiträge fragen, wie »wissenschaftlich« (heute) manche »wissenschaftliche Studie« eigentlich ist ...

Manfred Schwarz

Thesen eines Wissenschaftlers

Ist die Klassengröße wichtig?

Ludger Wößmann

In einer Frage sind sich Lehrer, Eltern und Schüler sofort einig: Kleinere Klassen würden die Lernleistungen signifikant verbessern. Aber ist dem wirklich so?

Die erziehungswissenschaftliche und bildungsökonomische Forschung hat diese Fragestellung eingehend unter-

sucht. Und der absolute Großteil der Untersuchungen kommt zu einem überraschenden Ergebnis: Kleinere Schulklassen führen zumeist nicht zu nennenswert besseren Schülerleistungen! Dieser Befund ergibt sich sowohl in internationalen Vergleichen, als auch bei Vergleichen über die Zeit, als auch

bei Vergleichen unterschiedlich großer Klassen innerhalb einzelner Länder. Die einzelnen Ergebnisse werden im Folgenden kurz berichtet; für weitere Evidenz und Verweise sei überblicksartig auf meinen Beitrag »Kleinere Klassen = bessere Leistungen?« im ifo Schnelldienst Heft 17/2005 verwiesen.

Seit langem ist bekannt, dass Schüler aus Ländern mit geringeren durchschnittlichen Klassengrößen im internationalen Vergleich nicht systematisch besser abschneiden als ihre Alterskollegen aus Ländern mit größeren Klassen. Dieses Ergebnis ergibt sich für die frühen internationalen Vergleichstests von Schülerleistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen in den 1970er und 1980er Jahren genauso wie seitdem in TIMSS und PISA.

Dieses für eine auf Verringerung der Klassenfrequenzen fokussierte Bildungspolitik ernüchternde Resultat wird auch bei Betrachtung von Veränderungen über die Zeit bestätigt. So sind beispielsweise in Deutschland zwischen Anfang der 1970er und Mitte der 1990er Jahre die realen Ausgaben pro Schüler im Durchschnitt jedes Jahr um 2,9 Prozent gestiegen. Das macht insgesamt über 25 Jahre mehr als eine Verdoppelung der pro Schüler verfügbaren finanziellen Mittel aus. Die durchschnittlichen Leistungen deutscher Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften haben sich bei einer eingehenden Studie der damaligen und heutigen internationalen Leistungstests aber von Anfang der 1970er Jahre bis heute so gut wie gar nicht verändert. Jedenfalls haben die immensen Erhöhungen der Ausgaben über die Zeit in Deutschland und anderswo nicht zu einer Verbesserung der Schülerleistungen geführt.

Diese Ausgabensteigerung ist in Deutschland wie auch in vielen anderen Ländern zu einem wesentlichen Teil durch eine Verringerung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses begründet. Zwischen 1960 und 1995 ist das durchschnittliche Schüler-Lehrer-Verhältnis in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach Unesco-Daten von 26,7 auf 16,0 gesunken. Die durchschnittlich kleineren Klassen spiegeln sich aber nicht in besseren Schülerleistungen wider.

Bessere Länder haben keine kleineren Klassen, und Ausgabensteigerungen haben nicht zu Leistungsverbesserungen geführt. Aber lernen Schüler, die in kleineren Klassen unterrichtet werden, nicht mehr als Schüler in überfüllten Klassenräumen? Seltsamerweise ist dies für

Deutschland bisher kaum fundiert untersucht worden. In anderen Ländern, insbesondere den USA, gibt es dazu seit den 1960er Jahren Hunderte von empirischen Schätzungen, die in der absoluten Mehrzahl zum gleichen Befund kommen: Sie finden kaum Evidenz für signifikante Leistungseffekte kleinerer Schulklassen.

Um den Klassengrößeneffekt in Deutschland zu testen, haben wir Daten der TIMSS-Studie von 5620 Schülern in 130 deutschen Schulen, die eine repräsentative Stichprobe der Siebt- und Achtklässler darstellen, mit Hilfe umfangreicher empirischer Methoden untersucht. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Schülern pro Schulklasse hatte die kleinste getestete Klasse 10, die größte 34 Schüler. Die Untersuchungen kommen zu einem unerwarteten Resultat. Betrachtet man den einfachen Zusammenhang zwischen der jeweiligen Klassengröße und den Mathematikleistungen der Schüler in Deutschland, so ist dieser erstaunlicherweise signifikant positiv. Mit anderen Worten: Im Durchschnitt sind die Schülerleistungen in größeren Klassen also nicht schlechter, sondern sogar besser!

Dabei ist aber zu beachten, dass eine solche einfache Schätzung von Klassengrößeneffekten zu verzerrten Ergebnissen führt, da die Schülerleistungen beispielsweise sehr stark vom familiären Hintergrund abhängen. Wenn zum Beispiel Kinder aus hochgebildeten Elternhäusern in der Mittelstufe im Durchschnitt auf Schulen mit größeren Klassen gehen, so beeinflusst dies den einfachen

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistung. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Klassengröße nicht nur Ursache, sondern auch Folge der Schülerleistungen sein kann. So kann die Zuweisung der Schüler in verschiedene Klassen innerhalb einer Schule sowie die Aufteilung der Schüler auf Schulen mit unterschiedlichen Klassengrößen auf den Leistungen dieser Schüler basieren. Dies ist gerade im mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland der Fall, wo relativ leistungsschwache Schüler Hauptschulen besuchen, die im Durchschnitt etwas kleinere Klassengrößen aufweisen.

Deshalb haben wir eine Methode entwickelt, die es erlaubt, solche Zuweisungsentscheidungen herauszufiltern und die Schülerleistungen in Klassen zu vergleichen, deren Größe aus exogenen Gründen unterschiedlich ist. Dafür nutzen wir solche Unterschiede in Klassengrößen, die aufgrund natürlicher Fluktuationen in der Größe aufeinander folgender Jahrgangsstufen einer Schule entstehen. So werden regelmäßig im Einzugsbereich einer Schule in einem Schuljahrgang ein paar Kinder mehr geboren als im nächsten – etwa weil im einen Jahr mehr Kinder Ende Juni, im nächsten Jahr mehr Kinder Anfang Juli geboren werden. Dadurch werden Variationen in der durchschnittlichen Klassengröße in zwei aufeinander folgenden Jahrgangsstufen einer Schule hervorgerufen, die weder aufgrund der Leistungen der Schüler noch aufgrund irgendwelcher Zuweisungsentscheidungen des Schulsystems verursacht wurden. Durch die natürlichen Schwankungen ergeben sich



Zum Autor

Prof. Dr. Ludger Wößmann ist Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre – insbesondere Bildungsökonomie – an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er arbeitet auch als Leiter des Bereichs »Humankapital und Innovation« im ifo (Institut für Wirtschaftsforschung) in der bayerischen Hauptstadt. Ludger Wößmann hat zeitweise ebenfalls eine Gastprofessur an der Aarhus School of Business (Dänemark) übernommen.

Sie erreichen den Autor im ifo Institut für Wirtschaftsforschung e.V., Poschingerstr. 5, 81679 München. Internet: www.ifo.de, E-Mail: wuessmann@ifo.de, Tel.: 0 89/92 24-0

quasi wie in einem von einer Laune der Natur hervorgerufenen Experiment Unterschiede in den Klassengrößen, aus denen man ursächliche Klassengrößeneffekte berechnen kann.

Als Resultat dieser Schätzmethode verschwindet der positive Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistungen – und es findet sich überhaupt kein Zusammenhang mehr. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass in der Mittelstufe in Deutschland kein nennenswerter kausaler Effekt der Klassengröße auf die mathematischen Schülerleistungen vorliegt. Das gleiche Ergebnis erhalten wir auch, wenn wir eine alternative Schätzmethode verwenden, die auf Unterschieden in Klassengrößen basiert, die durch Klassenteilerregeln zustande kommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einstellung zusätzlicher Lehrer zur Verkleinerung der Klassen nicht mit einer möglichen Steigerung der erlernten Basiskompetenzen der Schüler begründet werden kann. Natürlich liegen kleinere Klassen sehr wohl im Interesse der Lehrer. Als Lehrer an der Universität kann ich aus eigener Erfahrung sagen, dass es in kleineren Klassen oftmals leichter ist, die Ordnung aufrechtzuerhalten, ganz zu schweigen davon, dass der Korrekturaufwand bei den Klausuren erfreulich sinkt.

Aber können solche Interessen die immensen Kosten kleinerer Klassen rechtfertigen? Eine Politik der Klassengrößenverkleinerungen ist nämlich sehr teuer. Beispielsweise entspräche eine Ver-

ringerung der Klassengrößen von durchschnittlich 25 auf 19 Schüler einem Anstieg von rund einem Viertel des gesamten Bildungsbudgets!

Warum findet sich kein nennenswerter Einfluss kleinerer Klassen auf die schulischen Leistungen? Mag sein, dass wir in den entwickelten Ländern einfach auf einem Niveau angekommen sind, auf dem Verkleinerungen nur noch unwesentliche Verbesserungen bringen. Mag sein, dass Schüler immer auch genügend Mitschüler benötigen, mit denen sie sich austauschen und von denen sie lernen können. Vor allem aber könnte es daran liegen, dass einfach die Anreize fehlen, das mögliche Potential kleinerer Klassen auch wirklich für bessere Lehrer zu nutzen.

Universität Passau: Ergebnisse einer empirischen Studie an Hauptschulen

Bedeutung von Klassenfrequenzen

Fritz Haselbeck

Die empirische Studie der Universität Passau geht der Frage nach, in welcher Form und in welcher Ausprägung die Größe einer Schulklasse Auswirkungen auf Lernbedingungen und sozialklimatische Faktoren zeigt. Die Gutachter haben Erfahrungen, Überzeugungen und Urteile von Hauptschülern und ihren Lehrern erfasst. Es wurden 20 Hauptschulklassen mit unterschiedlich hohen Schülerzahlen untersucht: 10 Klassen mit 30 bis 33 Schülern und 10 Klassen mit 16 bis 20 Schülern. Die Empiriker haben die Untersuchungsergebnisse aus beiden Gruppen miteinander verglichen. Zusätzlich wurden ca. 2000 Schüler, 2000 Eltern und 400 Lehrer in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand »Klassengröße« befragt.

Die gewonnenen Erkenntnisse beruhen auf einer mehrjährig angelegten Querschnittstudie. Dieser liegt ein differenziertes qualitatives Methodenkonzept zu Grunde, das Lehrer und Schüler selbst zu Wort kommen lässt. In Bezug auf die Kategorie »Klassengröße« sollten Lehr- und Schülerer-

fahrungen, Sichtweisen und Urteile eruiert werden.

Forschungsergebnisse

Die Analyseergebnisse der Studie führen zur Erkenntnis, dass mit zunehmender Schülerzahl einer Klasse soziale Probleme und Störeinflüsse auf das Unterrichtsgeschehen zunehmen. In großen Klassen gestalten sich Unterrichten und Erziehen für Lehrer, Lernen und soziales Miteinander für Schüler schwieriger. Im Zentrum entstehender Problemfelder liegen Entwicklungen, die durch Belastungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis gekennzeichnet sind. Sie zeigen direkte und indirekte Auswirkungen auf Lern- und Erziehungsprozesse.

Lehren und Lernen

In kleinen Klassen prägen sich über längere Sicht positivere Lernhaltungen aus, die durch größere Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer, jedoch auch durch größeres Sachinteresse und Beherrschen von Arbeitsmethoden geprägt sind. Auffallend ist, dass in kleinen Klassen positive Lernhaltungen verstärken-

dere Effekte auf Mitschüler bewirken als in großen. Auffallend ist auch, dass Unterrichtsstil und Lehrverhalten von Lehrern auf Schüler individueller und passgenauer abgestimmt sind. Sie sind freier von Appellen, missfallenden Äußerungen und Strafandrohungen. Gemeinsame Zielvereinbarungen bilden zwischen Lehr- und Lernhaltungen eine festere Verbindung. Positive Einstellungen von Schülern zeigen besonders in den Abschlussklassen nachhaltigere Wirkung.

Unterrichtsgestaltung

Professionelle Gestaltung des Unterrichts ist maßgebend für gute Arbeit und Leistung der Schüler. Dazu bieten kleine Klassen ein störungsfreieres Klima und Lernumfeld. Arbeitsprozesse kommen, da sie näher am einzelnen Schüler stattfinden, leichter in Gang. Verstehen und Lernen erfolgt konkreter, Lehrerhinweise kommen beim einzelnen Schüler direkter an. Schüler erwerben in nachhaltigerer Form Methodenkenntnisse und Kompetenzen positiver Unterrichtsmitgestaltung. In Klassen mit hoher Schülerzahl herrscht größere Diffusität in Bezug auf Wege und

Ziele, die Schule in Hinblick auf Lernprozesse initiiert. Strategien der Stoffverarbeitung und -aufnahme und der aktiven Mitgestaltung des Unterrichts können in kleinen Klassen erfolgreicher beachtet werden.

Lernambitionen

Ein angenehmeres und psychisch entlastenderes Lernmilieu führt in kleinen Klassen dazu, dass der einzelne Schüler im Unterricht von sich aus intensiver Anteil nimmt. Diese Intensität betrifft Motivation, Leistungsbereitschaft, Lernaktivität und Ausdauer. Schüler haben weniger Angst vor Ermahnungen, Strafen und schlechten Noten. Sie empfinden insgesamt weniger Lern- und Schulstress.

Sozialverhalten

Positives Unterrichtsklima und angenehme Lehrer-Schüler-Verhältnisse führen zu weniger Unterrichtsstörungen. Schädliche Sozialprozesse und dynamisierte Auseinandersetzungen kommen in kleinen Klassen weniger zu Stande. Haltungen, die gegen Lernambitionen und schulische Ziele gerichtet sind, werden sichtbar zurückgeführt. Zu Aggression und Gewalt neigende Schüler halten sich auf Grund wirksamerer Kontrollmechanismen, die durch Mitschüler und Lehrer initiiert werden, mehr zurück. Konflikte können auf der Basis vereinbarter Regeln leichter bewältigt und soziale Verantwortung bewusster verwirklicht werden. Wechselseitiger Respekt und Kooperationsbereitschaft prägen sich als wichtige soziale Merkmale profilbildender aus.

Lernidentifikation

In kleinen Klassen finden Schüler ein unbelastenderes unterrichtliches und soziales Arbeitsumfeld vor, sie identifizieren sich stärker mit dem, was Schule ihnen an Lernoptionen bietet. Sie finden größeres Interesse an bestimmten Fächern und unterrichtlichen Themen. Die Hinwendung zum Lernstoff erfolgt mit größerer Intensität, die Beschäftigung damit mit größerer Ausdauer. So können Schüler in kleinen Klassen besser auf ihre Neigungen angesprochen und für individuelle Vorlieben in bestimmten Stoffgebieten interessiert werden. Dieser positive Effekt be-

trifft aber nicht nur die kognitive Dimension des Lernens, sondern ebenso Lerndimensionen der Selbstachtung, Selbstkontrolle und Sozialwirksamkeit. Humanere und demokratische Lebensmuster etablieren sich stärker.

Lernerfolg

Ein positives Unterrichtsklima ist in kleinen Klassen ein Hauptmotiv für interessierte und erfolgreiche Lernarbeit. Wie die Untersuchung zeigt, reicht ein positives Unterrichtsklima für eine Verbesserung des Lernerfolgs allein nicht aus. Kleinere Klassen arbeiten effektiver. Dazu gehören – wie die vorliegenden Untersuchungsbefunde zeigen – positive Arbeitseinstellungen von Lehrern und Schülern, ein angenehm erlebtes zwischenmenschliches Verhältnis, rücksichtsvolles Sozialverhalten, Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, Zielklarheit und Lernambition, Anstrengungsbereitschaft, Interesse am Lernstoff, gut planter Unterricht, eine reichhaltige Unterrichtsgestaltung und positive Grundstimmungen, was Identifikation mit der Lernarbeit in der Schule schafft. Im Zentrum solcher einflussreicher Variablen liegen pädagogisches Verantwortungsgefühl, Führungsvermögen und soziale Kompetenz des Lehrers.

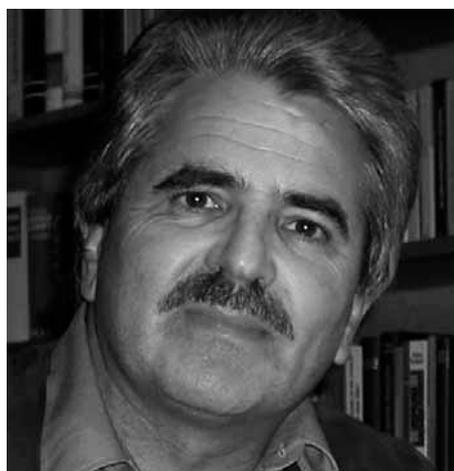
Die Studie dokumentiert und interpretiert Erfahrungen und Urteile von Lehrern, die sich auch auf Schulleistungen von Schülern beziehen. Über diese kann – vor allem unter Berücksichtigung eines positiven Lernumfeldes und guter Lernbedingungen – der Nachweis erbracht werden,

dass Lernen in kleinen Klassen zu deutlich besseren Lernergebnissen führt. Dabei ist wichtig, dass positive Arbeitstugenden und geistige Fähigkeiten zu konstruktiver eigenständiger Arbeit in besonderer Weise gefördert werden! Bisherige Forschungsarbeiten haben den Zusammenhang zwischen Lernmilieu, Lernklima und kognitiven Leistungen weitgehend vernachlässigt.

Ausblick

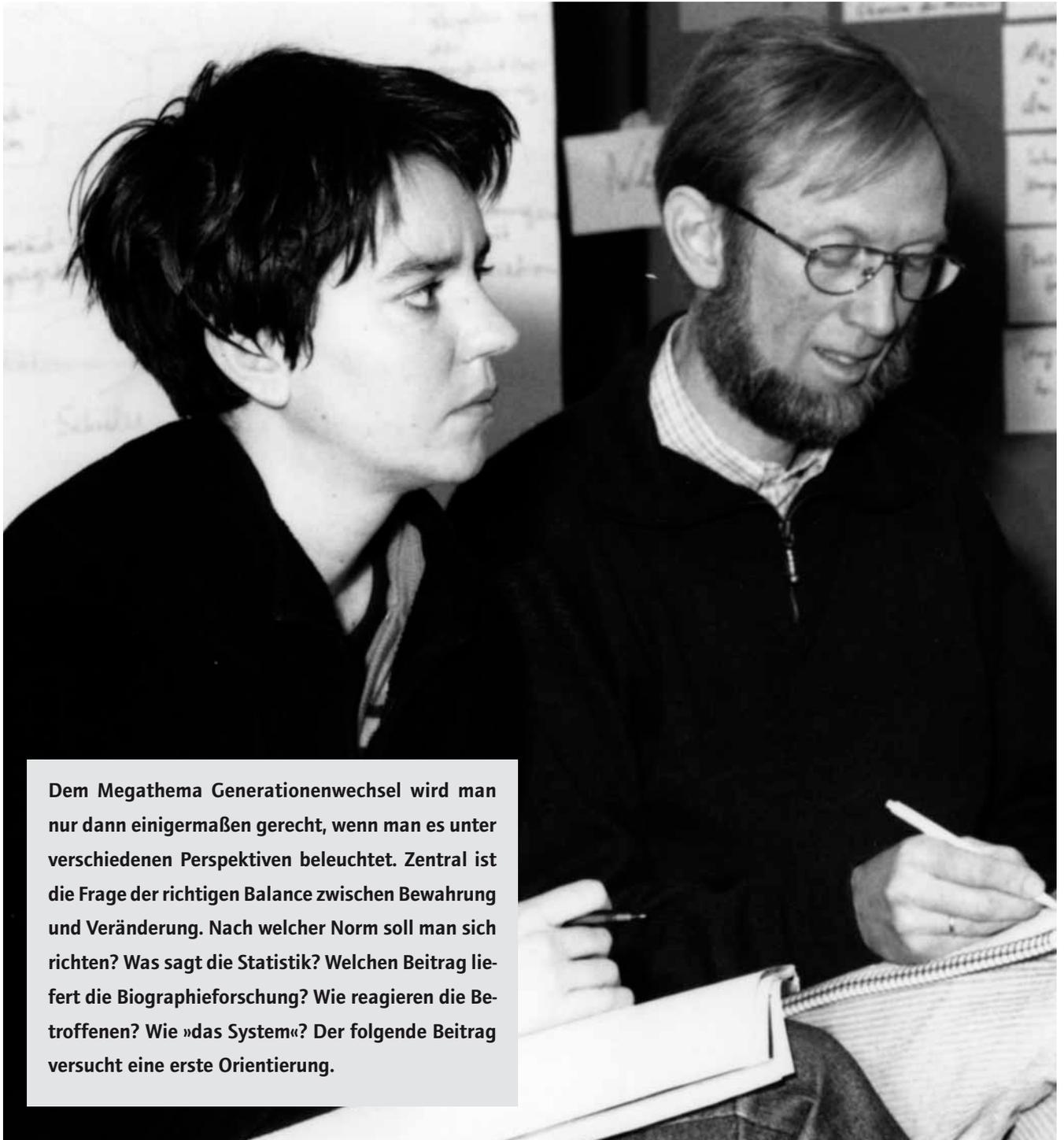
Schule ist für alle Beteiligten, für Lehrer, Schüler und Eltern, während der letzten Jahre zunehmend schwieriger geworden. Manche Schüler haben ein sehr unklares Bild davon, welche Ziele für die Arbeit in der Schule wichtig sind. Man kann Zeitsignaturen beschreiben, die besagen, dass Schüler nicht mit vollem Eifer an schulischen Aufgaben arbeiten. Ihre Denk- und Verhaltensweisen orientieren sich oft an Phänomenen einer unbekümmerten Konsum- und Erlebnisgesellschaft. Bildungsziele sind für junge Menschen nicht mehr so wichtig wie für frühere Generationen, sie sind häufig zweit- oder dritrangig geworden. Unter solchen Vorzeichen ist der Aspekt der Klassengröße in einem veränderten Zusammenhang zu fassen.

Eine »weiche« kulturelle Wirklichkeit beeinflusst Kinder- und Jugendpassagen auch in ihrem Verhältnis zur Schule nachteilig. Wissensinhalte verlieren an Stellenwert. Größere Unübersichtlichkeit und damit verbundene mangelnde Steuer- und Kontrollmöglichkeiten nehmen in großen Klassen zu.



Zum Autor

Dr. Fritz Haselbeck ist Dozent an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau. Er hat mehrere Jahre auch als Lehrer an Schulen im Freistaat Bayern unterrichtet. Fritz Haselbeck hat sich wissenschaftlich zum Beispiel mit folgenden Themen beschäftigt: »Schwierigkeiten und Probleme beim Mathematiklernen, Denk- und Rechenfehler«, Arbeit von Schülern und Lehrern in Lernwerkstätten« und »Subjektive Denkprozesse von Schülern; Auffassungsweisen, Aneignungsmethoden und Behaltensprozesse beim Mathematiklernen«. Er ist unter folgender Adresse zu erreichen: Universität Passau, 94030 Passau; E-Mail: fritz.haselbeck@uni-passau.de



Dem Megathema Generationenwechsel wird man nur dann einigermaßen gerecht, wenn man es unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Zentral ist die Frage der richtigen Balance zwischen Bewahrung und Veränderung. Nach welcher Norm soll man sich richten? Was sagt die Statistik? Welchen Beitrag liefert die Biographieforschung? Wie reagieren die Betroffenen? Wie »das System«? Der folgende Beitrag versucht eine erste Orientierung.

Generationenwechsel in den Schulen

Sichtweisen – Erfahrungen – Gestaltungsversuche

Sichtweisen

Normativ gesehen: Eine zukunftsfähige, demokratischen Werten verpflichtete Schule muss in der Lage sein, den ihr anvertrauten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Schlüsselkompetenzen für ein Leben in der Zivilgesellschaft zu vermitteln. Die DeSeCo-Studie der OECD¹ nennt drei:

1. Selbständiges Handeln
2. Umgang mit modernen Instrumenten der Kommunikation und des Problemlösens
3. Handeln in heterogenen Gruppen²

Die Lösung dieser Aufgabe kann besser gelingen, wenn ältere und jüngere Lehrkräfte einen ständigen pädagogischen Diskurs führen, in den sie ihre spezifischen Haltungen und Sichtweisen einbringen können. Auf diese These richtet der Schwerpunkt dieses Heftes seine Aufmerksamkeit. Die Erfahrung zeigt, dass ein solcher Diskurs Kommunikationsformen braucht, die sich für einen organisierten Austausch zwischen den Generationen eignen. Möglichkeiten, von denen auch in den Erfahrungsberichten die Rede ist, sind: Interviews und Gespräche, Generationsverbindende Lernpartnerschaften, Runde Tische und altersgemischte Teams.

Statistisch gesehen: 333.000 der derzeit bundesweit 797.000 hauptamtlich Lehrenden werden bis zum Jahr 2015 den Schuldienst verlassen.« Dann werden von denen, die heute schon unterrichten, nur noch etwa 58 Prozent in den Schulen Deutschlands arbeiten. Für den Zeitraum von gut zehn Jahren bringt dies einen unglaublichen Personalerneuerungs- und damit Verjüngungsprozess!³ In der Ausbildung für ein Lehramt in Deutschland sind gegenwärtig ca. 240.000 Personen, davon 200.000 im Studium und 40.000 im Referendariat.⁴ D.h. eine ganze Generation tritt ab und Jahr für Jahr werden jetzt mehr neue und jüngere Lehrerinnen und Lehrer eingestellt.⁵ Für die Entwicklung der einzelnen Schule ergibt sich daraus, dass sie gut beraten ist, Verfahren zu entwickeln, die die Einseitigkeit der Generationenpräsenz kompensiert und den Generationendialog fördert.

Die bei den Älteren vorhandene Erfahrung muss mit der Power der Jüngeren eine Verbindung eingehen, die in der Lage ist, sowohl die Qualität der notwendigen Innovationen als auch die Berufszufriedenheit aller Altersgruppen im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu steigern. **Biografisch gesehen:** In einer umfassenden Interviewstudie hat M. Hubermann 1991 die »Normalbiografie« eines Lehrers rekonstruiert (siehe nächste Seite).⁶

Es ist durchaus reizvoll, die spezifische Altersmischung eines konkreten Kollegiums oder auch die persönliche Situation einmal durch die Brille dieses Phasenmodells zu betrachten:

- Passt diese »Normal«-Biographie auf mich oder sieht mein persönliches Phasenmodell vielleicht ganz anders aus?
- Ist die berufsbiographische Struktur unseres Kollegiums – verglichen mit diesem Modell – typisch oder eher untypisch?
- Wie beeinflusst unsere spezifische Mischung die Kommunikation und Kooperation im Kollegium?

Subjektiv gesehen: In diesem Jahr bin ich 59 Jahre alt geworden und seit 33 Jahren im Schuldienst. Dass ich nun zum »grauen Gold« gehöre, habe ich in den vergangenen drei Jahren stärker als früher immer dann gemerkt, wenn ich in der Schule einen Referendar zu betreuen hatte oder im Landesinstitut mit jungen Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeite, die für eine begrenzte Zeit mit einem Werkvertrag im Rahmen eines Praktikums oder Projekts beschäftigt sind. Das Gefühl, zum »alten Eisen« zu gehören, hatte ich dabei bislang nicht. Eher fühle ich mich in der Rolle eines Mentors, dessen Meinung und Rat durchaus gesucht, geschätzt und manchmal sogar befolgt wird. Das Verhältnis könnte als generationsverbindende Lernpartnerschaft beschrieben werden. Funktionieren kann ein solches Arbeitsverhältnis nur, wenn es von gegenseitigem Respekt, Humor und der Neugier auf die Fragen, Ideen und Vorschläge des anderen getragen wird.

Ein wesentlicher Grund für die Übernahme der Moderation dieses Heftes war der Eindruck, dass es in den meisten Schulen und öffentlichen Bildungsein-

richtungen für einen produktiven Umgang mit dem spürbaren Generationswechsel kein wirkliches Konzept gibt. Diesen Eindruck wollte ich überprüfen und habe mich auf die Suche begeben, wie einzelne Personen oder Personengruppen den in Gang befindlichen Generationenwechsel erleben und wie »das System« darauf reagiert.

Erfahrungen

Bei meiner Suche ist mir zunächst einmal aufgefallen, dass alle Angesprochenen, egal welchen Alters und welcher Funktion, das Thema »sehr interessant« fanden. Das hat vermutlich einerseits damit zu tun, dass viele davon berufsbiographisch betroffen sind, entweder als Ältere, die den »Ausstieg« vor Augen haben und allmählich beginnen, sich darauf vorzubereiten, oder als Jüngere, die mit dem »Einstieg« beschäftigt sind, oder als Wissenschaftler und Schulberater, die »systemische« Lösungen suchen.

Andererseits hat die Diskussion in der Gesellschaft außerhalb der Schule über den demographischen Wandel⁷ und die jüngsten Bundestagsbeschlüsse zur Verlängerung der Lebensarbeitszeit auch die Frage des Generationenwechsels neu gestellt. Der volkstümliche Hinweis auf den unvermeidlichen »Generationskonflikt« zwischen den »Alten«, die nicht abtreten und den »Jungen«, die endlich »ans Ruder« wollen, taugt nicht zur Erklärung der gegebenen vielschichtigen Situation, obwohl auch diese Facette keineswegs verschwunden ist. Im pädagogischen Geschäft jedenfalls werden alle gebraucht: die über 50-Jährigen, die unter 30-Jährigen und die dazwischen.

Eine zweite Erfahrung: Der Grad der Auskunftsfreudigkeit entsprach bei meinen Recherchen keineswegs dem Grad des ausdrücklich formulierten Interesses am Thema. Das betraf aber nicht die Älteren⁸, sondern erstaunlicherweise die jüngeren Auskunftspersonen. Zwei Episoden scheinen mir erwähnenswert:

- In einer großen Schule mit vergleichsweise vielen jüngeren Kolleginnen und Kollegen wurde der Versuch, ein Treffen der unter 40jährigen zu initiieren, von einem Teil der über 50jährigen misstrauisch beäugt und z.T. verärgert

kommentiert. Die junge Kollegin, die mir dies erzählte, wollte darüber in HmS lieber nicht berichten. Schade! Und welcher Unterschied zum »Neuenkreis« der Laborschule Bielefeld⁹, der neue Lehrkräfte und Praktikanten mit einem festen Termin in der Woche und einem differenzierten Einführungskonzept gezielt integriert und ihr Potenzial für die Schulentwicklung von Anfang an nutzbar macht!

der Alltagspraxis eingesetzt werden¹³. Das kann natürlich daran liegen, dass das Problem nicht gesehen wird, weil es noch keinen Problemdruck gibt oder dieser noch nicht als solcher empfunden wird. Die hier dokumentierten praktischen Versuche, den Generationenwechsel bewusst zu gestalten, zeigen, dass ein frühzeitiges Reagieren auf diesem Feld sich für alle Beteiligten lohnt.

Gestaltungsversuche

Das vorliegende Heft gibt unter dem Gesichtspunkt »Generationenwechsel gestalten« Beispiele für den individuellen und Beispiele für den systemischen Umgang mit dieser Aufgabe.

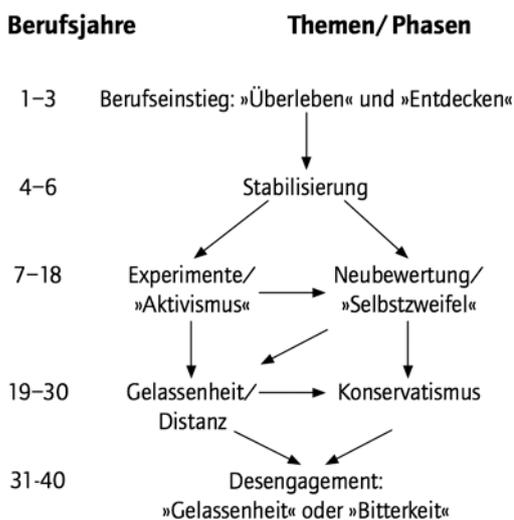
Individuelle Beispiele:

- Im Artikel »Ausstieg« geben zwei Kolleginnen und ein Kollege Auskunft, wie sie ihre Berufsbiographie sehen und jetzt dabei sind, den Ausstieg aus dem Beruf konstruktiv zu gestalten (S. 14). Gleiches gilt für den Beitrag »Generationendialog in der Lehrerbildung« (S. 22). Welche spezielle Mischung der von der Altersforschung unterschiedenen Typen – »Weitermacher«, »Anknüpfer«, »Befreite« oder »Nachholer« – auf die Kolleginnen und Kollegen jeweils zutrifft, mag der Leser/die Leserin dieser lebendigen Interviews selbst entscheiden.¹⁴
- Ein Aufsatz des Schulpädagogen Prof. Dr. Ewald Kiel (Uni München)¹⁵ von 2005 trägt den Titel »Können Lehrerleben gelingen?«. In dem Interview, das Maja Dammann mit Franz Raddatz für diese HmS geführt hat, kommt in klaren und authentischen Formulierungen zur Sprache, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Lehrerleben gelingen kann. Am Beispiel einer Lehrerpersönlichkeit, die auf 43 Berufsjahre zurückblickt, wird hier die pädagogische Formel »Erziehung ist Beziehung« anschaulich und plastisch (S. 26).
- Einen besonderen Blick steuert Stefanie Schmachtel bei, eine junge Diplompädagogin, deren berufliches Handlungsfeld zwischen Sozialpädagogik, Wissenschaft und Schulsystem schwingt. Sie reflektiert ihre berufs-

biographische Situation als Angehörige der »Generation P« – P steht für Praktikum – und »Schnittstellenpädagogin«, eine Spezies, die künftig als Kooperationspartner von Schule besonders dann eine Rolle spielen dürfte, wenn sich diese als Ganztags- und Quartiersschule mehr und mehr für den Stadtteil und die außerschulische Kultur- und Jugendarbeit öffnet (S. 24).

Systemische Beispiele:

- Mit welchen Erwartungen junge Lehrerinnen und Lehrer als Berufseinsteiger in die Schule kommen und mit welchen Erfahrungen und Erwartungen der »ingesessenen« Kolleginnen und Kollegen sie konfrontiert werden, illustriert der Beitrag von Mona Sommer und Olaf Hansen. Beide leiten im Rahmen des LI-Angebots für die Berufseingangsphase (BEP) als Moderatorenteam den Erfahrungsaustausch einer Gruppe junger GHR-Lehrer(innen), in der das Thema der Kooperation und Kommunikation zwischen den Generationen eine wichtige Rolle spielt (S. 16).
- Praktisch erprobte und transferfähige Instrumente für den Umgang mit dem Generationenthema wurden im BLK-Modellversuch SchuQua unter der Überschrift »Erfahrungswissen nutzen – Braindrain verhindern« entwickelt. Es handelt sich um regelmäßige und protokollierte Interviews mit berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen und um themenorientierte Runde Tische, an denen in generationsgemischten Kleingruppen ein intensiver Erfahrungsaustausch stattfindet. Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Ergebnisse dieser Interviews und Gruppengespräche in Konferenzen diskutiert werden und in die Schulprogrammarbeit einfließen. Leitbild ist dabei ein Konzept altersgemischter, eigenverantwortlich arbeitender Teams, wie es sich etwa im Berufsschulzentrum Kolding in Dänemark seit langem bewährt. Der Beitrag von Hans-Werner Schäfer zeigt, wie Schulleitung und Kollegium der H 14 mit diesem Konzept arbeiten (S. 18).



Lebenszyklus von Lehrer(innen) (Hubermann, 1991)

- Oder die freundliche Absage eines jungen Mathematiklehrers auf meine Bitte, über generationsbedingte Änderungen der Fachkonferenzkultur zu berichten: das Thema sei zwar wichtig, aber zu heikel, um damit an die Öffentlichkeit zu gehen. Wie anregend könnten hier gemischte Forschungsteams aus Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern sein, die die Schul- und Unterrichtspraxis forschend bearbeiten und ihre Ergebnisse der Schule zurückmelden! Ansätze dafür gibt es in der Lehrerbildung in Oldenburg und auch in Hamburg.¹⁰

Eine dritte Erfahrung lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die Instrumente zur Lösung des Problems als Ergebnis der bisherigen Forschungen und Programme¹¹ bereitliegen, aber bisher nur in Teilen des Systems¹² und von einer verschwindenden Minderheit einzelner Schulen im Schulprogramm und in

- Das Interview mit Dr. Hajo Sassen-scheidt schließlich gibt einen Einblick in die »Führungsnachwuchsförderung«, ein gut nachgefragtes Ensemble von Fortbildungsangeboten, mit dem Hamburg schon seit einigen Jahren auf den Generationenwechsel bei Schulleitungen und Funktionsträgern reagiert (S. 20).

Fazit

Was habe ich bei der Moderation dieses Heftes gelernt?

Zunächst einmal habe ich die Vielschichtigkeit eines Themas entdeckt, dem auch ich als Angehöriger der in die Jahre gekommenen Generation der 68er nicht ausweichen kann. Zum ersten Mal frage ich mich angesichts der positiven Beispiele nur wenige Jahre älterer Kolleginnen und Kollegen, wie wohl mein eigener Ausstieg aussehen wird und wie ich ihn mir eigentlich wünsche. Zur Zeit herrscht das Gefühl vor, dass bis dahin noch einiges zu erledigen und noch manche Ernte aus laufenden Projekten einzufahren ist. Dabei empfinde ich es als Entwicklungs- und Lernchance, dass die von der UNO ausgerufene Dekade »Bildung für Nachhaltigkeit« (2005 – 2014) fast mit der Schlussphase meiner beruflichen Laufbahn (offizielles Ende 2013) zusammenfällt. Nachhaltiges Denken und Handeln verlangen Aufgeschlossenheit für Neues, zugleich aber auch historisches Bewusstsein und Sinn für Kontinuität. Damit erhält die generationsverbindende Zusammenarbeit in den pädagogischen Berufen einen zeitgemäßen Sinn, global, lokal, in der einzelnen Schule und in der Lehrerbildung. Denn letztlich geht es im Kleinen wie im Großen um die gemeinsame Gestaltung zukunftsfähiger und humaner Formen des Aufwachsens und Zusammenlebens.

Mein anfänglicher Eindruck, es gäbe kein wirkliches Konzept für den Umgang mit dem Generationenwechsel, hat sich nicht bestätigt: Konzepte sind durchaus vorhanden, Instrumente liegen bereit. Von einer systematischen Umsetzung kann allerdings nur in Teilbereichen die Rede sein. Ein Transfereffekt der m.E. überzeugenden Erfahrungen an einigen

Beruflichen Schulen, insbesondere der H 14, ist bisher nicht oder kaum erkennbar. Im LI-Referat BEP, das für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zuständig ist, gibt es eine hochentwickelte Sensibilität für die Fragen und Probleme des Generationenwechsels. Dies müsste ergänzt werden durch ein Interesse der Schulen, die bereitliegenden und inzwischen erprobten Instrumente zu nutzen. Vielleicht können die beginnende Arbeit mit dem neuen Orientierungsrahmen für Schulqualität und dieses Heft hier einiges in Gang bringen.

Anmerkungen

- ¹ OECD/ DeSeCo: The Definition and Selection of Key Competencies. 2003
- ² In Hamburg gelten seit 2001 neben dem Thema Schulentwicklung die zweite und dritte der hier genannten Schlüsselkompetenzen als „prioritäre Themen« der Lehrerbildung. Das Ende Juni 2006 gegründete Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) soll u.a. dafür sorgen, dass diese Schwerpunktsetzung in allen Phasen der Lehrerbildung eine angemessene und abgestimmte Rolle spielt. Mehr zum ZLH unter www.li-hamburg.de/abt.rdl/index.html
- ³ Vgl. Klaus Klemm, Altersstruktur-Pensionierungen-Einstellungsbedarf, in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S. 47
- ⁴ Zahlen aus Peter Daschner, Lehrerbildung und Schulentwicklung, in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S. 7
- ⁵ »Der Generationswechsel ist verpasst«, taz – Interview von Christian Füller mit Prof. Dr. Klaus Klemm in der Ausgabe vom 3.11.2004
- ⁶ Graphik entnommen aus einer aktuellen Studie des Fachbereichs Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Freiburg »Generationswechsel in den Kollegien – Konfliktpotential oder Chance für eine gesunde Schule?« (2006)
- ⁷ Vgl. besonders die Kontroverse um das Buch des FAZ – Herausgebers Frank Schirmacher, Das Methusalem-Komplott, München 2004
- ⁸ Herbert Gudjons, Moderator eines PÄDAGOGIK-Heftes zum Thema Pensio-

nierung, schreibt: »Auffällig war in diesem Zusammenhang, dass ich als Heftmoderator ungewöhnlich viele Absagen von Kollegen und Kolleginnen bekommen habe, als ich um einen kurzen Erfahrungsbericht über das eigene Ergehen in dieser letzten Phase bat« (PÄDAGOGIK 7–8/05, S.41) Hier hatte ich, vor allem durch die Hilfe meiner LI-Kollegin Maja Dammann, mehr Glück; vgl. die drei Beiträge zum »Ausstieg« und das Interview mit Franz Radtatz in diesem Heft.

- ⁹ Susanne Thurn, Berufseingangsphase konkret: Der »Neuenkreis«, in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S. 35 ff.
- ¹⁰ Andreas Feindt, Forschen für die Schulentwicklung, in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S. 10 ff.
- ¹¹ Hervorzuheben ist hier vor allem der BLK-Modellversuch Schulgenaue Qualifizierung (SchuQua), an dem drei Berufliche Schulen aus Hamburg von 2002 – 2005 beteiligt waren. Die wesentlichen Ergebnisse sind in einer Broschüre (SchuQua thema 2) veröffentlicht, die über das Referat Berufliche Schulen am LI bezogen werden kann: michael.roschek@li-hamburg.de
- ¹² Vgl. das Interview mit Hajo Sassen-scheidt zum Generationenwechsel bei schulischen Führungskräften in diesem Heft.
- ¹³ Vgl. den Artikel »Erfahrungswissen nutzbar machen« von Hans-Werner Schäfer über SchuQua und die H 14 in diesem Heft.
- ¹⁴ Vgl. Herbert Gudjons, Und heute verabschieden wir ..., in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S.43 f.
- ¹⁵ Ewald Kiel, Können Lehrerleben gelingen?, in: PÄDAGOGIK 7–8/05, S. 48 ff.

Wolfgang Steiner
Landesinstitut
Projektdidaktik/Stadtteilkoope-
ration
BLK-Projekt Demokratie
E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de

Ausstieg/Einstieg

Zwei Kolleginnen und ein Kollege schildern im Gespräch mit Maja Dammann, wie sie die Phase des Abschieds aus dem Beruf erleben. Jedes dieser kleinen Lehrerportraits fordert die Frage heraus: Welche spezielle Mischung der in der Altersforschung unterschiedenen Typen »Weitermacher«, »Anknüpfer«, »Befreite« und »Nachholer« haben wir hier vor uns? Und: Wie werde ich wohl reagieren, wenn es soweit ist?

»Der Lehrer tritt hinter den Stoff und die Schüler zurück«

Schwerpunkte der Arbeit

Heinz' Schwerpunkt war zum einen die Beratungstätigkeit. Neben seinem Unterricht (Deutsch, Geschichte, Politik und Gemeinschaftskunde) an der Ida-Ehre-Gesamtschule hat er als Beratungslehrer für Schüler und Lehrer gewirkt. Einen zweiten Schwerpunkt bildete für ihn die Arbeit mit Schülergruppen an politisch relevanten Themen: die Begleitung einer Amnesty-International-Gruppe in der Oberstufe, einer Greenpeace-Gruppe in der Mittelstufe; die Mitarbeit zusammen mit Schülern im Spendenparlament; Entwicklung der Partnerschaft mit einer polnischen Schule.

Etappen in der Lehrerbiographie

Heinz begann seine Schullaufbahn an der Gesamtschule Alter Teichweg. Nach drei Jahren an der Deutschen Schule in Mailand kam er für zwei Jahre an die Gesamtschule Kirchdorf, arbeitete fünf Jahre am Lohmühlen-Gymnasium und wechselte schließlich an die Ida-Ehre-Gesamtschule, an der er bis zur Pensionierung blieb. Heinz ist sicher: »Mindestens einen Schulwechsel sollte jeder vornehmen – um sich neuen Erfahrungen und Herausforderungen zu stellen.«

Zusammenarbeit mit jungen Kolleginnen und Kollegen

Heinz sieht keinen großen Unterschied im Kontakt zu älteren oder jüngeren

Kollegen. Als Beratungslehrer hatte er eher individuelle Kontakte zu Einzelpersonen und war nicht so stark eingebunden in Gruppen.

Übergabe der eigenen Arbeit an die Nachfolger

Heinz schockiert die Gesprächsrunde mit einer Information: »Zu Beginn meines letzten Jahres in der Schule habe ich angefangen meine Unterlagen zu sortieren. Im Laufe weniger Monate habe ich alles, von dem ich sicher war, dass ich es nicht mehr benötigen würde, weggeworfen. So sind meine gesamten schulischen Unterlagen auf zwei kleinere Stapel geschrumpft, die in zwei Schubladen passen und eher Erinnerungscharakter haben. Bei den meisten Unterlagen lohnt es sich nicht, sie weiterzugeben, man macht damit den jüngeren Kollegen nur Arbeit.«

Die schulische Übergabe seiner Beratungstätigkeit an eine Nachfolgerin ist geklärt, und unterrichtlich musste nichts übergeben werden, da Heinz nur auslaufende Kurse unterrichtete.

Älterwerden als Lehrer – wie ist das?

Heinz hat einen graduellen Prozess erlebt. Wo er sich früher lange mit Schülern über einzuschlagende Richtungen auseinandersetzte, dachte und sagte er in den letzten Jahren häufiger: »Das mag so sein – aber ich entscheide jetzt.« Besonders zum Schluss spürte

er, dass er einen weniger langen Atem hatte, ungeduldiger wurde – und dass bei neuen Ideen und Anregungen der innere Satz auftauchte: »Das kann ich gar nicht mehr umsetzen!«

Abschied konkret

Heinz ist der Abschied von der Schule nicht schwer gefallen. Die Entscheidung, zusammen mit seiner Frau mit 63 Jahren zu gehen, war richtig. Allerdings gab es auch keinen totalen Bruch – Heinz hat gleich nach seiner Pensionierung Aufträge in der Lehrerfortbildung übernommen. Er genießt den Luxus Zeit – das gemeinsame morgendliche Frühstück, anschließend langes Zeitung lesen, ohne den Druck, das Gelesene für den Unterricht auswerten zu müssen.

»Jeder Tag muss ein Ereignis haben«

Heinz liest viel, er treibt Sport, er lernt Fremdsprachen – und er betont, wie wichtig es ist, dass jeder Tag ein Ereignis haben muss, klein oder groß. Darüber hinaus fängt Heinz an, sich neu zu orientieren, denn er ist überzeugt: Menschen wie er, die ökonomische Sicherheit, Energie und Zeit haben, sollten sinnvolle Aufgaben in der Gesellschaft übernehmen. Im ersten Jahr war das die Arbeit für BEP und das Vorlesen in einer Kita im Rahmen eines Projektes der Bürgerstiftung. Nun soll etwas Neues kommen, das gleichzeitig Fortsetzung seines sozialen Engagements ist.

»Ich gehe mit Pauken und Trompeten in Pension«

Schwerpunkte der Arbeit:

Barbara Brix ist Lehrerin für Geschichte, Französisch und Spanisch am Gymnasium Klosterschule. Sie hat in ihrem letzten Berufsjahr noch einmal voll aufgedreht. Unbedingt wollte sie noch vor der Pensionierung ausprobieren, wie das mit Spanisch als 2. Fremdsprache in Jg. 6 klappt. Jetzt, zum Abschluss ihrer Berufstätigkeit, werden Mitte Juni 2006 zwei »Stolpersteine« für das jüdische Ehepaar Bacher an der Klosterschule gelegt. Barbara hatte zur Geschichte des Lehrers Bacher geforscht und veröffentlicht, es gibt mittlerweile eine Vitrine in der Schule – und Anfang des nächsten Schuljahres soll eine Büste aufgestellt werden. Und auch Barbaras anderes langjähriges Projekt erreichte in ihrem letzten Berufsjahr den Höhepunkt: Die seit über 10 Jahren gepflegte Schulpatenschaft mit Nicaragua wurde durch einen dreiwöchigen Besuch einer Schülergruppe der Klosterschule in Nicaragua gekrönt.

Etappen einer Lehrerbiographie

Barbara hat am Athenäum in Stade begonnen. Später wechselte sie auf das Johanneum in Lüneburg – beide Schulen reine Jungenschulen, die mit Barbara die erste junge weibliche Lehrkraft erlebten. Beim Wechsel nach Hamburg landete sie zunächst an einer Schule, in der es keine Kooperation gab, sondern nur distanzierte Verhältnisse. Barbara wechselte erneut – an die »Schule meines Lebens«, mit bunt gemischter Schüler-, Eltern- und Kollegenschar. Zwischendrin verbrachte sie noch einmal ein Sabbatjahr in Südamerika.

Zusammenarbeit mit jungen Kollegen

Eine Zeit lang schmorte das Kollegium in homogener Alterskohorte, alles war eingespielt, die Rollen festgezurrt, die Argumente ausgetauscht. Das empfand sie vor allem nach ihrer Rückkehr aus Südamerika als beengend. Dann begann der Zustrom neuer Kolleg(innen), die das Gefüge aufmischten, neue Ideen hatten.

»Ich konnte mich anhängen, ging noch mal in die Konzeptgruppe, wollte und konnte Neues ausprobieren.«

Übergabe der eigenen Arbeit an die Nachfolger

Das Projekt »Gegen das Vergessen« konnte Barbara an einen jungen Kollegen übergeben. Mit der Übergabe der Nicaragua-Arbeit sieht es nicht so gut aus. Die engagierte junge Kollegin, die sie als Nachfolgerin eingearbeitet hatte, ist schwer erkrankt. Was nun? Barbara lächelt: »Auf der letzten Sitzung hat mich mein Schulleiter gefragt: Wie wär's denn mit einem Honorarvertrag?« Sie wird dieses Angebot annehmen, bis zur Einstellung einer neuen Spanischkollegin, die dann die Aufgabe hoffentlich übernehmen kann.

Älterwerden als Lehrerin – wie ist das?

Barbara arbeitet mit 14 Unterrichtsstunden in Altersteilzeit. »Ich habe das Älterwerden schon deutlich gemerkt. Ich brauche mehr Zeit, es strengt mich alles mehr an, ich empfinde den Stress intensiver. Und allmählich wird auch das Verhältnis zu den Schülern distanzierter, ich merke, dass ich nicht mehr so neugierig bin.« Barbara stellt fest, dass sie in den letzten Jahren strenger geworden ist, deutlicher fordert.

Gestaltung des konkreten Abschieds

Barbara beschreibt die Phase direkt vor dem Ausstieg als ein Auf und Ab der Gefühle. An einem Tag überwiegt die Erleichterung angesichts der großen Anstrengung, am nächsten Tag Erschrecken: »Verdammt, nur noch 3 Wochen!« Eine Mischung aus Wehmut, Dankbarkeit, Erleichterung: »Mir fällt es schwer, aus der Schule zu gehen!«

Horror vacui – oder: Die neue Grenzenlosigkeit

Barbara denkt viel darüber nach, wie es wohl sein wird – in der Pensionierung: »Ich habe mich schon stark über die Berufstätigkeit definiert! Eine neue Definition meiner Selbst tut not«. Die mo-



mentane Situation der Schule sieht sie skeptisch: »Eine Ära ist zu Ende gegangen. Ich glaube, dass ein herausfordernder Beruf wie der des Lehrers nur befriedigend ausgefüllt werden kann, wenn es gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen den Kollegen und flache Hierarchien gibt. Daraus habe ich Kraft und Schwung geschöpft. Ich sehe mit großer Sorge und Mitgefühl für die Kollegen, wie stattdessen Konkurrenz und Kontrolle etabliert werden.«

Weitere Auskünfte über:

Maja Dammann

Landesinstitut

Referatsleitung Berufseingangsphase (BEP)

E-Mail: maja.dammann@li-hamburg.de

»Es muss sich eine Kultur der Zusammenarbeit entwickeln...«

Schwerpunkte der Arbeit:

Renate sieht im Rückblick die Schulentwicklung von unten als Schwerpunkt ihrer Arbeit. Sie kam ans Gymnasium Ohmoor, als die Schule sich noch im Aufbau befand, und durch ihre eigene unterrichtliche Arbeit und ihre Kooperation mit Kollegen entstanden geöffnete Unterrichtsformen. Stichwort: »Die Mappe«! Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs erstellten zu einem selbst gewählten Thema eine selbst gestaltete Mappe, lernten so das Exzerpieren, das Gliedern, das Überarbeiten, das Gestalten von Texten – und lasen, was das Zeug hielt. Ihre Position als Koordinatorin der Beobachtungsstufe bedeutete für Renate: Die Kollegen ihrer Stufe immer möglichst umfassend zu informieren, die Verwaltungs-

abläufe möglichst effektiv zu gestalten und damit den Kollegen die Arbeit zu erleichtern.

Etappen in der Lehrerbiographie:

Für Renate hatte ein Schulwechsel nach 8 Jahren Berufstätigkeit eine hohe Bedeutung. Als sie, als Mutter eines 8-jährigen Sohnes nach der Geburt ihres zweiten Kindes direkt in die Schule zurückkehrte, fragte sie ein Mitglied der Schulleitung: »Warum wollen Sie überhaupt arbeiten – meine Frau ist auch zuhause und sehr zufrieden« – und reagierte auf Renates Widerspruch mit dem Ausruf: »Scheißemanzipation«! Renate wechselte daraufhin sofort die Schule und ging ans Ohmoor. Hier blieb sie, »weil ich in dieser Schule – auch gestützt von der Schulleitung – meine Ideen von gutem Unterricht umsetzen konnte.«

Zur Erweiterung ihrer Erfahrungen übernahm sie freiwillig für zwei Jahre eine Viertel – Stelle an einer benachbarten Grundschule, als das Ohmoor im Überhang war – auch dies aus ihrer Sicht eine sehr bereichernde Tätigkeit.

Zusammenarbeit mit jungen Kollegen

Für Renate eine Selbstverständlichkeit. Sie sah es als eine ihrer Aufgaben als Koordinatorin, für die neuen Kolleginnen und Kollegen Ansprechpartnerin zu sein. Daraus ergaben sich dauerhafte Kooperationsbeziehungen und Kontakte, schulische wie persönliche.

Übergabe der eigenen Arbeit an die Nachfolger

Renate hat ihre Funktion immer kooperativ ausgefüllt, indem sie Kolle-

»Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...« – Berufseinsteiger in GHR-Schulen

»Offenheit und Austausch, eine gute Streitkultur – das sind Dinge, die mir wichtig sind in meinem Kollegium. Und ich möchte mich gut aufgehoben fühlen, dann kann ich auch die Arbeit mit unseren teils schwierigen Schülern besser bewältigen.«

So formuliert eine Berufseinsteigerin ihre Erwartungen.

Selbstreflexion? Selbstverständlich!

Durch zahlreiche Veränderungen in der Ausbildung gehört es für junge Lehrerinnen und Lehrer heute dazu, sich konstruktivem Feedback zu stellen, es für ihre Entwicklung zu nutzen – so zum Beispiel durch Kleingruppenhospitationen im Referendariat. Hinzu kommt das Lehrertraining, in dem sie Fallberatung praktizieren, an ihrem Rollenverständnis arbeiten und ihre pädagogische Kompetenz entwickeln. Ständig stehen sie mit anderen im Austausch über sich und ihre Professionalität. Das prägt und weckt Erwartungen für die Zusammenarbeit im Kollegium. Mitarbeit und Einflussnahme bei der Schulentwicklung, Austausch über

Unterrichtsideen, Reflektieren über Unterrichtsgestaltung, gemeinsames Entwickeln von Material fordern Zeit und Einsatz und bringen erfahrungsgemäß trotz Mehrarbeit eine höhere Arbeitszufriedenheit.

Veränderte Ausbildung: anderes berufliches Selbstverständnis

Diese Erkenntnisse, die neu ausgebildeten Lehrkräften selbstverständlich sind, sind den »Älteren« eher fremd (Junglehrer betonen, dass die Bezeichnung »Älteren« nichts mit Lebensalter zu tun hat). Deren Erfahrungen waren andere: In ihrem Referendariat war Rückmeldung stets mit Beurteilung (und die oft in nicht förderlicher Form) verknüpft – eine Erfahrung, die nicht unbedingt zur Offenheit beiträgt. So wird vieles in den Kollegien zwar gesagt, aber lieber in den Pausen und leise und selten auf Konferenzen und in einer offenen Auseinandersetzung.

Berufseinsteiger sind aber nicht darauf vorbereitet worden, dass ihre Reflexions- und Kooperationsbereitschaft eventuell

nicht erwünscht oder nicht erkannt oder nicht wertgeschätzt werden könnte, weil Teile des Kollegiums noch nicht so weit sind. Eine junge Kollegin beschreibt ihre Situation so:

»Bei mir im Kollegium ist mir noch aufgefallen, dass es eigentlich gar nicht am Alter der Kolleginnen liegt, ob eine Zusammenarbeit, ein Austausch oder eine »persönliche Beziehung« stattfindet, sondern an einer gewissen Grundeinstellung, die man gegenüber den Kindern, dem Lernen und Lehren und dem eigenen Berufsbild hat. Mit einigen meiner jungen Kolleginnen kann ich mich überhaupt nicht austauschen und kooperieren, sie sehen ihre Tätigkeit eher als Job, genauso wie einige ältere Kolleginnen. Mit anderen Älteren geht das hervorragend, sie sind neuen Methoden gegenüber oder den Ideen, die wir Jungen mitbringen, sehr aufgeschlossen, auch wenn sie oft Bedenken anmelden. Diese lassen sich dann aber gern überzeugen und sind dankbar für Anregungen oder Material.«

Schwierigkeiten erwachsen also nicht zwangsläufig aus dem Aufeinandertreffen verschiedener Lehrergenerationen. Vielmehr knirscht es dort, wo Kolleginnen und Kollegen durch Erfahrungen mit dem System Schule und auf Grund persön-

ginnen und Kollegen dafür gewann, neue Ideen und Strukturen mit ihr gemeinsam zu entwickeln. Darüber hinaus hatte sich eine längere enge Zusammenarbeit mit ihrer potentiellen Nachfolgerin ergeben. Leider wurde diese Kollegin dann aber nicht gewählt. Dennoch sieht Renate die Übergabe gut bestellt, weil die Arbeit von mehreren Schultern getragen wurde und die gewählte Nachfolgerin sicherlich darauf aufbauen kann. Ihre Unterrichtsmaterialien hat sie gezielt weitergegeben.

Älterwerden als Lehrerin – wie ist das?

Renate beschreibt einen Einschnitt. Bis etwa zum 40. Lebensjahr fühlte sie sich auf einer gleichberechtigten Ebene mit den Schülern – danach wuchs der Abstand. Für die letzten Dienstjahre fasst sie das Verhältnis so zusammen: »Schüler interessierten mich mehr unter dem

Gesichtspunkt: Wie kann ich sie fördern? – weniger unter dem Gesichtspunkt: Ich möchte etwas mit ihnen machen!«

Abschied konkret: Freitag Schule, Montag Französisch-Intensivkurs

Für Renate war der Abschied mit 63 klar. Der konkrete Abschied erfolgte in einer Zeit (Halbjahreswechsel), in der sie bis zum letzten Tag unter Volldampf gearbeitet hat (Zeugniskonferenzen, Tag der Offenen Tür etc.). Da sie absah, dass ein so drastischer Bruch zum Nichtstun schwierig würde, hatte sie sich einen Französisch-Intensivkurs in die ersten 14 Tage ihrer Pensionierung gelegt – am Freitag, dem 30.1. Abschied, am Montag, dem 2.2. Beginn des Sprachkurses. Als der dann zu Ende war, fühlte sie sich in der Pensionierung angekommen.

Fehlt die Schule, gibt es ein Bedauern?

»Nein, an keinem Tag bisher« – das kommt sehr spontan. Und ebenso: »Ich muss nie mehr korrigieren!« Allerdings hat Renate noch guten Kontakt, sie besucht ab und zu Schulveranstaltungen, sie hat einen Literaturkreis gegründet mit ehemaligen Kollegen des Ohmoor. Sie treibt Sport, sie lernt Sprachen, und sie arbeitet auch noch als Lehrerfortbildnerin. Der Umbruch des Schulwesens hat ihr den Abschied leicht gemacht: Renate hat auf Entwicklung gesetzt, auf die Entwicklung der Schüler, auf gemeinsame Entwicklungsarbeit der Kolleginnen und Kollegen – und ihre Beobachtung ist, dass genau dieser Aspekt gegenwärtig unter die Räder kommt, weil in Zeiten des Drucks von oben und der Ergebnisorientierung die Bereitschaft der Entwicklung von unten, die Prozessorientierung verloren zu gehen droht.

licher Einstellungen für sich Schlussfolgerungen für ihre Arbeit ziehen, die mit der Haltung der neu eingestellten Lehrkräfte – unabhängig von Lebens- oder Dienstalter – oft wenig zu tun haben.

Unterschiedliche Erfahrungen und Standpunkte

Berufseinsteiger kommen seit 3 Jahren im GHR-Bereich mit der Gehaltsstufe A 12 an die Schulen und haben zu einer Zeit angefangen zu arbeiten, als es das Arbeitszeitmodell (jetzt schon Arbeitszeitverordnung) bereits gab. Sie treffen öfter auf Kollegen, die aus Überforderung heraus an der Klagemauer stehen und den Blick nach vorn verloren haben. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich die Berufseinsteiger darüber beklagen, dass es wenig Bereitschaft zur Bewegung gäbe und dass die Meinung vorherrsche, dass alles, was von der »Behörde« komme, sowieso nicht zu Ende gedacht sei und nichts taue. Sie hingegen stehen am Anfang ihres Berufsleben und wollen in der Regel etwas bewegen und verändern und haben diese Art von Erfahrungen mit der BBS noch nicht gemacht. So gesehen erstaunt es nicht, dass sich diese beiden Puzzlesteine nicht ohne weiteres aneinanderfügen lassen.

Junglehrer: Hoffnungsträger zwischen Verantwortung und Überforderung

»Wie schön, dass wir junge Kollegen in die Schulen bekommen. Die bringen frischen Wind mit!« – eine weit verbreitete Meinung schon seit Jahren an GHR-Schulen, hinter der zum Teil hohe, oft unbewusste Erwartungen stecken. Nur: Was sollen die »Neuen« als Hoffnungsträger alles leisten und was können sie bewältigen?

Berufseinsteiger brauchen erst einmal sehr viel Energie, um mit sich und ihrem Unterricht, dem neuen Arbeitsplatz, den Schülern, den Kollegen, der Schulleitung klar zu kommen.

»Meine Energie würde reichen, um zu kommunizieren und zu kooperieren, aber sie reicht nicht mehr, um auch noch gegen Widerstände anzugehen oder ganz neue Strukturen der Kooperation und Kommunikation anzuregen, aufzubauen, durchzusetzen«, beschreibt eine junge Kollegin ihre Situation.

In solchen Situationen nicht aufzugeben und sich nicht fast unmerkbar anzupassen, ist keine leichte Aufgabe. Für neue Kollegen scheint also zu ihren originären und offiziellen Aufgaben als Lehrer noch eine weitere hinzu zu kommen:

Geduldig und gelassen für einen guten Umgang im Kollegium zu arbeiten, Impulse zu geben, Vorbild für Offenheit, Zusammenarbeit und Streitkultur zu sein und gleichzeitig anzuerkennen, dass die älteren Kollegen immer Gründe für ihre Einstellungen und ihr Handeln haben, auch wenn sie manchmal schwer nachvollziehbar sind. Auf der anderen Seite scheint es auch für die »Älteren« neue Aufgaben und Chancen zu geben: Sich anstecken lassen von dem »frischen Wind«, der Freude und der Energie der Berufseinsteiger, von ihrem Wunsch nach Transparenz, Kooperation und Kommunikation, so dass sich der Blick wieder weiten kann.

Mona Sommer
Schule Luruper Hauptstraße
Moderatorin im Referat BEP am
Landesinstitut
E-Mail: mona.sommer@li-hamburg.de

Olaf Hansen
Theodor-Haubach-Schule
Moderator im Referat BEP am Landesinstitut
E-Mail: olaf.hansen@li-hamburg.de

Erfahrungswissen nutzbar machen

Ergebnisse des BLK – Modellversuchs Schulgenaue Qualifizierung (2002 – 2005)

Die erste erstaunliche Erfahrung bei dem Bemühen, das Erfahrungswissen von Jung und Alt miteinander in einen produktiven Austausch zu bringen, ist widersprüchlich: Das Thema wird im alltäglichen Geschäft immer noch wenig beachtet, andererseits trifft es in informellen Gesprächen auf große Aufmerksamkeit. Dieses Phänomen erwies sich als Rahmenbedingung eines dreijährigen Modellversuchs an drei beruflichen Schulen. Was hat dieser Versuch gebracht?

Zunächst eröffnen sich genügend Gründe für die tägliche Abschließung der Generationen voneinander:

- Die in den nächsten 5 – 10 Jahren abtretende Lehrer(innen)generation hat selber als Berufsanfänger die Situation vorgefunden, auf festgefügte Netzwerke von Aufgabenverteilung, Erbhöfen, Pfründen, Positionsbesetzungen, Berufsauffassungen und –praktiken zu treffen und hat selber eine eher abgrenzende Haltung als Hort der Innovation und Rebellion eingenommen.
- Junge und alte Kolleginnen und Kollegen sind in sehr unterschiedlichen Lebensphasen: Viele der jüngeren sind dabei, Familien zu gründen, weshalb ihnen oft der »Halbtagsjob« sehr entgegen kommt; viele der älteren haben diese Lebensphase längst hinter sich und ein anderes Verhältnis zum Umgang mit der eigenen Arbeitszeit.
- Die hohe Verdichtung der Arbeit und Verlängerung der Arbeitszeit hat in den Schulen zu größerer Hetze und – damit einhergehend – signifikanter Abnahme der kollegiumsübergreifenden Kommunikation geführt.
- Lehrerarbeit ist nach wie vor meist individuell und nicht auf Austausch angelegt. Die anstrengende Arbeit in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit

lässt sich am besten mit eingeschliffenen Routinen bewältigen. Jede Auflösung solcher Routinen schafft zunächst Stress.

Formen der systematischen Wissensweitergabe gibt es nur selten; nicht zuletzt deshalb, weil Berufs«wissen« zu einem großen Teil implizites Wissen ist.

Deshalb suchten wir im Projekt SchuQua nach Wegen und Instrumenten, implizites Wissen bewusst zu machen und den Austausch beruflichen Erfahrungswissens zwecks Professionalisierung der Lehrertätigkeit zu fördern.¹

Interviews mit ausscheidenden Kolleginnen und Kollegen

Der erste Versuchsschritt war darauf angelegt, das Erfahrungswissen ausscheidender Kolleginnen und Kollegen zu sichern, ihr implizites Wissen zu erfragen und damit explizit und verfügbar zu machen. Entsprechend wurde an einer der Modellversuchsschulen (H 14²) mit jedem in Pension gehenden Kollegen mit Hilfe eines in der schulischen Projektgruppe und mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung³ erarbeiteten Interviewleitfadens ein Gespräch geführt (SchuQua thema 2, Kasten S. 8 f.).

Das Interview wurde jeweils von einem älteren und einem jüngeren Kollegen aus

der schulischen Projektgruppe durchgeführt.

Neben den wertvollen Erkenntnissen für die weitere schulische Arbeit hinterließen die Interviews bei den interviewten Kollegen ein Gefühl der Wertschätzung.

Diese positiven Reaktionen führten in der Schule zu der Entscheidung, Interviews auch mit Kolleginnen und Kollegen während ihrer aktiven Berufszeit zu führen (z.B. nach 10, 15 oder 20 Jahren ...).

Runde Tische

In einem zweiten Versuchsschritt ging es um den »quotierten Austausch Alt – Jung, implizites Wissen wird explizit im Dialog« (SchuQua thema 2, S. 4). In diesem direkten Alt-Jung-Austausch sollte herausgefunden werden, was ältere Kollegen von jüngeren und was jüngere von älteren Kollegen lernen könnten.

Dazu wurden *Runde Tische* organisiert, an denen jeweils zwei/drei jüngere und zwei/drei ältere Kolleginnen und Kollegen teilnahmen. In der ersten Runde führten die Beteiligten offene Gespräche über selbstbestimmte Themen, danach wurden auf Grund der Auswertungen der ersten Runde die Gruppen nach vorgegebenen schulbezogenen Themen zusammen gesetzt. Die Gespräche fanden in geeigneten Räumen und angenehmem Ambiente über eine Dauer von 11/2 – 2 Stunden statt.

Die schulbezogenen Themen waren:

- Guter Unterricht – was ist das? Was macht guten Unterricht aus? Wie mache ich konkret guten Unterricht? Was hilft mir dabei bzw. könnte mir helfen?
- Schwierigere Unterrichtssituationen: Wie gehe ich damit um? Womit habe ich gute Erfahrungen gemacht? Beispiele/Tipps

- Übergang vom Fach- zum Lernfeldunterricht: Welche Erfahrungen habe ich auf dem Weg gemacht? Positive Erfahrungen, Schwierigkeiten, Widerstände, Hemmnisse, Anregungen. (aus *SchuQua* thema 2, S. 6)

Die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Im Laufe der praktischen Erprobung hat deutlich mehr als die Hälfte des Kollegiums an ihnen teilgenommen (zum Zeitpunkt Mai 2005). Die Schule verfügt inzwischen über einen Beschluss, die »Runden Tische« als kollegiales Feedback- und Beratungsinstrument zum festen Bestandteil der Schulentwicklung der H 14¹ zu machen (aus *SchuQua* thema 2, S. 6)

Die Perspektive: Kollegiale Arbeit im teilautonomen Team

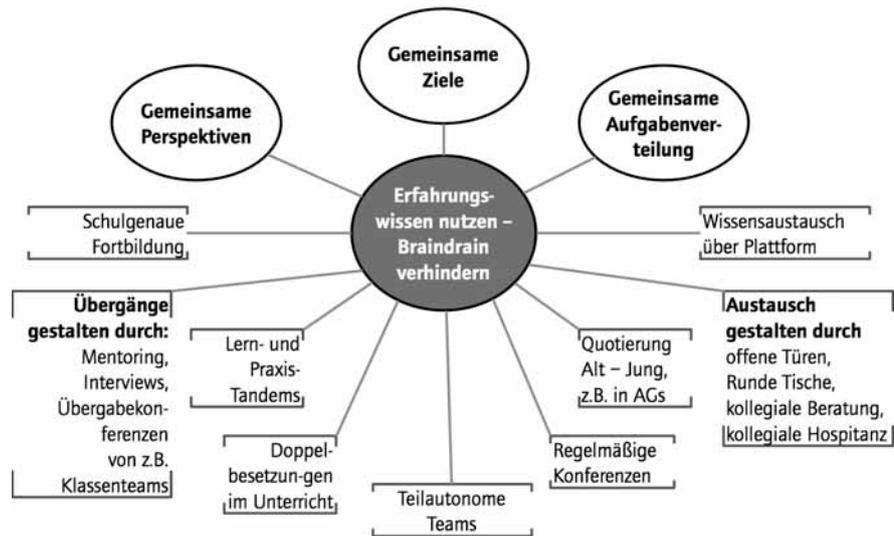
Neben diesen im Projekt erprobten Instrumenten des strukturierten Austausches haben wir – u. a. durch »Recherchen vor Ort« im Berufsschulzentrum Kolding/Dänemark und in weiteren Pilotprojekten der FSP 1 und der G 19 – die Erfahrung gemacht, dass vieles an notwendiger Kommunikation und Kooperation deutlich leichter wird, wenn die Schule über Teamstrukturen verfügt.

Altersgemischte Teams bieten im alltäglichen Dialog den Rahmen für Synergien zwischen Alt und Jung, legen die Basis für die gegenseitige Kenntnis, Anerkennung und Nutzung der individuellen Kompetenzen und ermöglichen auf dieser Grundlage die Diagnose noch zu erwerbender bzw. zu vertiefender Kompetenzen und damit eine schnelle und zeitnahe Qualifizierungsplanung.

Die Ermöglichung von Wissenstransfer ist eine Leitungsaufgabe

Bei der Verankerung der generationsübergreifenden Kooperation kommt der Schulleitung eine besondere Bedeutung zu: Sie muss die dazu notwendigen Prozesse unterstützen und absichern, möglicherweise sogar initiieren, indem sie die entsprechenden Rahmenbedingungen, den Raum und die Zeit dafür zur Verfügung stellt und Verantwortung für die Altersmischung des Kollegiums übernimmt.

Häufig ist für eine Schule der Durchbruch zur Beschäftigung mit dem Thema



»Alt – Jung« schon geschafft, wenn ein Bewusstsein des Kollegiums für die Altersunterschiedlichkeit und die damit verbundenen Chancen eines gegenseitigen Lernprozesses entsteht. Dieses wiederum kann durch einfache erste, auch informelle Austauschrunden gefördert werden.

»Nicht Einzelpersonen, sondern Schulteams werden über einen längeren Zeitraum begleitet und – unter anderem durch problemgenaue Bildungsbausteine und die Vermittlung von Moderatoren oder Referenten – in ihrer pädagogischen Arbeit unterstützt.« (*SchuQua* thema 1, S. 5)

Solche modularen Angebote (in den Anfängen des Modellversuchs »Bildungsbausteine« genannt) für unterschiedliche Zusammenhänge des kollegialen Austausches sind Bestandteile des nachfrageorientierten Fortbildungskatalogs des LI, so z.B. für die Entwicklung von Feedbackkultur, für kollegiale Beratungen, für kollegiale Unterrichtshospitationen, für Qualitätszirkel, für Teamentwicklung und –begleitung, für Supervisions- und Interventionsverfahren. Sie können von den Schulen im LI Hamburg abgefragt und ihren jeweils konkreten Bedürfnissen angepasst werden.

Anmerkungen

¹ Genauere Informationen über den gesamten Modellversuch finden Sie auf www.schuqua.de oder Sie können die vier vom Modellversuch herausgegebenen Themenhefte (*SchuQua* thema 2 hat dieses Thema zum Schwerpunkt) zu-

sammen oder auch einzeln bestellen im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – Abteilung Fortbildung – Referat Berufliche Bildung, Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg. Tel.: 0 40/4 28 01-23 63 und -27 89 Fax.: 0 40/4 28 01-32 67

hans-werner.schaefer@li-hamburg.de oder michael.roschek@li-hamburg.de
² Staatliche Handelsschule Holstenwall H 14, Holstenwall 14 – 17, 20355 Hamburg

³ Die wissenschaftliche Begleitung war Frau Dipl.-Psych. PD Dr. Kirsten Lehmkühl, Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Das Projekt wurde durchgeführt von:
 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
 Abteilung Fortbildung
 Referat Berufliche Bildung
 Leitung Michael Roschek
 Felix-Dahn-Straße 3 · 20357 Hamburg
 Tel 040 · 42801-2363
 Fax 040 · 42801-3267
 e-mail: Michael.Roschek@li-hamburg.de
 Internet: www.li-hamburg.de

Hans-Werner Schäfer
 Referat Berufliche Bildung im LI
 und ehemaliger Projektleiter des BLK-
 Modellversuchs *SchuQua*
 E-Mail: hans-werner.schaefer@li-hamburg.de

»Förderung des Führungsnachwuchses«

Generationswechsel bei Schulleitungen und Funktionsträgern

Der aktuelle Ersatzbedarf für schulische Führungskräfte ist hoch: Geht man von einem durchschnittlichen Ausstiegsalter von 63 Jahren aus, dann werden in den nächsten 10 Jahren 59,5%, in den nächsten 5 Jahren 28,9% der schulischen Führungskräfte aus Altersgründen ausscheiden. Wie geht Hamburg mit dieser Situation um?

Dr. Hajo Sassenscheidt, zuständig für Funktionsträgerfortbildung am LI, antwortet auf die Fragen von HmS.

HmS: »Strategische Führungsnachwuchsförderung« ist das Zauberwort, von dem die Lösung des Problems erwartet wird. Was können Sie uns dazu sagen?

H.S.: Es gibt mindestens zwei Gründe für den hohen Stellenwert strategisch-systematischer Förderung von Führungsnachwuchs:

Zum einen der hohe Ersatzbedarf; zum zweiten haben sich die Anforderungen an Schulleitung auf allen Leitungsebenen in den letzten Jahren gewandelt. Schulleitung ist seit längerem nicht mehr »guter Lehrer + ein bisschen Verwaltung«, sondern eine Führungsaufgabe mit berufsspezifischen Aufgaben. »Führung, Moderation und Management« als drei zentrale Anforderungsdimensionen müssen im Leitungsallday ausbalanciert und situativ passend realisiert werden.

Man kann vermuten, dass es – wie auch in außerschulischen Arbeitskontexten – in Schulen 15 bis 20 Prozent Hochleister und kreative Querdenker gibt. Sie sind da, und bis jetzt fördern wir sie nur unsystematisch und nicht koordiniert.

Zum status quo gehören:

- Angebote des LI für leitungsinteressierte Lehrkräfte: Klärungsseminare, Seminare zur Förderung von Führungskompetenzen, Bewerbungstrainings, Praktika in Unternehmen, Angebote zur Teilnahme an einem Assessment zur Diagnose von Führungspotenzial, spezifische Beratung von Lehrerinnen mit Leitungsinteresse. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Seminare erfreuen sich großer Nachfrage.
- Zunehmendes Bewusstsein von Schulleitungen, gute Leute zu fördern und zu entwickeln, auch auf die Gefahr hin, sie zu verlieren.
- Kenntnisse der Schulaufsicht über schulische Potenzialträger.
- Die Betonung von Personalentwicklung, Potenzialanalyse und Karriereberatung im Orientierungsrahmen Schulqualität (Dimension Führung und Management).

Kommende Entwicklungen:

- Das zum 1.8.06 in Kraft getretene neue Beurteilungswesen für pädagogisches Personal verlangt vom Beurteiler, dass die Entwicklungspotenziale der beurteilten Person ein-

geschätzt und mit passenden Maßnahmen gefördert werden.

- Das Regierungsprogramm betont den hohen Stellenwert von Systemwissen über schulische Potenzialträger. Im Referat Personalentwicklung und Personalcontrolling werden deshalb Entscheidungsgrundlagen erarbeitet, künftig die Diagnose und Förderung von Führungspotenzialen zu systematisieren und auf eine breite Grundlage zu stellen. Vergleichbare Entwicklungen und Überlegungen gibt es auch in anderen Bundesländern, die wie Hamburg vor der Herausforderung des Generationenwandels und eines veränderten Berufsbildes Schulleitung stehen.

HmS: Was ist in unserem Zusammenhang am Hamburger System der Funktionsträgerfortbildung bemerkenswert?

H.S.: Andere Bundesländer äußern sich anerkennend zur Systematik und vor allem zum Realisierungsgrad der Hamburger Qualifizierung von schulischem Leitungspersonal. Mit Interesse wird auch gesehen, dass das LI in der Funktionsträgerweiterbildung ausschließlich als Agentur und überwiegend mit externen Fachleuten arbeitet, die außerschulische Perspektiven in die Seminare einbringen können.

Die Bedingungen für diese Entwicklung waren und sind in Hamburg günstig:

- Produktive Zusammenarbeit zwischen Behörde und den Zuständigen im LI.
- Enge Kooperation zwischen dem für Konzepte der Personalentwicklung

zuständigen Sachgebiet im Amt für Verwaltung und dem LI.

- Umsetzung von Konzepten unter den im Vergleich zu den großen Flächenstaaten quantitativ überschaubaren Verhältnissen eines Stadtstaates.
- Unterstützung und materielle Absicherung des Qualifizierungssystems durch die Behördenleitung auch bei wechselnden politischen Mehrheitsverhältnissen.
- Und nicht zuletzt: Eine langfristig tragfähige Vision der für die Umsetzung zuständigen Referatsleitung am Li.

Diese Bewertungen beziehen sich auf den innerdeutschen Vergleich. Im internationalen Vergleich mit hochentwickelten Bildungssystemen hat die Schulleiterfortbildung in Deutschland noch Schwachstellen, wenngleich mit abnehmender Tendenz. Das betrifft unter anderem Umfang, Qualität und Verbindlichkeit einer Vorabausbildung von Schulleitungen.

HmS: Wie würden Sie das Bewusstsein der an Leitungsfunktionen interessierten Personen charakterisieren?

H.S.: Mein Eindruck ist, dass Begriffe wie »Führung«, »Qualitätsverantwortung und Rechenschaftspflicht«, »Ergebnisorientierung« oder auch »Karriere« und »Wettbewerb« von der jetzt nachrückenden Generation leitungsininteressierter Lehrkräfte unbefangener aufgenommen werden. Viele Seminar-Teilnehmer/innen haben sich in den vergangenen Jahren aktiv an der Schulentwicklung beteiligt. Sie bringen einen systemischen Blick auf Schule mit und sind leichter für die Erkenntnis zu gewinnen, dass Schule neben ihrem vorrangig pädagogischen Daseinszweck auch den ökonomischen Einsatz der zur Verfügung gestellten Mittel beachten muss.

HmS: Gelegentlich wird von einem »Paradigmenwechsel« im Verständnis von Schulleitung gesprochen. Inwiefern teilen Sie diese Einschätzung?

H.S.: Die Einschätzung teile ich uneingeschränkt. Hamburg hat schon frühzeitig auf diesen durch internationale Entwicklungen angetriebenen und durch die Schulforschung gut dokumentierten Paradigmenwechsel reagiert:

- Das Schulgesetz beschreibt das Anforderungsprofil Schulleitung.
- Es gibt ein zukunftsfähiges Hamburger Leitbild Schulleitung.
- Im Schulgesetz wird die Verantwortung der Schulleitung für die Qualität der Einzelschule hervorgehoben.
- Die Reform des Schulgesetzes verstärkt mit der erweiterten Eigenständigkeit der Schulen und größeren Entscheidungsspielräumen im Personal- und Budgetmanagement noch einmal die Rolle der Schulleitung.

HmS: Beschreiben Sie den Schulleiter bzw. die Schulleiterin der Zukunft!

H.S.: Man braucht nicht in die Zukunft zu gehen: Wir haben in Hamburg schon jetzt etliche Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich erfolgreich den veränderten Anforderungen an Führung und Management stellen. Ich vermute, dass in Zukunft sorgfältig und anforderungsentsprechend ausgewählte und qualifizierte Schulleitungen in ihr Selbstverständnis als vorrangig pädagogische Führungskraft noch mehr als jetzt schon die Aspekte »Risikobereitschaft« und »unternehmerisch denken und handeln« integrieren werden, um Chancen und Potenziale einer selbstverantworteten Schule auszuschöpfen.

HmS: Wie sehen Sie in unserem Zusammenhang den neuen Orientierungsrahmen für Schulqualität?

H.S.: Ich halte den Orientierungsrahmen Schulqualität für eine der größten konzeptionellen Errungenschaften dieser Legislaturperiode. Er ermöglicht Verbindlichkeit und Klarheit in der Qualitätsdebatte. Schulleitungen

haben mit ihm eine exzellente Unterstützung bei den komplizierten inner-schulischen Verständigungsprozessen über Schul- und Qualitätsentwicklung. Die Dimension »Führung und Management« beschreibt konkret und überprüfbar, was von der Schulleitung einer selbstverantworteten Schule erwartet wird. Ein genauer Blick gerade in diese Dimension zeigt, dass der Orientierungsrahmen eine gute Balance herstellt zwischen kraftvoller und entscheidungsfreudiger Führung einerseits und partizipationsorientierter, demokratischer Schulkultur andererseits.

HmS: Ernstzunehmende, weil pädagogisch und in Leitungsfunktionen erfahrene Kritiker dieser »schönen neuen Leitungswelt« äußern gelegentlich Zweifel an der neuen Steuerungskultur. Gibt es auch für Sie Aspekte, die Sie eher skeptisch sehen?

H.S.: Ich sehe keine »schöne neue Leitungswelt«. Schulleitung ist anstrengend, kompliziert, bisweilen chaotisch und konfliktuell, aber auch in stimulierender Weise herausfordernd. Wichtig scheint mir, dass die in der Sache richtige und alternativlose Delegation von Aufgaben an die Schulleitung strukturell und materiell abgesichert wird. Erfolgreiche Führung verlangt viel Kommunikation. Dazu brauchen wir Schulleitungen, denen die Arbeitsverdichtung im Schulmanagement noch genügend Zeit lässt, personenbezogen zu führen.

...

Das Gespräch führte Wolfgang Steiner.

Dr. Hajo Sassenscheidt
Landesinstitut
Referatsleitung Funktionsträgerfortbildung
E-Mail: hajo.sassenscheidt@li-hamburg.de

Generationendialog in der Lehrerbildung

Erste und dritte Nachkriegsgeneration lernen miteinander Geschichte

Gudula Mebus war Deutsch- und Geschichtslehrerin, Fachreferentin für Interkulturelle Erziehung, Fachseminarleiterin und ist nach wie vor aktiv in der Fortbildung für Elternvertreterinnen und -vertreter. Edgar Mebus war Lehrer für Geschichte und Französisch, Koordinator und Schulleiter. Heute ist er aktiv in der Kommunalpolitik und Mitglied der Deputation der Behörde für Bildung und Sport. Beide leiten nach ihrer Pensionierung als »Eheprojekt« gemeinsam geschichtsdidaktische Seminare an der Universität.

HmS: In Eurem Seminar zum Thema »Erinnerungskultur« hattet und habt Ihr es als Angehörige der ersten Nachkriegsgeneration mit der dritten Nachkriegsgeneration zu tun. Was ist Euch aufgefallen?

Edgar: Wenn wir mit den Studenten durch Eimsbüttel laufen, den Denkmalcharakter der Stolpersteine analysieren und ihn mit den Denkmälern für die Opfer der Bombenkriege oder mit den Wilhelmischen Denkmälern in Altona vergleichen, entstehen interessante Dialoge. Ich habe an der Stelle zum ersten Mal gemerkt, dass ich nun alt bin und tatsächlich Sachen erzählen kann, die diese Studenten interessieren.

Die heutige Generation ist sehr erstaunt darüber, dass die Menschen, die gegen Hitler gekämpft hatten, sich auch nach dem Krieg als miese Minderheit vorkamen.

Wir haben lange darüber gerätselt, warum bestimmte Erinnerungen, bestimmte Würdigungen von Opfern des Nationalsozialismus erst in den achtziger Jahren begannen, also mit einem Wahnsinnsabstand.

Ich hatte immer das Gefühl, ich habe das, was in meinen Kräften stand, für die Anerkennung und Würdigung des Auf-

begehrens getan. Der Platz vor der Tübinger Universität wurde bereits 1962 in Geschwister-Scholl-Platz umbenannt. Das war meine Idee und Initiative und er heißt auch bis heute so. Das war – außer in München – der erste öffentliche Platz, der an die Studentinnen und Studenten erinnert, die hingerichtet wurden.

HmS: Du empfindest Dich also zugleich als Zeitgenosse und Zeitzeuge ...

Edgar: Wir haben in unseren Seminaren immer wieder erarbeitet, dass die bleibende Manifestation von Kollektiverinnerungen nicht von selbst kommt, sondern immer gemacht wird, von Medien oder von einzelnen Leuten, die ein ganz bestimmtes Ziel haben. Das konnte man sehr gut an der Historie der Denkmäler hier im Stadtteil verdeutlichen. Wir haben die Geschichte der Entstehung des Denkmals zur Bücherverbrennung untersucht: Es begann mit anhaltendem Vergessen, dann einer Initiative der Sozialdemokraten und der Grünen, gefolgt von einem aus Sicht der heutigen Studenten völlig unverständlichen Streit: der Debatte darüber, ob »Kommunistische Schriftsteller« auf der Gedenktafel stehen dürften. Man wollte dann auch »sozialdemokratische« neben »kommunis-

tische« stehen sehen, bis sich dann herausstellte, dass keiner der namentlich bekannten Hamburger Schriftsteller, deren Bücher damals verbrannt wurden, Sozialdemokrat war.

HmS: D.h. also, die in der Nach-Gorbatschow-Ära sozialisierte Generation hat mit solchen Details deutlich weniger Probleme ...

Gudula: Mich hat eine sehr einfache Rechnung betroffen gemacht, nämlich der Vergleich von Zeitabständen und subjektiver Bedeutung: Wie fern ist der Krieg für die heutigen Studenten? Wenn sie 20 sind, liegt das Kriegsende rund 40 Jahre vor ihrer Geburt. Vier Jahrzehnte vor unserer Geburt stand die Jahrhundertwende an, was hatten wir mit 1900 zu tun? Dazwischen lag der wahnwitzige Umbruch des Ersten Weltkrieges, das war doch unendlich lange her. Das muss man sich als Erwachsene und als Lehrende unbedingt klar machen. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hat für uns eine Bedeutung, dazu haben wir einen sehr direkten persönlichen Bezug mit einem Fundus an Erfahrungen und Eindrücken. Je älter ich wurde, desto mehr hab' ich zwar über die Generation meiner Eltern nachgedacht – aber 1900?

Edgar: Die Macht der Verdrängung, das ist etwas, was die heutigen Studenten verstanden haben, dass fast vierzig Jahre ein Trauma über diesem Land lag. Das ist eine Erfahrung, die auch spannend ist für die Beurteilung der Gegenwart, da sich bei vielen Menschen in Bezug auf die DDR Ähnliches abspielt. Das ist wie eine Schutzreaktion.

Generation »P«

Eine biografische Reflexion

Der Soziologe Ulrich Beck hat für den typischen Lebenslauf in der »Risikogesellschaft« den Begriff »Bastelbiographie« geprägt. Auch in den pädagogischen Berufen gibt es zunehmend Berufseinsteiger mit vielfältigen Job- und Projekterfahrungen und Seiteneinsteiger aus anderen Berufen. Wie sehen diejenigen, die im pädagogischen Berufsfeld aktiv sind, aber noch keine feste Anstellung haben, ihre eigene Situation?

Ich bin Diplom-Pädagogin, 27 Jahre alt.

Vor zwei Jahren habe ich mein Studium abgeschlossen. Aufgrund der ständig wechselnden Arbeitslage und meiner Fernbeziehung habe ich seitdem in sieben Wohnungen gewohnt, größtenteils zur Untermiete oder auch für längere Zeit bei meinem Freund im Ausland (USA, Italien). Meine Biografie setzt sich aus einem »Patchwork« von verschiedensten Arbeitserfahrungen durch Praktika und Kurzverträge zusammen.¹

Während meines Studiums habe ich

- in Neuseeland in einem einjährigen berufsvorbereitenden Trainingskurs für schulverweigernde Maori-Jugendliche mitgearbeitet,
- in einem erlebnispädagogischen Projekt auf einem Segelschulschiff drei Monate lang Jugendliche auf dem Atlantik begleitet,
- schwerhörige und gehörlose Kinder einer Schulinternatsgruppe betreut

und in der angegliederten logotherapeutischen Praxis hospitiert,

- die Kinder- und Jugendarbeit eines Vereins ehrenamtlich mitgestaltet bzw. geleitet,
- schwer- und mehrfachbehinderte Menschen in einem Heim betreut und gepflegt,
- ein Praktikum in einer erwachsenenpsychiatrischen Klinik im Bereich Musiktherapie gemacht,
- Einzelbetreuungen von (meist) alten Menschen in einem Krankenhaus übernommen und Freizeitangebote für sie gestaltet.

Nach meinem Studium habe ich

- ein Praktikum in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Berlin gemacht und dort hauptsächlich im Ganztagschul-Begleitprogramm »Ganztätig lernen« mitgearbeitet,
- in der Koordinierungsstelle des Bund-Länder-Kommissionsprogramms »Demokratie lernen & leben« in einem weiteren Praktikum Gute-Praxis-Beispiele von Stadtteilschulen untersucht,
- danach in einem Werkvertrag auf Landesebene in Hamburg am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung die Aktivitäten im Rahmen des »Europäischen Jahres der Demokratieverziehung 2005« mitorganisiert.
- Zurzeit bin ich am LI in der Abteilung »Qualitätsentwicklung und Standardsicherung« in unterschiedlichen Projekten zur Förderung von »Schulen in schwieriger Lage« tätig.

Die Situation von fertigen Akademikern auf dem Arbeitsmarkt hat sich geändert, selbst die derjenigen, die auf einen sehr guten Abschluss verweisen können. Wir sind die »Generation P«,

»P« steht für Praktikum. Man braucht die Arbeitskräfte passgenau und maßgeschneidert, möglichst schon mit drei Jahren Berufserfahrung im Gepäck, aber nur für 1/2- bis dreijährige Verträge. Längerfristige Bindungen an eine Organisation, bzw. Nachwuchskonzepte gibt es kaum noch (vgl. auch *Sennett* 1998).

Von amerikanischen Wissenschaftlern wird diese Phase auch »flounderin period«² genannt: Eine Periode, in der man von Praktikum zu Praktikum eilt, viel und hart arbeitet, aber kaum etwas verdient. Man zappelt wie eine Flunder.³ – Aber ist es wirklich eine Phase?

Thomas Gross spricht in seinem ZEIT-Artikel »Von der Bohème zur Unterschicht« von einer neuen Form einer ausgebeuteten Klasse, dem »Prekariat« (*ZEIT* 18/2006). Dieser in Analogie zum Proletariat stehende Begriff spielt auf die heutigen prekären Arbeitsverhältnisse (Kurzverträge, Dauerpraktika, Minijobs, etc.) und ihre Folgen für die Lebenslage der Betroffenen an – auch in der Schicht der Akademiker.

Finanzielle Unabhängigkeit verlagert sich folglich in der Biografie nach hinten, bzw. wird ungewiss. (Hartz IV ist auch unter jungen Akademikern nichts Ungewöhnliches.) Diese Situation führt zuweilen zu viel Frust und Ärger, zu zunehmenden Versagens- und Zukunftsängsten, und bei manchen zu einem verstärkten Sicherheitsbedürfnis.

In der Vielfalt wechselnder Tätigkeitsschwerpunkte war es nicht immer leicht, die innere Orientierung bzw. den berühmten »roten Faden« zu finden – hier ist sehr viel Selbstreflexion gefragt. Als der beste »Kompas« er-

wies sich jedoch meine Intuition, gekoppelt mit der Fähigkeit, Gelegenheiten zu erkennen und zu ergreifen. »Aktives Umweltmonitoring« nennt das die 14. Shell Jugendstudie. Ich habe inzwischen eine gewisse Übung darin, die vielfältigen Möglichkeiten für mich nutzbar zu machen und im gleichen Zuge die damit verbundenen Risiken als potenzielle Herausforderungen zu betrachten.

Meiner Meinung nach gibt es eine »Generationsexpertise«, ein »generationsspezifisches Kompetenzprofil«, das durch überwiegend informelle und non-formale Lernprozesse erworben wird und durch die Sozialisationsbedingungen der jeweiligen Zeit bedingt ist. Heranwachsende erlernen implizit die Grundlagen für ihre Zukunftsfähigkeit. In meiner Generation zeigt sich dies z.B. im Umgang mit Mobilität und in der Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, sowie im Networking und anderen Arbeitsmarktcompetenzen, im »leicthändigen« Umgang mit Medien und in der Fähigkeit zum vernetzten Denken, in einer verstärkt internationalen Ausrichtung und in interkulturellen Kompetenzen durch fortschreitende Globalisierung.

Infolge dessen ändert sich die Sicht auf das Verhältnis zwischen den Generationen, auch in Schulen. Für die jetzige Schülergeneration hat der amerikanische Medienpädagoge Marc Prensky ein interessantes Profil gezeichnet. In seinem Aufsatz »Digital Natives, Digital Immigrants« (2001) unterscheidet er zwischen zwei Gruppen: Als »Digital Natives« bezeichnet er die Generation, die mit Computern, Internet, Videospiele, Handys und anderen neuen Medien von klein an aufwächst und die digitale Sprache beherrscht wie eine Muttersprache. Menschen früherer Generationen, die sich dieser Welt als Fremde nähern und stets einen gewissen »Akzent« in ihrer »digitalen Sprache« beibehalten werden, nennt er »Digital Immigrants«. Seine These: »Digital Natives« haben eine signifikant andere Art des Umgangs mit und der Verarbeitung von Informationen.

Er beschreibt sie folgendermaßen: »*Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer random access (like hypertext). They function best when networking. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to serious work.*«

Lehrerinnen und Lehrer werden Schülerinnen und Schülern zukünftig nicht mehr alle notwendigen Grundlagen für die Zukunft an die Hand geben können, weil sich die Gesellschaft zu schnell verändert. Es ist wichtig, dass die Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler – auch derer, die dem Curriculum (noch?) nicht entsprechen – stärker als bisher wahrgenommen und auf der Basis eines generationsübergreifenden Dialogs (auf gleicher Augenhöhe!) in das alltägliche Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen einbezogen werden.

Inner- und außerschulische Kooperation zeigt sich bei dieser Aufgabe als ein viel versprechendes Zukunftsprinzip. Die sich insbesondere in meiner Generation herausbildenden »Schnittstellen-Pädagogen« – oft tätig in außerschulischen Einrichtungen und Projekten im sozialen Nahraum – sind meines Erachtens eine noch unterschätzte Ressource als Kooperationspartnerinnen und -partner einer zukunftsfähigen Schule.

Anmerkungen

- ¹ Keupp spricht hier von einer „Patchwork-Identität“ (Keupp et al. 1999). Ulrich Beck nennt es eine »Bastelbiografie« (Beck 1986).
- ² to flounder: (1) to not know what to say or do, because you feel confused or upset, (2) to have a lot of problems and be likely to fail completely, (3) to be unable to move easily, because you are in deep water or mud, or cannot see very well (Longman Dictionary Of Contemporary English Online)
- ³ vgl. auch Stolz »Generation Praktikum«, ZEIT 14/2005

Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt 1986
 Keupp, Heiner et al.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1999
 Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin Verlag, Berlin, 1998



Stefanie Schmachtel
 Landesinstitut
 Mitarbeiterin der Abteilung
 Qualitätsentwicklung (LiQ)
 E-Mail: stefanie.schmachtel@li-hamburg.de

»Ich kann mich so sehr freuen mit den Schülern ...«

Bilanz eines langen Lehrerlebens

Franz Raddatz stammt aus Pommern. Nach dem Abitur am Gymnasium St. Georg studiert er in Hamburg Englisch und Pädagogik, dazu Deutsch- und Mathematikdidaktik für das Lehramt an Volks- und Mittelschulen. Mit dem 1. Examen kommt er 1964 an die Schule Neuenfelder Straße in Kirchdorf. Im Februar 2006 wurde er dort – die Schule heißt mittlerweile Gesamtschule Kirchdorf – mit 65 pensioniert, im 43. Jahr der Berufstätigkeit am gleichen Ort.

HMS: Was ist Dein Geheimnis, an diesem nicht einfachen Schulstandort in Hamburg gesund und optimistisch in den Ruhestand zu gehen?

Franz Raddatz: Du musst mit den Schülern leben. Am Weitesten kommst du, wenn du die Schüler ganzheitlich betrachtest. Wenn eine Beziehung da ist, wenn du die Elternhäuser und die Umgebung kennst ...

HMS: Was ist Dir in Deinem Unterricht wichtig?

Franz Raddatz: Ich bin sehr früh da, die Klasse ist offen, alles Material liegt bereit, und dann kommen nach und nach die Schüler herein, ich stehe am Pult, so dass sie noch zu mir kommen und etwas loswerden können.

Ich fange gerne sehr pünktlich an – und ich benötige absolute Arbeitsruhe, ich fange erst an, wenn wirklich alles ruhig ist – und wenn mir das zu lange dauert, kann ich auch ein bisschen rabiat werden.

Ich möchte klare Abschnitte im Unterricht haben, es soll nichts ausfransen.

Na ja, und in den Pausen bin ich immer in der Klasse geblieben, die Schü-

ler wussten immer, wo ihr Zuhause ist. Und seit wir Gesamtschule sind, ist ja auch der ganze Jahrgang auf einem Flur, da kannst du dann aus der Klasse heraus den Flur entlanggehen und mit anderen Kollegen und Schülern sprechen.

HMS: Du hast Dein ganzes Leben lang Schüler unterrichtet, die man heute in Folge von PISA »Risikoschüler« nennt. Wie hast Du hingekriegt, dass so viele Schüler es bei Dir geschafft haben?

Franz Raddatz: Zunächst einmal: Es gibt heute, anders als zu Beginn meiner Tätigkeit, eine riesige Lücke zwischen dem, was die Wirtschaft fordert und was unsere Schüler hier können. Das macht mir sehr große Sorgen. Ingenieure werden gesucht – und du siehst, das können deine Schüler nicht schaffen. Sie brauchen unendlich viel Unterstützung und persönliche Begleitung, sie lernen, sie bemühen sich, aber die Anforderungen sind zu hoch. Manchmal habe ich es erlebt, dass Quantität in Qualität umschlägt, d.h. dass sich eine Schülerin tatsächlich durch unglaublich fleißiges Lernen auch wirklich ein neues Niveau erschlossen hat, plötzlich sich aufmach-

te zum Abitur, unserer anderslautenden Prognose zum Trotz.

- Franz arbeitet eng mit den Elternhäusern zusammen, Elternbesuche sind eine Selbstverständlichkeit, es entsteht ein enges Netz der Kooperation, das für die Schüler orientierend wirkt.

HMS: Aber manche Schülerschicksale in Wilhelmsburg konntest Du nicht richten. Wie bist Du mit dem Elend und dem Misserfolg umgegangen?

Franz Raddatz: Ich schaue, was ich tun kann. Ich spreche viel, mit Eltern und Kindern, ich mache Gänge in die Behörden, ich spreche wieder. Aber Du hast recht, für die Arbeit hier brauchst du Nehmerqualitäten. Du kannst nicht alles bewirken, manches musst du dann irgendwann lassen. Und gleichzeitig musst du wissen und ertragen, dass pädagogische Arbeit und die Entwicklung unendlich sind ...

HMS: Und wie war das mit positiven Rückmeldungen?

Franz Raddatz: Die Schüler und Eltern meiner Klassen sagten selten danke. Sie haben eine andere Art von Dankbarkeit. Die drückt sich darin aus, dass sie akzeptieren und bereitwillig mitziehen. Ich kann mich so sehr freuen mit den Schülern, wenn sie dann Erfolge erleben. Und wenn einem so etwas gelungen ist, geht man wie auf Wolken.

- *Sechs Schulleiter hat Franz Raddatz an seinem Schulstandort erlebt. Er betont:*

»Jeder Schulleiter hat mir vertraut und mich machen lassen, ich konnte mich so entfalten, wie ich es wollte!«

HMS: Was war der größte Umbruch in Deinem Lehrerleben?

- Im 25. Berufsjahr erlebte Franz Raddatz den Systemwandel vom HR-System zur Gesamtschule, eine zwiespältige Erfahrung. Aber:

Franz Raddatz: Ich war schon immer Anhänger des individualisierten Lernens. Jedem zu seinem Recht zu verhelfen, das wollte ich.

- Und das passte natürlich gut zur neuen Schulform. Es gab allerdings auch Grenzen der Integration. Franz hat zusammen mit einer Förderschullehrerin den Versuch gemacht, eine Gesamtschulklasse ab Jg. 5 zu führen mit Förderschülern. Er berichtet:

Franz Raddatz: Das ging irgendwann nicht mehr. Wir haben eine vielfach differenzierte Planung und auch entsprechend viele Niveaus für Klassenarbeiten erstellt – das konnten wir kräfte-mäßig nicht lange durchhalten.

- Aber die Zusammenarbeit, insbesondere die Jahrgangsteams der Klassenlehrer an der Gesamtschule, das findet Franz Raddatz gut.

HMS: War Dein Älterwerden im Beruf für Dich ein Thema?

Franz Raddatz: So richtig aufgestoßen ist mir das, als ich ein Klassentreffen mit den Schülern meiner aller ersten Klasse hatte, die waren alle 55, einer saß schon im Rollstuhl. Da wurde mir bewusst, dass ich Opa bin. Und ich merke, dass ich deutlich gelassener bin, Dinge besser etwas abständig betrachten – und mich manchmal auch damit abfinden kann.

HMS: Erlebst Du die Schüler in Deinen letzten Berufsjahren verändert?

Franz Raddatz: Schüler sind heute selbständiger in der Lebensorganisation – damit meine ich bewusst nicht die Schule, in der ich sie häufig als unselbständig und unorganisiert empfinde. Sie haben eine Scheu sich zu binden, in die Tiefe zu gehen, man könn-



te fast sagen, sie leben in einer Beziehungslosigkeit, wollen hier mal gucken, da mal gucken ... Wir sind ja Ganztagschule geworden, das wollte ich unbedingt noch mitmachen. Ich habe eine Schach-AG angeboten, habe jemanden aus dem Wilhelmsburger Schachclub dafür gewonnen und hatte sehr viele Interessenten. Aber nach zwei Monaten nörgelten die Schüler: Müssen wir denn immer Schach spielen? Können wir nicht was anderes machen?

Auf eines legt Franz Raddatz allerdings Wert: er glaube nicht, dass man allgemein sagen könne, dass die Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern zunehmen – vielmehr habe er im Laufe seines Lehrerlebens Wellenbewegungen registriert.

HMS: Was sind Deine Tipps für die neue Lehrer- generation?

Franz antwortet schnell und präzise – man merkt, hier ist er Zuhause – sein Wertehorizont ist klar:

Franz Raddatz: 1. Schau dir die Schüler ganz genau an, wo stehen sie? Du kannst nur da anfangen, wo die Schüler stehen!

2. Sorg' für eine volle Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern, indem

du glaubwürdig bist in Reden und Handeln.

3. Du musst einen Standpunkt haben, deine Persönlichkeit muss erkennbar sein. Bring' deine eigenen Angelegenheiten in Ordnung – die Schüler merken, wenn du etwas anderes lebst als du von ihnen verlangst.

4. Such dir dein soziales Netz, wo du reden und verarbeiten kannst. Denn wenn du mit dir selbst im Unreinen bist, hast du es mit den Schülern schwer.

5. Du musst auch von den Inhalten, die du vertrittst, überzeugt sein.

Das (aus redaktionellen Gründen leider nur gekürzt wiedergegebene) Gespräch mit Franz Raddatz führte Maja Dammann

Weitere Auskünfte über:

Maja Dammann

Landesinstitut

Referatsleitung Berufseingangsphase (BEP)

E-Mail: maja.dammann@li-hamburg.de

Kunstrausch*

*Kunst ist der bessere Kick

Ästhetische Bildung kann auch suchtpreventiv wirken. Was passiert, wenn Jugendliche, Künstler, Schulpädagogen und Fachkräfte für Suchtprävention zusammenfinden? Was bewirkt eine Begegnung von Jugendlichen mit und ohne Drogenerfahrung? Das Projekt »Kunstrausch« hilft bei der Erfahrung mit dem besseren Kick.

Wer malt, Theater spielt, Musik macht, Filme dreht – wer also selber ästhetisch tätig wird, der trinkt, kifft und raucht auch nicht – hat somit keine Suchtprobleme?

So einfach ist es leider nicht. »Drogen und künstlerischer Kreativität wird eine

zumeist unglücklich endende »Liaison« nachgesagt. Tatsächlich wissen wir von nicht gerade wenigen Musikern, Malern, Schriftstellern und Schauspielern, dass sie auf der ständigen Suche nach Inspiration gewohnheitsmäßig Drogen nahmen ...«, so Christina Baumeister, Drogenbeauftragte der Hansestadt Hamburg und Schirmfrau von Kunstrausch 3 im Jahre 2004.

Lebenskompetenzen erwerben – die Persönlichkeitsentwicklung fördern

Wir wissen gleichwohl auch, dass ästhetischer Tätigkeit eine erhebliche Bedeutung bei der Persönlichkeitsentwicklung zukommt.

Der Rahmenplan Bildende Kunst formuliert u.a. folgende Ziele: »Im Fach Bildende Kunst lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre Wünsche, Bedürfnisse, Vorstellungen und Empfindungen zu klären und hierfür eigene ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln. Der Unterricht fördert die Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit auf vielfältige Weise (...), ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihrem kulturellen Umfeld und trägt durch die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung zu neuen differenzierten Sichtweisen bei.«

Dies bedeutet Training von Lebenskompetenzen: Selbstwahrnehmung, Empathie, Kommunikation, Problemlösen, Umgang mit Stress und schwierigen Gefühlen und ist damit effiziente Suchtprävention.

Kunstrausch will den Zusammenhang zwischen Fächern der ästhetischen Bildung und Suchtprävention verdeutlichen und die Zusammenführung ermöglichen.

Kunstrausch gibt die Möglichkeit, sich mit Sucht, Rausch und Drogen in ästhetischer Tätigkeit zu befassen, frei nach dem Motto »Kunst ist der bessere Kick.«

Neue Erfahrungen machen – die Begegnung mit dem Anderssein

Alle zwei Jahre fertigen Jugendliche im Projekt Kunstrausch unter fachlicher Anleitung in Workshops, Projektwochen oder im Fachunterricht künstlerische Produkte an und präsentieren diese auf gemeinsamen Veranstaltungen.

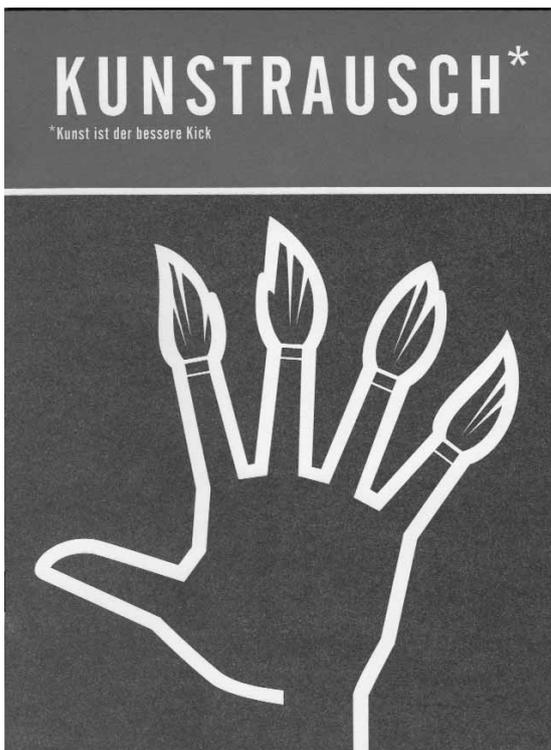
Das Besondere ist: an Kunstrausch beteiligen sich Jugendliche aus Sucht-Therapie-Einrichtungen, Jugendkulturzentren und Schulen.

Diese Jugendlichen haben ganz unterschiedliche Biographien. Und entsprechend ist die Kunstproduktion für die einen Teil ihrer Therapie, da sie drogenabhängig waren. Für die anderen sind es Projekte, die Themen aus ihrer Lebenswelt aufgreifen und Sucht verhindern sollen.

Die Begegnung zwischen Abhängigen und Nicht-Abhängigen ist ein Anliegen von Kunstrausch. Es entstehen neue Beziehungen und größere Sensibilität füreinander und für Probleme, die mit Rauscherfahrungen und Drogenkonsum beginnen und in Sucht enden können.

So zeigten im Kunstrausch im Jahre 2004 mehr als 10 Schulklassen und Klientinnen und Klienten von 5 Suchttherapieeinrichtungen der Therapiehilfe e.V. ihre Vorstellungen, Probleme und Lösungen in Bildern, Texten, Theaterszenen und Plastiken, die sie im Umgang miteinander und vordringlich mit Suchtmitteln hatten.

Plötzlich war das Thema »Sucht« nicht abgehoben, hatte nicht mehr nur zu tun mit »Kriminalität und Hauptbahnhof«. Mit ästhetischen Inszenierungen erzählten ganz normale, füreinander attraktive Jugendliche einander in beeindruckender Weise von ihrem persönlichen Zugriff auf's Leben.



**Unterstützung für die Schulen –
Fachleute planen und begleiten**

In Kunstrausch arbeiteten Jugendliche mit Künstlern, Pädagogen und Fachkräften für Suchtprävention zu unterschiedlichen Themen, wie »Lebens(T)räume« oder »Ich ... treff ... Du?!«. Im Jahre 2006 heißt das Thema »Chaos im Kopf«.

Während der Projektzeit entstehen Gemälde, Zeichnungen, Plastiken, Gedichte, Theaterszenen, Texte, Musik, Installationen und Videofilme.

Dabei sind in der Schule neben den von externen Fachkräften geleiteten Workshops alle Lehrerinnen und Lehrer – besonders die der Fächer ästhetischer Bildung – eingeladen, sich mit ihren Klassen an Kunstrausch zu beteiligen.

Folgt der Unterricht in Fächern der ästhetischen Bildung den oben formulierten Zielen, ist er im Sinne der Persönlichkeitsförderung per se suchtpreventiv. Die Teilnahme an Kunstrausch spitzt diese arbeitsbezogen auf die Auseinandersetzung mit Suchtmittelkonsum bzw. möglichem Schutz vor Sucht zu.

Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass z.B. die gemeinsame Herstellung von Bildern oder Theater-Spielen oder andere ästhetisch kreative Produktionen für oder vor einem Publikum für die Produzenten einen »besseren Kick« bewirkt als der Konsum von Drogen.

Lehrkräfte erhalten auf Nachfrage im SuchtPräventionsZentrum des LI Unterrichtsberatung, Tipps und ggf. personelle Unterstützung von Fachkräften, wenn sie im Verlauf der Arbeit Unterstützung benötigen, weil sie als (Fach-)Lehrer an die Grenzen ihrer Rolle geraten.

Kooperation und Begegnung sind schon in der Planung Bestandteil von Kunstrausch. Die Veranstalter aus unterschiedlichen Einrichtungen mit ihren jeweiligen Zielgruppen führen ihr Know-How zusammen, organisieren die Vermittlung von Künstlern und anderen Experten für die Arbeit mit den Schulklassen und Jugendlichen und organisieren die Abschlussveranstaltung für alle Beteiligten.

Veranstalter:

Büro für Suchtprävention, Mike Große-Loheide, Repsoldstr. 4, 20097 Hamburg,
Fon: 040 / 284 99 18-12,
Fax: 040 / 284 99 18-13,
e-mail: grosse-loheide@suchthh.de

SuchtPräventionsZentrum des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung:

Barbara Kunze
Winterhuder Weg 11, 22085 Hamburg,
Telefon: 0 40/4 28 63-24 72 oder -40 79,
Fax: 0 40/4 28 63-43 54,
E-Mail: Barbara.Kunze@li-hamburg.de

Landesverband Soziokultur Hamburg

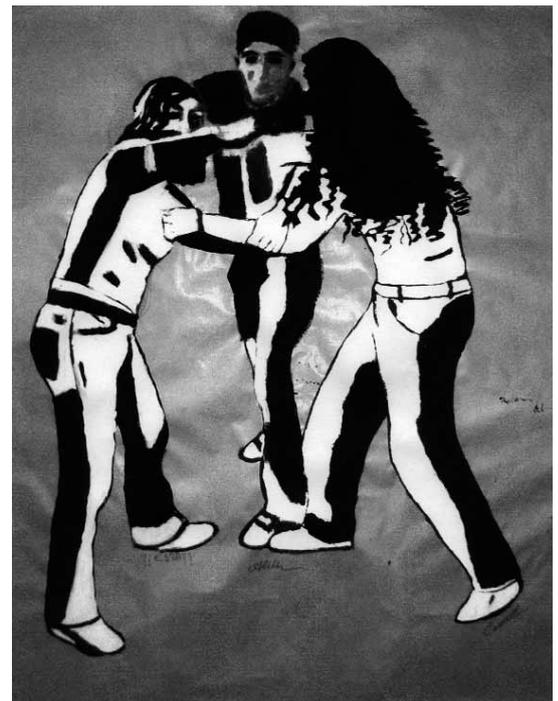
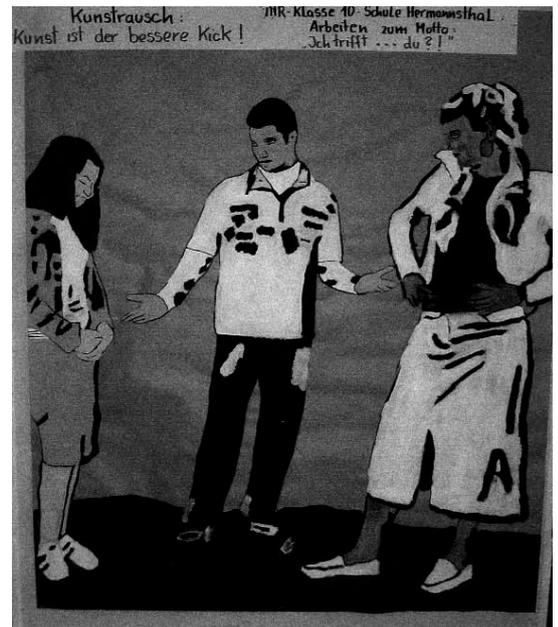
Yvonne Fietz
Neuer Kamp 25
20359 Hamburg
Telefon: 0 40/43 29 00-93
Fax: 0 40/43 29 00-93
E-Mail: fietz@soziokultur-hamburg.de

therapiehilfe e. v.
Hasselbrookstr. 94 a
22089 Hamburg
Telefon: 0 40/20 00 10-0,
Fax: 0 40/2 00 20 57

Behörde für Umwelt und Gesundheit
Fachabteilung Drogen und Sucht
Sven Kammerahl
Tesdaufstr. 8
20148 Hamburg
Telefon: 0 40/4 28 48-22 56
E-Mail: sven.kammerahl@bug.hamburg.de

Unter www.kunstrausch-hamburg.de finden Sie Galerien der Kunstobjekte, Bilder und Veranstaltungsfotos sowie Hinweise zur Teilnahme an Kunstrausch.

Anforderung (z.B. als Anregung oder Material für eigene Projekte ...) der Dokumentation von Kunstrausch mit einer DVD (EUR 5.-) mit Bildern, Videofilmen, Musikproduktionen über Bestelladresse: Büro für Suchtprävention der HLS
Repsoldstraße 4
20097 Hamburg
Telefon: 0 40/2 84 99 18-0
Fax: 0 40/2 84 99 18-19
E-Mail: bfs@suchthh.de



Barbara Kunze
SuchtPräventionsZentrum des
Landesinstituts für Lehrerbildung und
Schulentwicklung
Winterhuder Weg 11, 22085 Hamburg,
Fon: 040 / 428 63-24 72 oder -4079,
Fax: 040 / 428 63-43 54,
e-mail: Barbara.Kunze@li-hamburg.de

KESS 7 – Ernüchternde Ergebnisse

Große Überlappungen in den Leistungsverteilungen der verschiedenen Schulformen, geringe Lernzuwächse sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik, keine Leistungsverbesserung in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich zu dem sieben Jahre zuvor getesteten »LAU-Jahrgang« – so lassen sich die ersten Befunde der Untersuchung »Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7« (KESS 7 zusammenfassen, die Schulsenatorin Alexandra Dinges-Dierig und Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS Dortmund) am 30. Juni 2006 im Rahmen einer Pressekonferenz vorstellten.

Zum Zeitpunkt der Testung im September 2005 besuchten 14.200 Schülerinnen und Schüler eine siebte Klasse, rund 96 Prozent von ihnen nahmen an den Tests teil. Mit 41 Prozent stellten die Gymnasien den höchsten Anteil, es folgten die Integrierten Gesamtschulen mit 30 Prozent und die (Integrierten) Haupt- und Realschulen mit 27 Prozent, knapp 3 Prozent des Jahrgangs entfielen auf die beiden Kooperativen Gesamtschulen.

Für 13.732 Schülerinnen und Schüler konnte anhand der aus dem Schülerbogen erfassten Daten die Schulformzugehörigkeit am Ende der Jahrgangsstufe 6 ermittelt werden. Danach wechselten 166 Schüler (2,6 Prozent) von der Beobachtungsstufe des Gymnasiums auf eine (In-

tegrierte) Haupt- und Realschule, weitere 150 Schüler (2,6 Prozent) auf eine Gesamtschule. Demgegenüber traten 246 Schüler aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule in ein (sechsstufiges) Gymnasium über, weitere 99 wechselten auf eine Gesamtschule. Die Gesamtschule verließen lediglich 42 Schüler (1 Prozent ihrer Schülerschaft am Ende der Jahrgangsstufe 6).

Große Überlappungen

Sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik ergaben sich große Überlappungen in den Leistungsverteilungen der Schulformen. So erreichten die leistungsstärksten 40 Prozent der Hauptschüler im Leseverständnis Lernstandswerte, die den Testergebnissen der unteren 40 Prozent der Gymnasialschülerschaft entsprachen, die Leistungsverteilung in den Realschulen deckte sich zu jeweils etwa 75 Prozent mit den Leistungsverteilungen in den Hauptschulen auf der einen Seite wie in den Gymnasien auf der anderen Seite (vgl. Abb. 1; die gestrichelten Linien markieren den jeweiligen Überschneidungsbereich). In Mathematik waren die Überlappungen zwischen den Schulformen weniger stark ausgeprägt, doch kam immerhin mehr als ein Viertel der Gymnasiasten nicht über die Testergebnisse der leistungsstärksten Hauptschüler hinaus und mehr als die Hälfte nicht über die Lernstandswerte der leistungsstärksten Realschüler. Dementsprechend verzeichneten die Gymnasien in allen untersuchten Kompetenzbereichen eine auffallend hohe Leistungsheterogenität.

Geringe Lernzuwächse

Im Vergleich zu den Lernzuwächsen, die im Rahmen der 1998 durchgeführten LAU 7-Studie beobachtet worden waren, blieben die Lernzuwächse des »KESS-Jahrgangs« im Verlauf der Beobachtungsstufe bzw. der Jahrgangsstufen 5 und 6 deutlich hinter den Erwartungen zurück. Mit 39 Skalenpunkten im Leseverständnis und 32 Skalenpunkten in Mathematik (Mittelwert 500, Standardabweichung

100) ergaben sich Effektstärken von $d = 0,39$ bzw. $d = 0,32$. Zum Vergleich: Die Effektstärken, die im Rahmen der LAU 7 ermittelt worden waren, beliefen sich im Leseverständnis auf $d = 0,73$ und in Mathematik auf $d = 0,68$, fielen also annähernd bzw. mehr als doppelt so hoch aus. Dabei ergaben sich nur geringe Unterschiede zwischen den Schulformen: Im Leseverständnis erreichten die Gesamtschüler mit 42,3 Punkten den höchsten Lernzuwachs, dicht gefolgt von den Schülern aus der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule mit 40,4 Punkten, die Gymnasiasien erzielten mit 35,2 Punkten den geringsten Lernzuwachs. In Mathematik betrug der Lernzuwachs der Gesamtschüler 31,1 Punkte, die Schüler aus den Beobachtungsstufen des Gymnasiums und der Haupt- und Realschule folgten mit 29,5 bzw. 29,4 Punkten.

Gleichstand KESS 7 – LAU 7

Die geringen Lernzuwächse haben dazu geführt, dass der deutliche Vorsprung, den die Schülerinnen und Schüler des »KESS-Jahrgangs« am Ende der Grundschulzeit sowohl im Leseverständnis als insbesondere auch in Mathematik gegenüber dem »LAU-Jahrgang« verzeichneten, vollständig eingebüßt wurde (vgl. Abb. 2). Im Leseverständnis lag der »KESS-Jahrgang« 1,8 Punkte unter dem Mittelwert des »LAU-Jahrgangs«, in Mathematik 0,5 Punkte. Lediglich in Englisch (Wortergänzungstest) erreichte der »KESS-Jahrgang« einen deutlich höheren Lernstand (113,5 gegenüber 103,2 Skalenpunkte) – im Unterschied zum »LAU-Jahrgang« hatten die Schülerinnen und Schüler des »KESS-Jahrgangs« Englisch bereits in den Klassen 3 und 4 der Grundschule.

Die ersten Ergebnisse der KESS 7-Studie sind nachzulesen unter:

www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/qualitaet/kess/KESS7.pdf. Der ausführliche Bericht mit vertiefenden Analysen erscheint voraussichtlich im November 2006.

Ulrich Vieluf

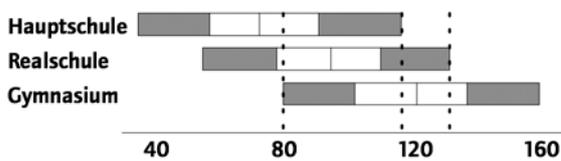


Abb. 1: Leistungsverteilung im Leseverständnis

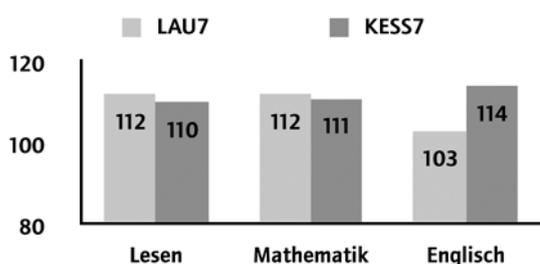


Abb. 2: Vergleich der Lernstände LAU 7 – KESS 7

WERBUNG I1

Selbstverantwortete Schule (SVS): Neue Broschüre

Identität stärken – Qualität verbessern

Die Schulpolitik in Deutschland ist erneut in Bewegung gekommen. Spätestens seit den PISA-Studien 2000 und 2003 gibt es einen erneuten schulpolitischen Reformschub – auch in Hamburg.

Der Veränderungsprozess in Hamburg soll die Leistungsfähigkeit des Hamburger Schulsystems stärken – im Interesse der Kinder und Jugendlichen. Alle am Schulleben beteiligten Gruppen sollen an den Reformarbeiten beteiligt werden. Grundlage der angestrebten Verbesserungen sind die Änderungen zum Hamburgischen Schulgesetz.

Mit der Schulreform gewinnen Hamburgs Schulen mit dem Schuljahr 2006/2007 zusätzliche Gestaltungsräume. Durch veränderte Lehr- und Lernmethoden ermöglichen die Schulen jeder Schülerin und jedem Schüler individualisiertes Lernen. Beispielsweise kommen je nach Lernerfordernissen und Unterrichtsgegenständen neben dem Unterricht im Klassenverband auch klassen- oder jahrgangsübergreifender Unterricht, Unterricht in kleinen Gruppen, Einzelunterricht, vorlesungsähnliche Veranstaltungen oder Lernphasen für spezielle Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf oder Hochbegabten in Betracht. Dabei wird die neue Selbstverantwortete Schule – auf der Basis staatlicher Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen – die Qualität schulischen Arbeitens und Lebens erhöhen.

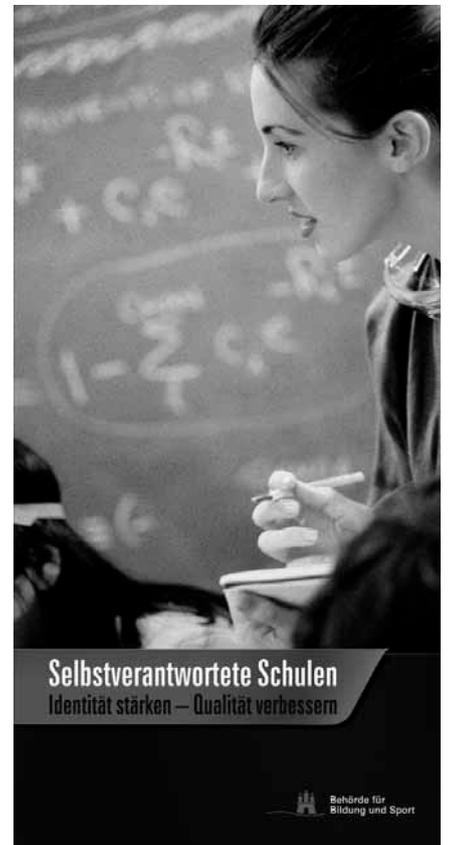
Die Selbstverantwortete Schule übernimmt zusätzliche Aufgaben und Verantwortung hinsichtlich

- des Unterrichts und der Gestaltung des Schullebens insgesamt
- des Personalmanagements
- der Finanzen.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen – zwischen Schulaufsicht und Schulleitung – sollen gute Ergebnisse sichern. Aufgabe dieser Vereinbarungen ist, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu optimieren. Dabei orientieren sich die Schulen an den vorgegebenen staatlichen Bildungsstandards und dem von der Behörde für Bildung und Sport veröffentlichten »Orientierungsrahmen Schulqualität«. Die Schulleitungen übernehmen neue Führungsrollen und tragen die Verantwortung für die Steuerung der Bildungsqualität an der jeweiligen Schule.

Eine staatliche Ergebnissteuerung über Standards und Ziele schafft in den Schulen den Gestaltungsraum für individuelle Wege zur Erreichung möglichst guter Ergebnisse.

Die Selbstverantwortete Schule wird gegenüber der Behörde für Bildung und Sport über die jeweiligen Ergebnisse Rechenschaft ablegen. Eine staatliche Schulinspektion überprüft in regelmäßigen Abständen die Qualität schulischer Arbeit und bewertet den Stand der Entwicklungen. Sie informiert die Schule und die zuständige Schulaufsicht in der Behörde für Bildung und Sport über die Ergebnisse. Bildungsbehörde und Schule werden dann gemeinsam die notwendigen weiteren Entwicklungsziele erarbeiten.



Die SVS-Broschüre wird an die Lehrkräfte und an die Elternvertreter in Hamburg verteilt.

Auch Eltern, Schülerinnen und Schüler sollten darin unterstützt und ermuntert werden, den Schulentwicklungsprozess an ihrer Schule aktiv mitzuverfolgen und mitzutragen.

Weitere Informationen zur Schulreform: www.schulqualitaet-svs-hamburg.de.

MSz

Gymnasium Heidberg

Sportsenatorin verleiht den Titel »Partnerschule des Leistungssports«

Das Gymnasium Heidberg wird »Partnerschule des Leistungssports«. Nach der Gesamtschule Alter Teichweg ist die Langenhorner Schule damit die zweite in Hamburg, die die anspruchsvollen Voraussetzungen dieses Prädikats erfüllt. Dazu gehören am Gymnasium Heidberg

unter anderem die besondere Förderung sportbegabter Schülerinnen und Schüler in LOS-Klassen (LOS = leistungsorientierte Sportklasse), in denen leistungsorientierte Sportler der Klassen 5 bis 10 besonders gefördert werden. Außerdem pflegt die Schule Kooperationen mit dem SC Al-

stertal, dem HSV sowie dem Hamburger Basketball- und Volleyball-Verband.

Bildungs- und Sportsenatorin Alexandra Dinges-Dierig hat der Schule am 6. Oktober den Titel »Partnerschule des Leistungssports« verliehen.

Luc

Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen

Neues Beurteilungswesen für Lehrerinnen und Lehrer

Nach zweijährigen intensiven Verhandlungen mit den Personalräten für das pädagogische Personal in unserer Behörde hat die Einigungsstelle am 29. Mai 2006 mit Mehrheitsentscheid die neuen Richtlinien (BeurRL-Lehrkräfte vom 29. Mai 2006) und zwei Beurteilungsvordrucke verabschiedet. Der folgende Artikel erläutert kurz die zentralen Inhalte und Neuerungen des Beurteilungswesens, um Lehrerinnen und Lehrer zu informieren.

Mit dem neuen Beurteilungswesen wird – wie in der Grafik dargestellt – ein Herzstück für ein systematisches und ineinander greifendes Personalmanagement an den Schulen geschaffen, das die Umsetzung der Anforderungen des Orientierungsrahmens Schulqualität unterstützen kann.

Der alte Befähigungsbericht wird ab dem 1. Februar 2007 zur Anlassbeurteilung und der ehemalige Hospitationsbericht zur Regelbeurteilung. Für beide Beurteilungsformen wird einheitlich ein Beurteilungsvordruck verwendet. Das neue Beurteilungswesen für Lehrkräfte erfordert zukünftig den Einsatz von zwei Beurteilungsvordrucken: einen für Lehrkräfte¹⁾ und einen für das Schulleitungspersonal²⁾.

Es wird für jede Lehrkraft unter 55 Jahren ein individueller Stichtag errechnet, zu dem eine Regelbeurteilung fällig wird.

Zuständigkeiten für Beurteilungen

Zukünftig werden die Beurteilungen für Lehrkräfte im Regelfall komplett in der Schule erstellt. Die Schulleitung muss die Erstbeurteilung an Leitungspersonen in der Schule delegieren und übernimmt selbst die Zweitbeurteilung³⁾. Die Lehrkräfte erhalten alle vier Jahre eine Regelbeurteilung und – wenn ein Anlass besteht – auch eine Anlassbeurteilung (zum Beispiel im Falle der Übernahme ins Beamtenverhältnis). Die Schulleitung muss schulintern transparent machen, wer

Erstbeurteiler(in) für welche Kollegin bzw. welchen Kollegen ist.

Für Lehrkräfte, die 55 Jahre und älter sind, werden keine Regelbeurteilungen mehr erstellt, außer sie wünschen dies ausdrücklich.

Anforderungsprofil und Beurteilungsgespräch

Grundlage für alle Beurteilungen werden zukünftig eine Aufgabenbeschreibung und ein Anforderungsprofil der konkreten Tätigkeit sein, die im Beurteilungsvordruck einzutragen sind.

Die Erstbeurteiler(innen) sollen das konkret zu beobachtende Arbeitsverhalten und die Arbeitspersönlichkeit anhand der vorab formulierten Anforderungen beurteilen. Hierfür ist es zum Beispiel notwendig, dass Erstbeurteiler(innen) auch Unterrichtshospitationen durchführen. Die Anforderungen bezogen auf den jeweiligen Arbeitsplatz müssen transparent gemacht werden (beispielsweise individuell im Rahmen des Beurteilungsgesprächs, das spätestens ein Jahr vor der Regelbeurteilung geführt wird oder bezogen auf die Schule im Rahmen einer Konferenz).

Die zu beurteilende Person wird schriftlich vom Personalsachgebiet benachrichtigt, dass der Erstbeurteiler ein Beurteilungsgespräch führen soll. Die Beurteilerin bzw. der Beurteiler gibt im Beurteilungsgespräch eine Rückmeldung über die jeweiligen Arbeitsergebnisse und das Leistungsverhalten und klärt gemeinsam mit der zu beurteilenden Lehrkraft, ob und inwieweit ggf. Verbesserungen von Arbeitsleistungen notwendig sind. Erst ein Jahr später wird die schriftliche Regelbeurteilung erstellt.

Erstellen einer Anlass- und Regelbeurteilung

Die Erstbeurteiler(innen) erstellen einen Beurteilungsentwurf und die Zweitbeurteiler(innen) vervollständigen den Entwurf mit ihrer Stellung-

nahme. Diese Entwürfe bekommt die zu beurteilende Person ausgehändigt. Frühestens nach drei Tagen soll dann das so genannte Eröffnungsgespräch stattfinden, in dem der Entwurf erläutert wird. Erst im Anschluss an dieses Gespräch wird die Endfassung erstellt, die von allen Beteiligten unterschrieben wird. Mit der Unterschrift wird die Beurteilung zur Kenntnis genommen. Der Beurteilte erhält eine Kopie der Beurteilung.

Wenn der Beurteilung insgesamt nicht zugestimmt bzw. eine andere Einschätzung bezüglich der eigenen Arbeitsleistung vertreten wird, kann diese in einer Stellungnahme dokumentiert werden, die mit in die Personalakte aufgenommen wird.

Der Beurteilungsvordruck Lehrkräfte

Um für Beurteiler(innen) und Beurteilte die Transparenz und Vergleichbarkeit zu erhöhen, enthält der Beurteilungsvordruck für Lehrkräfte die folgenden Kategorien und Kriterien, anhand derer alle beurteilt werden müssen (siehe Abb. 2).

Zu den einzelnen Kriterien ist eine schriftliche Erläuterung durch den Erstbeurteiler möglich und erwünscht, aber nicht verpflichtend. Bis zu fünf Kriterien können vom Erstbeurteiler als »besonders wichtig« markiert werden. In

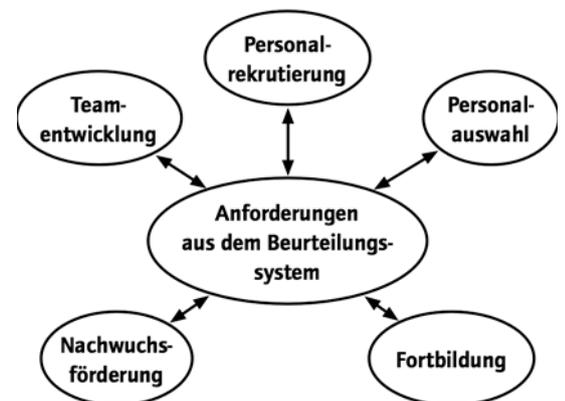


Abb. 1: Rolle des neuen Beurteilungswesens im schulischen Personalmanagement

diesem Fall werden höhere Maßstäbe an die Erfüllung der Anforderungen bezüglich des Kriteriums gestellt, da hier ein Mehr an Arbeitsleistung erwartet wird.

Eine Besonderheit besteht bei der Kategorie »Tätigkeiten für die Schule«. Die Arbeitsleistungen werden in einem Textfeld erläutert, um die Vielfalt und Intensität der Tätigkeiten in der Praxis individuell und adäquat erfassen zu können.

Am Ende jeder der vier Kategorien ist verbindlich eine schriftliche Gesamtbewertung der Kategorie vorzunehmen, in der der Erstbeurteiler anhand von Beispielen das Ergebnis der Bewertung auf einer sechsstufigen Skala erläutert. Die Gesamtbewertung der Kategorie wird in einem Stärken-Schwächen-Profil im Überblick dokumentiert.

Bewertung

Die Bewertung der jeweiligen Leistung erfolgt in einer Kombination aus einer sechsstufigen Skala und freiem Text, die in einem Stärken-Schwächen-Profil im Beurteilungsvordruck münden. Die Leistungsstufen der Skala sind folgende:

- »Entspricht nicht den Anforderungen«
- »Entspricht den Anforderungen mit Einschränkungen«
- »Entspricht im Wesentlichen den Anforderungen«
- »Entspricht den Anforderungen in vollem Umfang«
- »Übertrifft die Anforderungen«

- »Übertrifft die Anforderungen in besonderem Maße«.

Die Bewertung »Entspricht den Anforderungen in vollem Umfang« bedeutet, dass Leistung, Kompetenz und Verhalten vollständig im Einklang mit den Anforderungen sind und in quantitativer und/oder qualitativer Hinsicht konstant anforderungsgemäße Leistungen erbracht werden. Die richtige Person ist zur richtigen Zeit am richtigen Platz und ist ein Leistungsträger der Schule.

Ziel des Stärken-Schwächen-Profiles ist es, eine differenzierte Rückmeldung über die gezeigte Arbeitsleistung zu geben. Es ersetzt damit die bisher verwendete Endnote.

Potenzialanalyse

Zum Abschluss der Beurteilung haben die Erstbeurteiler eine Potenzielschätzung für allgemeine Entwicklungspotenziale und – wenn im Rahmen der Tätigkeit zu erkennen – für Führungspotenzial abzugeben.

Zeitplan

Als Zeitplan für die Einführung des neuen Beurteilungswesens gilt:

- Seit 01. August 2006 traten die neuen Richtlinien (BeurtRL-Lehrkräfte vom 29.05.06) in Kraft.
- Anlassbeurteilungen nach dem neuen Beurteilungswesen werden ab dem 01. Februar 2007 erstellt.

- Bei Regelbeurteilungen wird mit dem Beurteilungsgespräch gestartet. Das Beurteilungsintervall verlängert sich bei den Betroffenen des ersten Jahres entsprechend.

- Erste schriftliche Regelbeurteilungen werden ab dem 01. Februar 2008 erstellt.

Alle Erst- und Zweitbeurteiler werden vom Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung geschult.

Informationen zum Thema

Mehr Informationen zum Thema Beurteilung sind bei der jeweiligen Schulleitung und/oder der zuständigen Schulaufsicht erhältlich.

Außerdem sind weitere Informationen im Intranet der BBS zu finden: bbs.intranet.stadt.hamburg.de/v4/V_41Neu/Personalentwicklung_V_413.htm und auf der neuen SvS-Seite: www.schulqualitaet-svs.hamburg.de/index.php/ unter dem Menüpunkt: Personal.

Die Handreichung »Beurteilungswesen für Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Hamburg« hat die BBS den Schulleitungen in Papierform zur Verfügung gestellt. Ein Exemplar der Broschüre sollte im Lehrerzimmer ausliegen. Die Handreichung ist als pdf-Datei auch unter den oben genannten Web-Adressen zu finden.

Katja Frerks, BBS

Kategorien	I. Arbeitsweise/ Arbeitsergebnisse	Arbeitsorganisation Engagement/Initiative Umgang mit Verantwortung Belastbarkeit Qualität der Arbeitsergebnisse	Kriterien
	II. Fachkompetenz	Fachliche Kenntnisse Methodische Kenntnisse Fort- und Weiterbildung	
	III. Umgang mit anderen/ Kommunikation	Wertschätzung/Einfühlsamkeit Kooperationsverhalten Konfliktverhalten	
	Außerunterrichtliche Tätigkeiten		
IV. Tätigkeiten für die Schule	Textfeld für Freitext		

Anmerkungen

- 1) Inkl. Sozialpädagoginnen / Sozialpädagogen in Vorschulklassen.
- 2) Im Rahmen dieses Artikels wird nur der Beurteilungsvordruck für die Lehrkräfte vorgestellt.
- 3) Eine Ausnahme wird in den GHR-Schulen ohne Stellvertretung gelten. Hier muss die Schulleitung die Übernahme der Erstbeurteilung beantragen, die Zweitbeurteilung erfolgt dann durch die Schulaufsicht.



Abb. 2: Unterrichtsbezogene Tätigkeiten

WERBUNG 12

Info-Flyer der BBS

Reformprojekt »Einheitliche Schulkleidung« in Hamburg

Mittlerweile gibt es zwölf Schulen in Hamburg, die freiwillig Schulkleidung zumindest in einzelnen Klassen eingeführt haben. Zu diesem Thema hat die BBS Info-Flyer in die Schulen geschickt.

Außerdem gibt es seit kurzem unter anderem zur Förderung der Einheitlichen Schulkleidung einen Wettbewerb der BBS – mit dem Titel: »Schule sind wir« (BBS-Ansprechpartner: Thomas Albrecht). Hier winken auch Gewinne. Dieser Ansprech-

partner der Behörde steht Interessenten mit Rat und logistischer Hilfe zur Seite.

Bundesweit ist eine Einheitliche Schulkleidung – nicht zu verwechseln mit einer »Schuluniform« – zuerst eingeführt worden an der Haupt- und Realschule Sinstorf in Hamburg. Hierzu hat Karin Brose, die in der Schule Sinstorf das entsprechende Projekt koordiniert, ein Buch herausgegeben (Schulkleidung ist nicht Schuluniform, Hamburg 2005). Das Booklet lie-

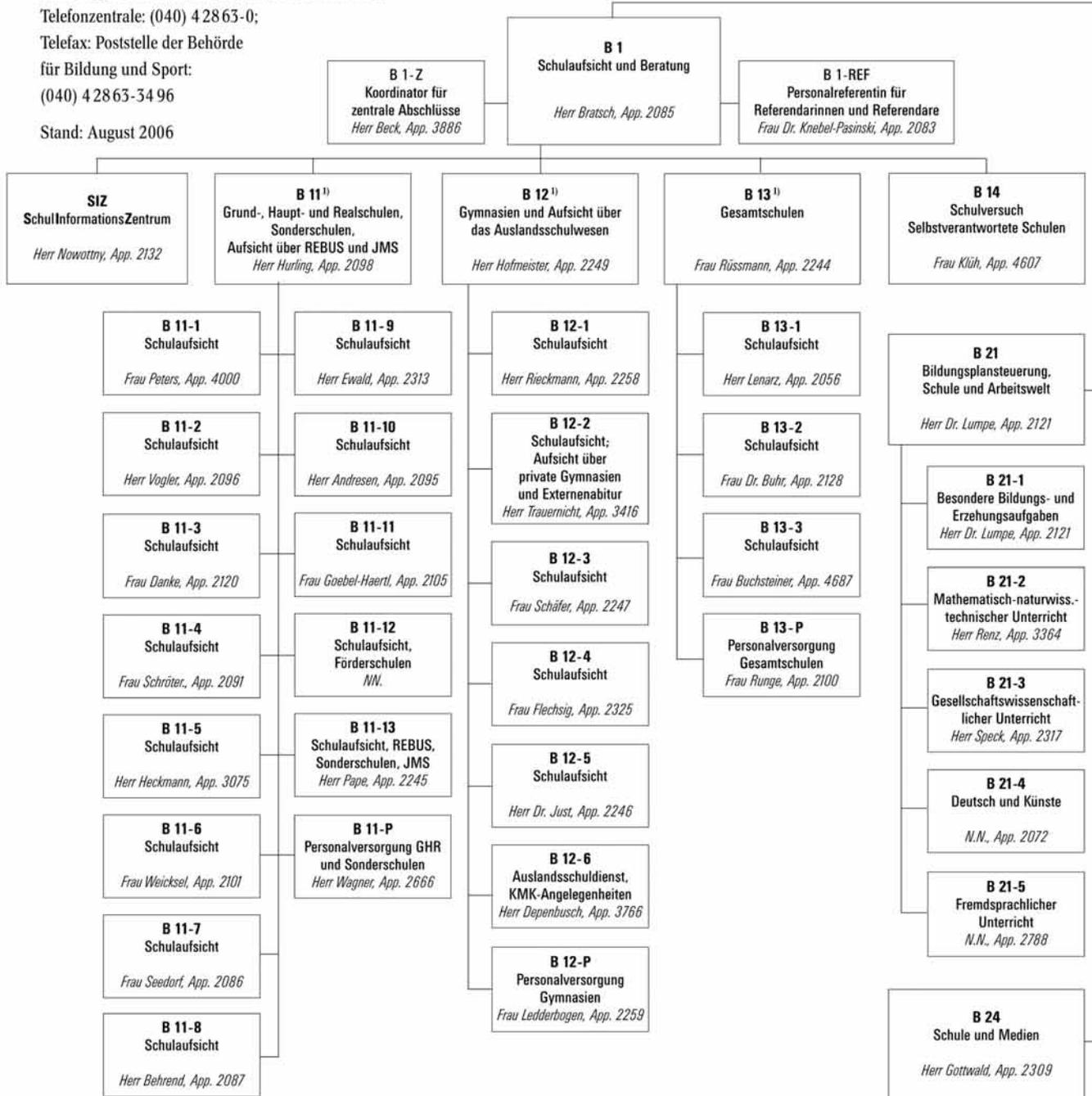
fert Tipps für Eltern, Schüler und Lehrkräfte. Der Ratgeber offeriert auch eine kleine Warenkunde und informiert über juristische Grundlagen. Die Fibel kostet im Buchhandel 9,80 Euro. Die Erlöse aus dem Verkauf fließen der »Stiftung Kinderjahre« zu (www.stiftung-kinderjahre.de).

Im Internet können sich Interessierte informieren unter www.chancengerechtigkeit-durch-schulkleidung.org.

MSz

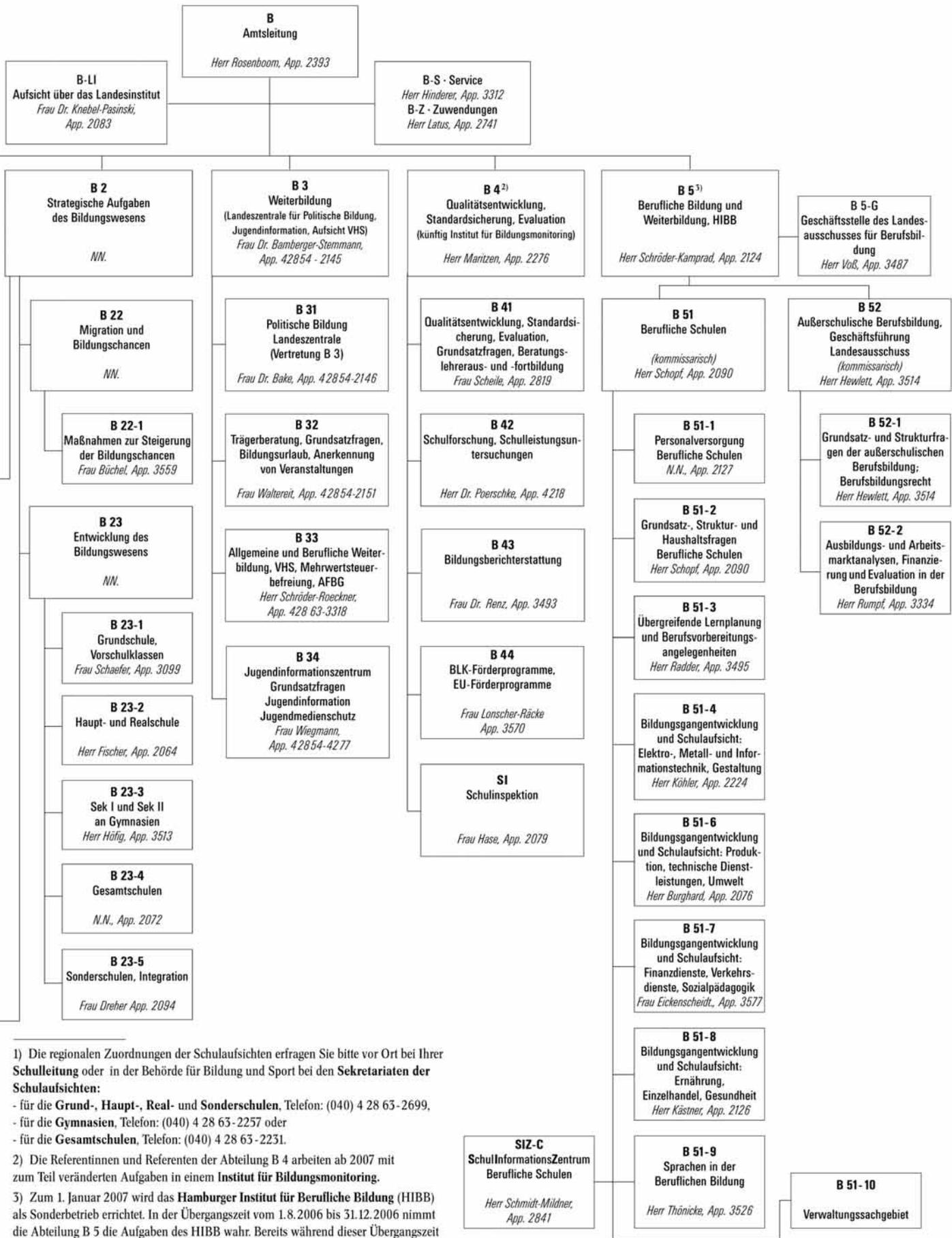
Gliederung des Amtes für Bildung in der Behörde für Bildung und Sport

Hamburger Straße 31, 35 und 37, 22085 Hamburg
 Telefonzentrale: (040) 4 28 63-0;
 Telefax: Poststelle der Behörde für Bildung und Sport:
 (040) 4 28 63-34 96
 Stand: August 2006



Die Behörde für Bildung und Sport umfasst drei Ämter, und zwar für
 – Bildung,
 – Sport,
 – Verwaltung.
 Das Amt für Bildung gliedert sich in fünf Abteilungen. Das abgedruckte Organigramm vermittelt eine Übersicht über die neue Struktur dieses Amtes. Die fünf Abteilungen sind
 → **Schulaufsicht und Beratung** mit dem Kürzel B 1,

- **Strategische Aufgaben des Bildungswesens** mit dem Kürzel B 2,
- **Weiterbildung** mit dem Kürzel B 3,
- **Qualitätsentwicklung, Standardsicherung und Evaluation,** künftig **Institut für Bildungsmonitoring** mit dem Kürzel B 4 bzw. **Schulinspektion** mit dem Kürzel SI,
- **Berufliche Bildung und Weiterbildung** bzw. **Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)** mit dem Kürzel B 5.



1) Die regionalen Zuordnungen der Schulaufsichten erfragen Sie bitte vor Ort bei Ihrer Schulleitung oder in der Behörde für Bildung und Sport bei den Sekretariaten der Schulaufsichten:

- für die **Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen**, Telefon: (040) 4 28 63-2699,
- für die **Gymnasien**, Telefon: (040) 4 28 63-2257 oder
- für die **Gesamtschulen**, Telefon: (040) 4 28 63-2231.

2) Die Referentinnen und Referenten der Abteilung B 4 arbeiten ab 2007 mit zum Teil veränderten Aufgaben in einem Institut für Bildungsmonitoring.

3) Zum 1. Januar 2007 wird das **Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)** als Sonderbetrieb errichtet. In der Übergangszeit vom 1.8.2006 bis 31.12.2006 nimmt die Abteilung B 5 die Aufgaben des HIBB wahr. Bereits während dieser Übergangszeit wird es zu einigen personellen und organisatorischen Veränderungen kommen.

Barbara Beutner, SIZ

WERBUNG 13

Neu im Medienverleih

DIE WÜSTE

Wüsten der Erde - Naturraum

Mit sieben Kurzfilmen stellt das Arbeitsvideo an weltweiten Beispielen die Merkmale und die Vielfalt der Landschaftsformen der Wüste vor und erläutert die Grundlagen und Zusammenhänge von Klima und Relief sowie die Prozesse von Verwitterung und Abtragung.

24 min, ab Klasse 5, Video: 42 02978

Wüsten der Erde - Lebensraum

An verschiedenen Beispielen aus aller Welt zeigt das Arbeitsvideo in fünf Kurzfilmen, wie sich Pflanzen, Tiere und Menschen an die extremen Bedingungen in diesem Lebensraum angepasst haben.

30 min, ab Klasse 5, Video: 42 02979

Die Kamele aus dem Morgenland

Der Tierfilmer Felix reist in den Wüstenstaat Oman und beobachtet das Leben der Dromedare, die er der Einfachheit halber als »Kamele« bezeichnet. Er ist auch bei einer Beduinenfamilie zu Gast und schaut sich ein Kamelrennen an.

25 min, ab Klasse 3, Video: 42 02989

Der Treck der Tuareg

Einmal im Jahr zieht ein Treck der Tuareg mit 1000 Kamelen durch die glühendheiße Ténéré-Wüste im Südosten der Sahara zu den Salzlagerstätten der

Oase Bilma. Der Film begleitet die Reise inmitten der Gefahren und Schönheiten der Wüste.

20 min, ab Klasse 5, Video: 42 10504,
DVD: 46 10504

ENGLISCHUNTERRICHT

A visit to London

Zwei 14-jährige Mädchen aus Deutschland und England erkunden die Weltstadt London. Sie werden begleitet von einer Sprecherin aus dem Off, die interessante Informationen rund um die gezeigten Sehenswürdigkeiten vermittelt. Die acht Kapitel des Films wie z.B. »Buckingham Palace«, »Madame Tussauds« oder »London Eye« sind auch einzeln anzusteuern, wahlweise auch in deutscher Sprache.

30 min, ab Klasse 7, DVD: 46 40241

New York – ein Streifzug durch die Weltmetropole

Am Beispiel Manhattans gibt der Film einen Einblick in die Bedeutung New Yorks als Welthandelszentrum, Kulturmetropole und Finanzhochburg. Er zeigt Bilder vom noch existierenden World Trade Center und dokumentiert mit Fotos dessen Zerstörung am 11. September 2001. (Sprachfassungen: englisch mit amerikanischem Sprecher, deutsch)

20 min, ab Klasse 8, DVD: 46 40242



SPIELFILM-TIPP

Hotel Ruanda

Paul Rusesabagina ist Manager eines exklusiven Hotels in Kigali. Als im April 1994 der Bürgerkrieg in Ruanda zwischen den regierenden Hutu-Milizen und den Rebellen der Tutsi ausbricht, unternimmt er alles, um seine Familie zu schützen. Mit seinem Mut und seinem Einfallsreichtum schafft er es darüber hinaus, das Leben von 1.200 Flüchtlingen im Hotel zu retten. Der Spielfilm beruht auf authentischen Begebenheiten. Er verzichtet weitgehend auf blutige Szenen oder politische Schuldzuweisungen, sondern ergreift ausschließlich Partei für die Opfer des Völkermords. (Regie: Terry George)

118 min, ab Klasse 9, DVD: 46 32481

Medienverleih im LI, Hartspung 23

Für die Bestellung genügt ein Anruf oder Fax; aus dem Internet-Katalog ist sofort eine E-Mail-Bestellung möglich:

www.li-hamburg.de/medienverleih

Telefonische Bestellungen unter 4 28 01-28 85/86/87, per Fax: 4 28 01-28 88, per E-Mail: medienverleih@li-hamburg.de oder über den Warenkorb des Internet-Katalogs: www.li-hamburg.de/medienverleih

Textzusammenstellung und Beratung:

Annette Gräwe

Tel.: 4 28 01-35 86

E-Mail: annette.graewe@li-hamburg.de

Neu: Online-Buchungen mit Verfügbarkeitsanzeige

Für alle Hamburger Lehrerinnen und Lehrer der allgemein bildenden Schulen besteht jetzt die Möglichkeit, direkte Online-Buchungen im Medienverleih Hartspung oder in den Mediotheken Bergedorf und Harburg vorzunehmen. Auf der Webseite: www.li-hamburg.de/medienverleih finden Sie ein Anmeldeformular, auf dem Sie uns neben anderen Daten ein Passwort Ihrer Wahl mitteilen. Sie erhalten umgehend eine Rückmeldung über die Freischaltung Ihres Kontos. Nun können Sie Online-Buchungen ausführen und sehen, ob das von Ihnen gewünschte Medium zu Ihrem Wunschtermin frei ist. Ihr Verleih-Konto zeigt Ihnen außerdem künftig alle auf Ihren Namen reservierte oder ausgeliehene Medien an. Verlängerungen, Terminverlegungen oder Stornierungen sind möglich. Der »Wegweiser von der Recherche bis zur Buchung« (pdf-Datei) hilft Ihnen dabei. Für persönliche Rückfragen wenden Sie sich bitte an Martin Janneck, Tel.: 4 28 01-28 84 oder per E-Mail: martin.janneck@li-hamburg.de

Nach der Schulreform

Elternratgeber: Aktualisierende Ergänzung zur 7. Auflage

Der »Elternratgeber: Wir reden mit. Handbuch für die Mitwirkung in der Schule« wird auch im neuen Schuljahr zahlreiche Eltern in ihrer ehrenamtlichen Arbeit als Klassenelternvertreter(in) und Klassenkonferenzmitglied, aber auch als Mitglied des Elternrats und der Schulkonferenz unterstützen und begleiten. Mit den zahlreichen nützlichen Hinweisen und praktischen Tipps dokumentiert das Handbuch seit über zehn Jahren die Absicht der Bildungsbehörde, gewählte Elternvertreterinnen und Elternvertreter bei der Gestaltung ihrer Aufgaben in der Schule zu unterstützen. Die Ergänzung zur vorliegenden siebten Auflage berücksichtigt die Veränderungen des 2006 novellierten Hamburgischen Schulgesetzes.

Mit den eingeleiteten Schulreformen werden Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule mit ihren erweiterten pädagogischen Gestaltungsräumen und den Regelungen zur Qualitätssicherung und Rechenschaftsle-

gung weiter gestärkt. Transparenz und Kooperation sind gute Voraussetzungen zur Sicherung der Beteiligungs-, Informations- und Beratungsrechte der Eltern und bilden eine wichtige Grundlage für die Umsetzung neuer Ideen zur Verbesserung der Schule in Hamburg.

In der vorliegenden Ergänzung zur 7. Auflage des Elternratgebers gibt es Informationen über

- die Selbstverantwortete Schule mit dem Ziel, die Identität zu stärken und die Qualität zu verbessern,
- die aktuelle Gliederung des Amtes für Bildung in der Behörde für Bildung und Sport mit seinen vielen Ansprechpartnern (mit Telefonnummern),
- die Veränderungen zum Erwerb von Hauptschulabschlüssen sowie der gleichwertigen Abschlüsse,
- die Beratungsangebote im Überblick mit ihren Adressen, Telefon- und Faxnummern.

Der Elternratgeber mit der aktualisierenden Ergänzung zur 7. Auflage wurde

im September an die Elternräte aller Hamburger Schulen versandt. Weitere Exemplare können im SchulInformationsZentrum, Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg abgeholt oder über Telefon: 4 28 63-19 30; Fax: 4 28 63-40 35 bestellt werden.

Barbara Beutner, SIZ 16

Wir reden mit · Elternratgeber Aktualisierende Ergänzung zur 7. Auflage, August 2006

Vorwort	2
Selbstverantwortete Schule: Identität stärken - Qualität verbessern	3
Neue Gliederung des Amtes für Bildung	4
Erwerb des Hauptschulabschlusses sowie der gleichwertigen Abschlüsse	6
Beratungsangebote im Überblick	8



Jugend trainiert für Olympia

Drei Medaillen für Hamburgs Schulsportler

Beim diesjährigen Herbstfinale des Schülerwettbewerbs »Jugend trainiert für Olympia« waren Schülerinnen und Schüler aus Hamburg so erfolgreich wie niemals zuvor. Die beste Platzierung erreichte die Jugendmannschaft des Christianeums. Im Hockey belegten sie den zweiten Platz. Den dritten Platz im Badminton erzielte die gemischte Mannschaft aus Jungen und Mädchen der Gesamtschule Alter Teichweg. Und auch im Rudern konn-

te der Vierer mit Steuerfrau den dritten Platz erringen. Das Boot war besetzt mit Schülerinnen des Matthias-Claudius-Gymnasiums.

Bildungs- und Sport-Senatorin Alexandra Dinges-Dierig erklärte dazu: »Ich freue mich, dass Hamburgs Schülerinnen und Schüler in diesem Jahr so erfolgreich waren. Am Dienstag hatte ich das Vergnügen, alle Sportlerinnen und Sportler in Berlin persönlich kennenzulernen. Ich bin begeistert von die-

sem Nachwuchs. Hamburgs Sport entwickelt sich stetig nach vorn. Die Ergebnisse der letzten Wochen und Monate beweisen sowohl im Nachwuchssport als auch im Erwachsenenbereich, dass die Sportlerinnen und Sportler aus unserer Stadt immer erfolgreicher werden. Mein besonderer Dank gehört auch den Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die die Schüler im Unterricht auf dieses Bundesfinale vorbereitet haben.«

Luc

Schule in Hamburg

Neues Buch zu Aufbau und Geschichte des Schulwesens

Das Hamburger Schulwesen ist vielschichtig strukturiert und selbst für die meisten Pädagogen schwer durchschaubar. Mit »Schule in Hamburg« liegt nun ein Buch vor, das Aufbau und Geschichte des Schulwesens der Hansestadt beleuchtet.

Das Buch kann Eltern helfen, für die Schullaufbahn ihrer Kinder den richtigen

Weg zu finden, Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Beratungsfunktion unterstützen sowie Studierenden und Referendaren erleichtern, sich aufs Examen vorzubereiten. Der Autor, Prof. Dr. Reiner Lehberger, ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg und langjähriger Vorsitzender des Landesschulbeirats der Freien und Hansestadt Hamburg.

Reiner Lehberger: *Schule in Hamburg. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens, Hamburg 2006; insbesondere zu beziehen in der Buchhandlung Reuter und Klöckner;*

ISBN 3-921174-22-8; EUR 9,90

MSz

WERBUNG 15

Ein persönlicher Bericht

Deutsche Auslandsschulen – viel mehr als nur deutsche Schulen im Ausland

Ostermontag 2006 – ich sitze im Abflugbereich am Flughafen von Bilbao, Spanien, Baskenland. Vor mir werden zwei Kinder von ihrer Mutter auf Baschisch wegen ihres Herumschreiens ermahnt, neben mir telefoniert ein Spanier in der ihm eigenen Art über sein Handy, hinter mir unterhält sich ein Pärchen, das offensichtlich in den USA beheimatet ist. Zumindest die zweite Woche der Osterferien soll weitgehend der Erholung gewidmet sein, nachdem ich in den letzten acht Tagen noch dreimal in der Schule war und auch zu Hause etliches nach- und vorbereitet hatte. Zwar fliegt das Notebook auch dieses Mal natürlich mit, aber es wird trotzdem sicherlich erholsam ...

Als Leiter der Deutschen Schule Bilbao komme ich seit nunmehr zwei Jahren in den Genuss (oder Stress?) dieser multikulturellen Ereignisse. Täglich kann ich neue Erfahrungen sammeln, nicht immer nur positive – natürlich. Aber jeder Moment, jedes Erlebnis, jede Begegnung bringt mich ein Stückchen weiter auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz, und das vor allem ist es, was von einem deutschen Auslandslehrer erwartet wird – doch der Weg dahin ist lang und voller Überraschungen ...

Motive: Warum das gewohnte Zuhause verlassen?

Bei meinem ersten, nur drei Jahre dauernden Auslandsaufenthalt vor 20 Jahren war ich ein echtes »Greenhorn«. Für mich war es, damals noch Junggeselle, die Riesenchance, den »Duft der großen, weiten Welt« einatmen und spüren zu dürfen, obwohl ich »nur« ein kleiner Lehrer war. Und dazu gehörten ganz schnell auch Bekanntschaften mit Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Bundesländer (so genannte »Auslandsdienstlehrkräfte« = ADLKs) sowie ortsansässigen Lehrern (»Ortslehrkräfte« = OLKs), aus denen sich dann auch Freund-

schaften fürs Leben entwickelten. So gab es an dieser Schule neben den »Idealisten« (die einfach »nur« mal über den Tellerrand schauen wollten, um ihren eigenen Horizont zu erweitern, wie ich eben auch) die berühmten »Bausparer« (die noch ihr »Häusle« in der Heimat abzahlen mussten – und vor 20 Jahren verdiente man auch noch unverhältnismäßig viel im Ausland) genau so wie die »Flüchtlinge«, die hofften, mit einer Art Neuanfang im Ausland familiäre oder persönliche Probleme lösen zu können – meistens leider mit wenig Erfolg. Doch wir alle, so unterschiedlich wir auch waren, hatten auch gemeinsame Ziele und waren uns vor allem darin einig, dass wir den Schülern, die bereit waren, diese hohen Leistungsanforderungen des bilingualen Abiturabschlusses auf sich zu nehmen, mit der gleichen Leistungsbereitschaft begegnen wollten. Dies verband uns Auslandslehrer (Ausnahmen bestätigen natürlich wie immer die Regel). Und die Schüler wussten dies zu schätzen, denn hier spürten alle am Unterricht Beteiligten, dass gegenseitig Leistung erwartet und auch erbracht wurde.

Der Weg ins Ausland – woran muss ich denn sonst noch denken?

Auch vor meinem zweiten Auslandsaufenthalt vor etwa zehn Jahren musste natürlich das normale Prozedere eingehalten werden: Ausfüllen von Formularen, dann Weiterleiten an die lokale Schulbehörde und das Bundesverwaltungsamt (BVA) – auf dem Dienstweg natürlich (und schon deshalb war es empfehlenswert, vorher mit den eigenen Vorgesetzten vorbereitende Gespräche geführt zu haben), danach die notwendigen Hospitationen mit der Bewertung, ob man für den Auslandsschuldienst überhaupt geeignet ist, endlich der Erhalt eines Freistellungstermins seitens der eigenen Schulbehörde – und dann einfach nur Warten. Warten auf ein Angebot für eine Schule irgend-

wo auf der Welt, die nun genau mich gebrauchen könnte ... Dass dann nicht immer gleich das erste Angebot »passt«, liegt in der Natur der Sache. Heute ist es deutlich einfacher, weil die Schulleiter dank der neuen Technologien weltweit direkten Zugriff auf die Bewerberdatenbank beim BVA in Köln haben. Somit ist man nicht mehr nur einer von drei durch das BVA ausgesuchten Bewerbern, der maximal drei Angebote ausschlagen darf.

So kam das Angebot für die Stelle als Leiter der Informatik-Abteilung an der Hölters-Schule in Argentinien zu einem Zeitpunkt, als ich schon gar nicht mehr damit gerechnet hatte – und nach zwei Bewerbungsgesprächen auf dem Hamburger und dem Frankfurter Flughafen wurde ich tatsächlich genommen. Der weitere Weg war durch das BVA wohl vorbereitet, und so konnte der Countdown mit allen Einzelheiten beginnen: Umzugsunternehmen suchen, ärztliche Tauglichkeitsbescheinigung besorgen, Mieter für das eigene Haus in Hamburg und selbst eine eigene Bleibe in Buenos Aires finden, der eigenen Schule, den Kollegen, den eigenen Schülern eine möglichst problemlose Übergabe verschaffen, das ganze Hab und Gut einpacken und Abschied nehmen – Abschied von Freunden, Verwandten, Nachbarn, Kollegen, Sportkameraden. Nicht für immer natürlich, aber doch für eine ungewisse Zeit und mit einer ungewissen Zukunft. Ein Leben auf der Südhalbkugel, gewiss – auch mit der Sicherheit des deutschen Beamtenstatus »im Rücken« – ein Abenteuer, wenn auch nicht mehr ein Wagnis wie zu Zeiten der ersten Weltumsegelung am Kap Hoorn vorbei. Und so ging es ein knappes halbes Jahr später los: Möbel und alles andere im Container, meine Frau und ich mit dem Flugzeug und einem 14-Stunden-Nonstop-Flug vor uns, und der Hund in seiner Kiste unter uns im Laderaum neben den Koffern, sicher mindestens genau so nervös wie wir be-

DEUTSCHE SCHULE BILBAO
COLEGIO ALEMÁN SAN BONIFACIO



Die umfassende Ausbildung und interkulturelle Begegnung ermöglicht den deutschen und spanischen Schülern die optimale Lebens- und Berufsvorbereitung für eine Zukunft in einer globalisierten Welt.

La educación extensa y el diálogo intercultural les facilita a los alumnos alemanes y españoles una óptima preparación para su vida tanto personal como profesional para un futuro en un mundo globalizado.

Avda. Jesús Galíndez 3,
 48004 BILBAO
 Tfn.: 94 54 598 090
 Fax: 944 731 981

züglich dessen, was auf uns zukommen würde ...

Familie und Beruf – nur gemeinsam sind wir stark

Eine vollkommene Trennung von Privat und Beruf gibt es im Auslandsschulwesen kaum. Nicht nur die Anzahl der gesellschaftlichen Ereignisse, an denen man teilnehmen muss (und je höher die dienstliche Funktion ist, desto größer ist natürlich auch die Erwartung zur Teilnahme an diesen Ereignissen – auch für den Lebenspartner!), sondern auch die gerade am Anfang besonders wichtigen Beziehungen zu den anderen »Leidensgenossen«, die ja auch ihren Weg fern der Heimat finden und gestalten müssen, verbinden schulische und private Kontakte aufs Engste. So bilden sich weltweit die kleinen oder auch größeren »deutschen Gemeinden«, die für viele, speziell die »reinen« Hausfrauen oder Hausmänner, oft vor allem wegen der sprachlichen Anfangsschwierigkeiten die einzigen Kontaktmöglichkeiten außerhalb der eigenen vier Wände darstellen. Und da außerdem der zeitliche Einsatz einer ADLK im Vergleich zu dem innerdeutschen Job deutlich höher ist, vermischen sich im Ausland das berufliche und das private Leben viel stärker als zu Hause. Das kann nur in familiärer Harmonie funktionieren, und so manches Auslandserlebnis endete deshalb leider vorzeitig.

Tägliche Fortbildung – und die Schatztruhe der Erfahrungen

Der Besuch mehrerer Fortbildungsveranstaltungen jährlich ist sicher für jeden Lehrer von Vorteil – in den Genuss einer täglichen (!) Fortbildung kann man aber nur im Auslandsschuldienst kommen! Jede einzelne Unterrichtsstunde bringt von Neuem unerwartete fachliche, didaktische und methodische Herausforderungen,

liefert neue kulturelle und menschliche Eindrücke, führt zu neuen pädagogischen, sprachlichen und kulturellen Erlebnissen. Die Auseinandersetzung damit, noch dazu in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld, verschafft jedem Lehrer so viele wertvolle, wenn natürlich auch nicht immer nur positive Erfahrungen, dass auch nach nur drei Auslandsjahren das eigene Repertoire für den Beruf, für die menschliche Miteinanderumgehen, für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung merklich erweitert ist. Um so bedauerlicher ist es, dass nach wie vor manchmal diese nach Deutschland zurückkehrende »Schatztruhe« lediglich in eine bestehende Stellen-Lücke gestopft wird. Um dies zu vermeiden, werden in einigen Bundesländern inzwischen bereits ein Jahr vor Rückkehr der ADLKs in den bundesdeutschen Schuldienst entsprechende Informations-Seminare angeboten (zum Beispiel in Baden-Württemberg). In jedem Fall aber sollten die Lehrer von sich aus während ihrer Tätigkeit im Ausland regelmäßig den Kontakt mit ihrer Heimatbehörde suchen, so dass sie sich über die Entwicklungen im Inland informieren und ihre Rückkehr durch entsprechende Behörden-Kontakte rechtzeitig vorbereiten können.

Der Schulvereinsvorstand – Vertragspartner und Entscheidungsträger für die Finanzen

Alle Entscheidungen über die Finanzen an den Auslandsschulen werden vom Schulvereinsvorstand der jeweiligen Schule getroffen. Zwar bekommen die meisten Auslandsschulen nach wie vor Schulbeihilfen aus Deutschland, doch die Verteilung dieser Gelder sowie der Einnahmen aus den Schulbeiträgen der Elternschaft (es handelt sich durchweg um Privatschulen) erfolgt fast ausschließlich

durch die gewählten Vertreter des Schulvereinsvorstandes. Diese bestehen – je nach Satzung des entsprechenden Schulvereins – aus sechs bis neun Personen, sind häufig selbst Eltern von Schülern der Schule und fungieren als Vertragspartner für alle Lehrer der Schule, einschließlich des Schulleiters. In dieser Funktion entscheiden sie maßgeblich auch über Anstellungen und Kündigungen. Ein einvernehmliches Handeln zwischen dem Schulvereinsvorstand und dem Schulleiter – insbesondere in der pädagogischen Zielrichtung – bildet die Grundlage für ein harmonisches Schulklima.

Schulleiter an einer Auslandsschule – optimale Chancen für die Gestaltung einer modernen Schule

Diese dritte Chance im Auslandsschuldienst – nur als Ausnahmegenehmigung von Hamburg toleriert wegen des vorher lediglich siebenjährigen Gesamtaufenthaltes – stellt für mich eine optimale Fortsetzung und Ergänzung dessen dar, was ich mir vorher aneignen konnte. Sie bietet mir die Möglichkeit, alles das umzusetzen, was ich bisher sammeln konnte an Ideenreichtum, an Erfahrungen, an konzeptionellen Entwicklungen. Trotzdem sollte man natürlich nicht vom »Schlaraffenland der Schullandschaft« sprechen, denn natürlich gibt es auch an den Auslandsschulen Probleme: mit unwilligen Schülern, mit uneinsichtigen oder immer besserwissenden Eltern, mit bequemen oder fortbildungsunwilligen Lehrern, mit kinderunfreundlichen Hausmeistern, mit knappen Haushaltskassen und Einsparungsmaßnahmen (hier beispielsweise seitens des Auswärtigen Amtes als der obersten Dienststelle der Auslandsschulen). Trotzdem unterscheidet sich die Leitung einer deutschen Auslandsschule gewaltig von der einer staatlichen deutschen Schule: Alle Eltern bezahlen Schulgeld (und sind damit die wichtigen Kunden dieser Privatschule!), alle Lehrer werden von dem Schulleiter (oder seinen Vorgängern) selbst ausgesucht, alle von Deutschland kommenden Mittel können in weiten Bereichen den schulspezifischen Anforderungen entsprechend verwendet und im Rahmen des zur Verfügung stehenden Gesamtetats

(den man aber auch durch externe Unterstützungen erhöhen kann) völlig bedarfsgerecht eingesetzt werden. Diese Struktur bietet große Möglichkeiten zur Entwicklung einer Schule; und es ist die reizvolle Aufgabe eines Schulleiters, diese Möglichkeiten optimal zu steuern und zu nutzen. Einige Beispiele aus der Deutschen Schule Bilbao seien hier kurz genannt: Die Einrichtung von ganz speziellen Förderkursen, Gespräche und Vereinbarungen mit externen Werbepartnern, die Planung und Umsetzung spezieller, teilweise auch kostenintensiver Projekte (wie zum Beispiel der Durchführung des »Jugend forscht – Iberia« – Wettbewerbs und die jährlich stattfindende »Deutsch-baskische Schul-Fußballmeisterschaft« mit der Deutschen Schule San Sebastián), die Schaf-

fung besonderer Funktionsstellen für einen schulspezifischen Bedarf oder auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern wie beispielsweise dem Goethe-Institut. Der Schulleiter kann hier, neben der Übernahme von organisatorischen und steuernden Aufgaben, lediglich als Motivator und Unterstützer fungieren. Unerlässlich aber für eine effektive Umsetzung aller positiven Ansätze und Ideen und damit für die zukunftsweisende Entwicklung einer deutschen Auslandsschule ist das kompetente und weit über das normale Maß engagierte Lehrpersonal. Jeder Lehrer, der sich dieser nicht leichten aber umfangreichen und reizvollen Aufgabe im Auslandsschuldienst mit all seinen pädagogischen, kulturellen und persönlichen Chancen und Herausforderun-

gen stellen möchte, ist herzlich willkommen im Kreise all jener, die auch heute noch bereit sind, die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands zu verknüpfen mit dem pädagogischen Ziel, die jungen Menschen von heute weltweit optimal vorzubereiten für eine globalisierte Zukunft von morgen!

Und so sitze ich mittlerweile im Flugzeug zurück nach Bilbao, denn morgen geht nach den Osterferien die Schule wieder los – und ich freue mich auf die nächsten Erlebnisse ...

*Dr. Gottfried Thomas
Leiter der Deutschen Schule Bilbao
(Colegio Alemán San Bonifacio)
Internet: www.dsbilbao.org
E-Mail: g.thomas@dsbilbao.org*

Als Lehrerin oder Lehrer ins Ausland

Interessante Aufgabenfelder im Auslandsschuldienst

Als Lehrerin und Lehrer im Auslandsschuldienst zu arbeiten, heißt nicht unter schattigen Palmen oder am immer sonnigen Strand zu liegen, sondern vielmehr sich interessanten pädagogischen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen. Auch im Schuljahr 2006/2007 werden wieder ungefähr 70 Hamburger Lehrkräfte in unterschiedlichen Funktionen deutsche und einheimische Kinder in allen Teilen der Welt unterrichten und zu deutschen Schulabschlüssen führen.

Die Förderung der deutschen Sprache im Ausland und die Unterstützung der 117 anerkannten deutschen Auslandsschulen ist Teil der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, die von den Einrichtungen des Bundes (Auswärtiges Amt, Bundesverwaltungsamt -BVA, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -ZfA) und den Kultusministerien aller 16 Bundesländer getragen wird. Diese Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern wird koordiniert durch den Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA).

Es gibt folgende Möglichkeiten, als Lehrerin oder Lehrer im Ausland zu arbeiten:

- **als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK):**
Die Lehrkräfte werden ohne Bezüge vom Inlandsschuldienst bis zu sechs Jahren beurlaubt und erhalten ihr Gehalt entsprechend der innerdeutschen Besoldung und einen Auslandszuschlag vom Bundesverwaltungsamt in Köln. Bei der Übernahme einer Funktionsstelle ist eine Beurlaubung bis zu 8 Jahren und auch eine Zweitvermittlung möglich.
- **als Bundesprogrammlehrkraft (BPLK):**
Die Bundesprogrammlehrkräfte haben in der Regel noch keine Festanstellung in einem Bundesland und werden von der ZfA ins Ausland vermittelt und nach BAT vergütet. Schwerpunkt der BPLK-Arbeit ist die Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD) in den Ländern Ost- und Südost-Europas.
- **als Landesprogrammlehrkraft (LPLK):**
In einem Lehrerentsendeprogramm von 1992 haben sich die Länder ver-

pflichtet, zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa (MOE) nach einem bestimmten Schlüssel Lehrkräfte unter Fortzahlung der Bezüge zu entsenden. Hamburg entsendet vier LPLK, die in St. Petersburg, Prag, Shanghai und Polen (zur Zeit vakant) arbeiten.

- **als Ortslehrkräfte (OLK):**
Ortslehrkräfte werden von den deutschen Auslandsschulen direkt angeworben und nach den geltenden Ortstarifen bezahlt. Für eine Tätigkeit als Ortslehrkraft an einer anerkannten Auslandsschule ist auch eine Beurlaubung aus dem innerdeutschen Schuldienst möglich.

Lehrkräfte, die sich für eine Tätigkeit im Auslandsschuldienst interessieren, können sich umfassend informieren auf der Homepage des Bundesverwaltungsamtes in Köln: www.auslandsschulwesen.de oder beim Vertreter Hamburgs im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA):

*Hubert Depenbusch, BBS, B 12-6,
hubert.depenbusch@bbs.hamburg.de*

WERBUNG I4

Kinderleicht forschen bei »KiWiss«

Am Anfang steht ein Thema, Phänomen oder Gegenstand, das unser Interesse weckt. Schnell finden sich erste Fragen, man trägt Vorwissen zusammen und entwickelt Ideen, wie es weiter gehen könnte. Eigenständiges Fragen und Nachforschen ist eigentlich ein ganz alltäglicher Prozess. Warum fördern wir diesen Forschergeist nicht stärker in der Schule?

Die Körber-Stiftung setzt hier mit ihrem Förderprogramm »KiWiss – Wissen-



schaft für Kinder und Jugendliche« an und will durch »forschendes Lernen« bei Kindern und Jugendlichen die Neugier und Begeisterung für wissenschaftliche(s) Fragen nachhaltig wecken. Alle Schulen und Kindertagesstätten sind aufgerufen, zusammen mit einem externen Partner aus Wissenschaft und Forschung Projekte zu entwickeln, die mehr sind als eine gut gemachte »Vermittlung« von Wissen. Die Förderkriterien sind für Pädagogen nicht neu, aber machen deutlich, welche Philosophie hinter KiWiss steht: Selbstgesteuertes Lernen, Eigeninitiative, Projektarbeit, Aufbrechen des klassischen Unterrichts, Öffnung der Schule nach außen. Bei der Themenwahl sollte man sich an der Erlebniswelt der Kinder orientieren und die Möglichkeit nutzen, »vor der eigenen Haustür« zu forschen. Natürlich ist auch den Initiatoren bewusst, dass bei diesen Lernprozessen altersgemäß betreut, unterstützt, beraten und begleitet werden muss und die Erwachsenen auch einmal »belehrend« auftreten können. Aber zentral soll in den geförderten Projekten das bleiben, was die Kinder und Jugendlichen selber tun, erfahren und lernen.



An Fördermitteln stehen für 2007 insgesamt 100.000 Euro bereit. Unterstützt werden ausschließlich Initiativen aus Hamburg und Umgebung. Naturwissenschaftlich-technische Themen sind ebenso willkommen wie geistes- oder sozialwissenschaftliche. Informationen zu den bisher geförderten Projekten und Hinweise zum Antragsverfahren finden sich unter www.kiwiss.de. Einsendeschluss ist der 15. Dezember 2006.

Christiane Stork

Aktualisierte und erweiterte 7. Auflage

Hamburger Sprachheilführer

Diese Publikation informiert übersichtlich über Spachstörungen bei Kindern und Erwachsenen. Die 56 Seiten umfassende Broschüre wurde um das Kapitel »Frühförderung« erweitert. Die anderen Kapitel wurden auf Grund neuerer Forschungsergebnisse überarbeitet. Das Adressenmaterial wurde aktualisiert und um die Internetadressen erweitert, so dass neueste Hinweise abgerufen werden können.



Für Pädagogen, Mediziner, Therapeuten und Betroffene ist diese auch grafisch gelungene Publikation ein wichtiger und informativer Ratgeber, um Hilfen und Ansprechpartner zu finden.

Die Broschüre kann gegen Voreinsendung von EUR 1,65, am besten in Form von Briefmarken, bezogen werden:

*Sprachheilschule
z. Hd. K. C. Becker
Zitzewitzstraße 51
22043 Hamburg*

Themen der nächsten HMS-Ausgaben

**HMS 4/ 2006
Individualisierung**

**HMS 1/ 2007
Schwache Schüler fördern**

**HMS 2/ 2007
Evaluation**

**HMS 3/ 2007
Erziehender Unterricht**

**HMS 4/ 2007
Selbstverwaltete Schule**

WERBUNG U3

WERBUNG U4