



1'08

Aufgabenkultur

Forum: Pro und Contra zum G 8-Gymnasium

BBS-Info: Interview mit Senatorin Christa Goetsch

Werkstatt Schule: Kompetenzraster und Lernberatung

macht Schule

Hamburg

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Sie haben das erste Heft einer neuen Zeitschrift in Händen, die sich ein großes Ziel gesteckt hat: Sie will mithelfen, das Hamburger Schulwesen zu verbessern.«

Mit diesem emphatischen Anspruch im Editorial erschien im Februar 1989 die erste Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE. Dreierlei macht das Besondere dieser Zeitschrift aus:

- Den Hauptteil eines Heftes bildet ein pädagogischer Themenschwerpunkt mit Relevanz für Unterrichtspraxis oder Schulleben.
- Eingerahmt von einer orientierenden Einführung und einem häufig aus wissenschaftlicher Perspektive verfassten Hintergrundbeitrag stehen Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt. Sie dokumentieren die spezifischen Ansätze mit dem jeweiligen Thema vor Ort, veranschaulichen durch Beispiele und schildern die Gelingensbedingungen wie auch die Hindernisse. Also: Voneinander lernen und kollegialer Austausch.
- Das mit der Behörde vereinbarte Statut garantiert die Unabhängigkeit der Redaktion. Ihre Mitglieder werden in Abstimmung mit dem Herausgeber vom Verlag berufen. Die Redaktion entscheidet selbstständig über Themen, Autoren und die einzelnen Beiträge – ein absolutes Novum bei einer von einer Behörde finanzierten periodischen Publikation.

Mit diesem Heft nun geht HAMBURG MACHT SCHULE in ihr 20. Erscheinungsjahr – ein einsamer Rekord, wenn man Publikationen anderer Kultusministerien zum Vergleich heranzieht, die meist nicht mal eine Legislaturperiode überdauern. HmS hat dagegen bisher drei Senatorinnen und zwei Senatoren sowie eine Staatsrätin und fünf Staatsräte kommen und gehen gesehen. Nicht alle waren mit jeder Ausgabe glücklich und zufrieden – was aber auch nicht intendiert war –, manche haben HmS kaum zur Kenntnis genommen, andere haben sich durch engagierte Beiträge selbst aktiv beteiligt.

Geblichen sind die Grundzüge des Konzepts und die unabhängige Redaktion, wobei in den letzten Jahren deren Zuständigkeit mit der Etablierung des Behörden-Pressesprechers als zweitem Herausgeber deutlich beschnitten wurde.

Man wird sehen, wie die Sache weitergeht. Als Ermutigung im Sinne des ursprünglichen Konzeptes bewerte ich die abschließende Äußerung der neuen Senatorin im HmS-Interview, wo sie sich »ruhig auch mehr kritische Beiträge« wünscht (S. 32 f.).

Apropos »Neue Aufgabenkultur«: Bei unserem Themenschwerpunkt geht es – vgl. die Einführung von Til Kressel – um Prozesse von Auseinandersetzung und Aneignung, von Forderung und Förderung, also um Wesentliches beim Lernen und Lehren. Gemäß Koalitionsvertrag stehen dem Hamburgischen Schulwesen ebenfalls neue Aufgaben bevor, inhaltlich wie strukturell. Christa Goetsch sagt im Interview, dass zu deren Bewältigung »eine andere Kultur der Kommunikation (gehört) und die Offenheit für die Probleme, Wünsche und Sorgen der Lehrer, Schüler und Eltern«. HAMBURG MACHT SCHULE wird sich darum bemühen, dies mit Hilfe interessanter Autoren aus den Hamburger Schulen und einer engagierten Redaktion zu unterstützen – wie mit diesem 108. Heft und den folgenden.



Jetze Manders



Neue Aufgabenkultur

Moderation: Til Kressel

- 10 Neue Aufgabenkultur**
Ein Paradigmenwechsel für besseres Lernen
- 13 Hinweise und Materialien**
- 14 Sich die Welt erschließen**
Geeignete Lern-Aufgaben im Sachunterricht
- 16 Manchmal müssen wir das Lernen neu erfinden**
Line allein auf dem Klo als Teil ihres individuellen Förderplans
- 18 Individualisierung im Englischunterricht?**
Über den Versuch neue Wege zu gehen
- 20 Ein Stück Beatenberg an der Elbe ...**
Individuelles Lernen in einer Profilklass
- 22 Freiarbeit mit Kompetenzbögen**
Individualisierter Mathematikunterricht am Gymnasium
- 24 Komplexe Aufgaben im Darstellenden Spiel**
Eine Balance zwischen angeleitetem Training und gestalterischer Freiheit in der Studienstufe
- 26 Berufsbezug und Realisierbarkeit bei der Aufgabenformulierung im Team (G 18)**
Die Gestaltung der einzelnen Stunde tritt in den Hintergrund
- 28 Anspruchsvolle Lernaufgaben**
Fächerübergreifender Kompetenzerwerb im naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule
VON PROF. DR. ELSBETH STERN UND DR. ILONCA HARDY (ZÜRICH)

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Pro und Contra: G 8-Gymnasium – notwendig und gut?**
- 7 Pro: Schluss mit überstürzten Reformen – Betroffene einbeziehen!**
VON HEINZ-PETER MEIDINGER
- 8 Contra: Nur Wissensvermittlung – das ist der falsche Weg!**
VON HARTMUT JÄCKEL

Werkstatt Schule

- 30 Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung**

Lehrerinnen und Lehrer lernen Lernbegleitung im Projekt SELKO

VON CHRISTA PICKARDT



BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Keine Reform mit der Brechstange, eine andere Kommunikation ... 32

Ein Gespräch mit Schulsenatorin Christa Goetsch

BBS und Kulturbehörde 34

2009: Stadt(t)räume: Das Jahr der Künste

Neues Serviceangebot 36

Besten Fußweg zur Schule per Internet ermitteln

LZ für politische Bildung 36

»Stolpersteine« in Hamburg-Hamm

Jugend trainiert für Olympia 36

Gesamtschule Alter Teichweg – bundesweit hervorragend

LI 37

Neu im Medienverleih

Nachrichten: Regional

Norddeutscher Schulpreis 38

Gymnasium Ohmoor erringt dritten Platz

Primär für die Klassen 3 38

Theatersprachcamp – für Schüler mit Sprachförderbedarf

Bundesweiter Wettbewerb 41

Schule Marckmannstraße gewinnt 1000 Euro

Fachtagung und Preisverleihung 41

Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Rezension 42

»Klimawandel – mal anders«

BBS-Info

Forum mit kritischen Freunden 42

Landesinstitut feiert 5. Geburtstag

Versehen der HmS-Redaktion 43

Ein HmS-Titelbild mit problematischer Botschaft

Ein erfreuliches Ergebnis 44

Hamburger Schülerinnen und Schüler konsumieren weniger Suchtmittel

Nachrichten: Überregional

Neue Studie aus Frankfurt 46

Lehrer werden ist nicht schwer – Lehrer sein dagegen sehr

Konferenz der ZEIT-Stiftung 49

»Schule ist mehr als PISA«

Marktplatz

Wassersport 50

Rudern und Kanusport im Unterricht

Geographisches Informationssystem 50

Schülerinnen gewinnen 1. Preis

Cornelsen Förderpreis »Zukunft Schule« 50

Auszeichnung an Lehramtsreferendare des LI

Impressum

HERAUSGEBER:

Behörde für Bildung und Sport (BBS), Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg, E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de

VERLAG:

Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothenbaumchaussee 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: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM UND BBS-INFO:

Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Brose, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hans-Hermann Schumann, Jörg-Rüdiger Vahle, Rainer Wagner; BBS-Redaktionsassistentin: Sabine Burmester; Adresse: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,

Tel.: (0 40) 4 28 63-65 46 / -21 59,

Fax: (0 40) 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: W. v. Woensel, Titel, S. 4, 10, 21, 27, 29 31; V. Mette: S. 12. Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe wurden uns von den Autorinnen und Autoren 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 vorheriger Genehmigung des Verlages.

ISSN 09 35 – 98 50

Die Diskussionen sind in den West-Ländern nicht beendet – im Osten schon

Pro und Contra: G 8-Gymnasium – Notwendig und gut?

Schon längere Zeit gibt es Diskussionen um das neue »Blitzabitur« (*Focus*). Auch von Turbo-Abitur ist die Rede. Die SPD-Bundestagsfraktion beispielsweise warf unionsgeführten Bundesländern sogar vor, versagt zu haben – bei der Verkürzung der gymnasialen Unterrichtszeit auf acht Jahre (*G 8*). Dagegen verwahrten sich die CDU-regierten Länder. Sie verwiesen darauf, dass es die *G 8*-Reform grundsätzlich auch in den SPD-geführten Bundesländern gibt.

Als die Gymnasialzeit in fast allen West-Ländern in Deutschland um ein Jahr verkürzt worden war, regte sich dagegen bald heftiger Widerstand. Viele Eltern – auch prominente – beklagen eine zu starke Belastung der Kinder; zu viele Schülerinnen und Schüler hätten durch die neue Strukturierung zu wenig Zeit für engagierte Aktivitäten – zum Beispiel in Vereinen. Der bildungspolitische Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion spitzte zu: »Die Schüler sind nur noch die Versuchskaninchen der Bundesländer.« Für die Realisierung der grundlegenden Reform habe es kein überzeugendes Konzept gegeben.

Etlliche Bildungspolitiker diskutieren nun wieder Reduzierungen der Stundenzahl am *G 8*. Dagegen positionieren sich vor allem Kultusminister aus unionsgeführten Bundesländern. Sie haben seit einiger Zeit dafür plädiert, die

Stundenzahl zu *flexibilisieren*: Einige der von der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbarten 265 Jahreswochenstunden sollten fürderhin für »Vertiefungs- und Übungsstunden« zur Verfügung stehen. Die saarländische Bildungsmisterin Annegret Kramp-Karenbauer (CDU) ist überzeugt, dass »man dadurch sehr viel Druck von den Eltern nehmen kann«. Auch der *Focus* schreibt: »So können Schüler mehr in der Schule üben.« Kramp-Karenbauer meint aber weiter: »Wir wollen deutlich machen, dass das *G 8* kein Billigmodell ist. Wenn man Stunden kürzt, ohne den Stoff zu verändern, erhöhte man den Druck.« Doris Ahnen, SPD-Kultusministerin in Rheinland-Pfalz, ist der Meinung: So oder so – die Qualität von Unterricht und Schulabschlüssen müsse gewahrt bleiben.

Heike Schmoll von der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ) kommentierte: »Auch eine Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium ist illusorisch, für ein Gymnasium mit zwei Geschwindigkeiten gilt dasselbe. Der entscheidende Fehler, das achtjährige Gymnasium unmittelbar nach der Wende als Zugeständnis an die östlichen Länder auch im Westen einzuführen, lässt sich nicht mehr rückgängig machen.«

In der Tat: Sachsen-Anhalt hat bereits 2003 auf den achtjährigen gymnasialen

Bildungsgang umgestellt und 2007 als erstes Bundesland geräuschlos und unspektakulär den ersten Jahrgang mit »Turboabitur« entlassen. Dabei wurden die 265 Jahreswochenstunden, die dem Osten in den 90er Jahren von den alten Ländern für sein 12-jähriges Modell auferlegt worden waren, akribisch eingehalten. In Sachsen und Thüringen gilt dies seit Jahren. Plötzlich, so fragen nicht wenige Experten, soll nun diese Mindestvoraussetzung für die Anerkennung des ostdeutschen Abiturs keinem Schüler in den alten Ländern zugemutet werden können? »Sind westdeutsche Jugendliche weniger belastbar als ostdeutsche?«, fragt beispielsweise *Der Tagesspiegel*.

Heike Schmoll von der *FAZ* vertritt die These: »Entscheidend wäre, den Schulen pro Kernfach in jedem Jahrgang mindestens eine sogenannte Unterrichtsstunde zur Verfügung zu stellen, in der die Klasse geteilt wird und kein neuer Stoff vermittelt, sondern nur wiederholt, Unklarheiten beseitigt und das Verständnis vertieft wird.« Die *FAZ*-Kommentatorin warnt jedoch: »Dafür müsste es aber erheblich mehr Lehrerstunden geben, die Geld kosten.« Ihr Fazit: »Nur so ließe sich aber eine individuelle Unterstützung leisten«, eine Unterstützung, die notwendig sei.

Inzwischen wurde auf der 321. Plenarsitzung der KMK Anfang März beschlossen, dass es künftig eine Flexibilisierung der 265 Jahresstunden im *G 8* geben soll. In Zukunft ist es danach möglich, fünf Stunden als flexible Wahlunterrichtszeit zuzulassen und 260 Stunden fachlich zuzuordnen – unter der Bedingung, dass die fachliche Zuordnung in den Schulen selbst eigenverantwortlich vorgenommen werden kann.

Die neue Regelung wird die Diskussionen um das *G 8* nicht beenden. Auf den folgenden Seiten druckt *Hamburg macht Schule* (HmS) grundsätzliche Argumente für und gegen das *G 8*.

MSz



Die Welt vom 18. März 2008

Pro: Die Betroffenen sind einzubeziehen

Forderung: Endlich Schluss mit überstürzten Schulreformen

Von Heinz-Peter Meidinger

Es rächt sich jetzt bitter, dass sich die verantwortlichen Politiker seinerzeit bei der überstürzten Einführung der gymnasialen Schulzeitverkürzung über alle Bedenken und Ratschläge der Bildungsfachleute, der eigenen Ministerialverwaltungen und der Lehrer- und Elternverbände hinweggesetzt haben, um den Forderungen aus der Wirtschaft nach jüngeren Hochschulabsolventen entgegenzukommen.

Als der Philologenverband damals auf die inhaltlichen, finanziellen und belastungssteigernden Konsequenzen einer Schulzeitverkürzung hingewiesen hat, ist er als ewiger Bedenkenräger abqualifiziert worden. Dabei musste jedem, der etwas von Schule versteht, klar sein, dass die damalige Zukunftsvision der einstigen baden-württembergischen Kultusministerin Annette Schavan, man werde mehr Abiturienten in kürzerer Zeit zu besseren Abschlüssen führen, eine bloße Illusion bleiben wird.

Es ist verwunderlich, dass heute oft dieselben Politiker, Manager und auch manche Elternvertreter, die vor der Einführung der Schulzeitverkürzung über den angeblichen Leerlauf am Gymnasium gespottet haben, nunmehr über den angeblich unzumutbaren Schulstress am G 8 jammern.

Warnung vor Reformschnellschüssen auf Kosten der Qualität

Nicht nachzuvollziehen sind Ankündigungen, die gymnasialen Lehrpläne nochmals »gründlich zu entrümpeln«. Denn: Von Ausnahmen abgesehen gibt es in den Lehrplänen kaum mehr Streichungsmöglichkeiten. Aber auch Stundentafelkürzungen wären kontraproduktiv. Der Umfang des verlangten Grundwortschatzes in den Fremdsprachen ist so gering wie noch nie in der Nachkriegsgeschichte, in manchen Bundesländern sogar geringer als an Real-

schulen – in einzelnen Ländern hören die Schüler in Geschichte nichts mehr über den amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und die US-Unabhängigkeitserklärung, und auch Differenzialgleichungen sind aus vielen Lehrplänen herausgeflogen.

Drei Wochenstunden in Mathematik oder einer Fremdsprache, wie sie im G 8 von München bis Rostock und von Bonn bis Leipzig in der Mittelstufe üblich sind, machen es Schülern und Lehrern jetzt schon schwer, deutliche Lernfortschritte zu erzielen. Wir dürfen nicht vergessen, dass mit rund 9.500 Vollzeitstunden in fast keinem anderen OECD-Land so wenig Unterrichtsstunden bis zum Abitur erteilt werden wie in Deutschland. In Frankreich und England sind es über 11.500!

Bereits durch die Einführung von G 8 sind in allen alten Bundesländern zwi-

schen 12 und 20 Jahreswochenstunden ersatzlos weggefallen. Eine weitere Aufweichung der bestehenden 265-Stundenregelung bis zum Abitur wäre ein Armutszeugnis und ein qualitativer Offenbarungseid der Kultusminister!

Man muss sich dem globalen Bildungswettbewerb stellen

Deutsche Abiturienten befinden sich in einem globalen Bildungswettbewerb, so dass sich »provinzielle Lösungen« auf Kosten der Abiturqualität von vornherein verbieten. Weitere Stoffkürzungen gefährden die Studierfähigkeit, die angesichts hoher Studienabbruchquoten eher gestärkt (als geschwächt) werden muss. Die Ankündigungen einzelner Landespolitiker sind als Ausdruck von Hilflosigkeit zu definieren, wenn Politiker über Stoffdichte klagen und gleichzeitig Stun-



Hamburger Abendblatt vom 12. Februar 2008

denkürzungen verlangen. Denn: Wer Unterrichtsstunden kürzt, verdichtet den Stoff anstatt ihn zu entzerren.

Das G 8 benötigt zusätzliches Betreuungspersonal – im Interesse seiner Schüler

Im Grunde genommen gibt es nur zwei befriedigende Lösungen, um das Gymnasium wieder in ruhigeres Fahrwasser zu bekommen: Entweder entschließt sich die Politik, in einem zugegebenermaßen großen finanziellen Kraftakt in allen Bundesländern die Gymnasien mit dem zusätzlichen Betreuungspersonal auszustatten, welches diese für die Integration von Hausaufgaben, Förderkursen, Wahlangeboten und Betreuungszeiten in einen neu rhythmisierten stressfreien Schulalltag brauchen und das auch in allen Nachbarländern mit Ganztagsunterricht üblich ist. Oder wir kehren zurück zur neunjährigen Form des Gymnasiums, die sich jahrzehntelang hervorragend bewährt hat. Um ein neuerliches Reformchaos an den Schulen zu vermeiden, gilt es vor allem, auf die erste Lösung zu setzen. Sinnvoll kann es aber auch sein, wenn der Staat im Zuge einer stärkeren Eigenverantwortlichkeit der Schulen diesen

Zur Person

Heinz-Peter Meidinger ist gelernter Gymnasiallehrer. Er hat die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Philosophie studiert und arbeitet seit 2003 als Oberstudiendirektor am Robert-Koch-Gymnasium Deggendorf. Seit Mitte der 80er Jahre hat er in mehreren Funktionen im Bayerischen Philologenverband (bpv) gearbeitet – so als Pressereferent und stellvertretender Vorsitzender. Von 2001 bis 2003 war Heinz-Peter Meidinger stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes (DPhV). Seit 2003 ist er Bundesvorsitzender des Verbandes, dessen Geschäftsstelle sich in Berlin befindet.



das Recht einräumt, sich für die achtjährige oder für die neunjährige Form des Gymnasiums unter Einbeziehung aller Betroffenen frei entscheiden zu können.

Keine Reform ohne Einbeziehung der Betroffenen

Jede Landesregierung, die meint, die bestehenden G8-Probleme mit Stoffkürzungen, Stundenstreichungen oder

kosmetischen Korrekturen lösen zu können, befindet sich in einem großen Irrtum. Qualitätsabstriche beim Abitur würden letztendlich die Schüler selbst ausbaden müssen, wenn sie mit ihrem »Abi light« an den Universitäten chancenlos dastehen. Die Lehre aus der verbotenen G8-Reform muss lauten: Keine Schulreformen mehr ohne Einbeziehung der Betroffenen. Das gilt auch für die anstehenden Nachbesserungen!

Contra

Nur Wissensvermittlung – das ist der falsche Weg!

Interview mit Helmut Jäckel

Hamburg macht Schule: In Europa, fast überall, wird das Abitur heute nach zwölf Schuljahren abgelegt. Als die Regelung in jüngster Zeit in fast allen Bundesländern eingeführt wurde, gab es viel Kritik, zum Beispiel auch in Hessen oder Hamburg. Von Überlastung der Schüler und Lehrer war die Rede. Viele Eltern sind unzufrieden. Herr Jäckel: Wird zuviel gejammert?

Helmut Jäckel: Nein, es geht doch nicht allein um reine Wissensvermittlung, die

man vielleicht in zwölf Jahren vermitteln könnte, sondern Schule soll doch viel mehr leisten: Erziehung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die für die Bildung eines Menschen bedeutend sind. Das heißt auch Demokratie lernen, Klassenfahrten, Erlebnispädagogik, Mediation, praktisches Lernen, außerschulische Lernorte und soziale Trainings. Wo finden die denn Platz im engen neuen Zeitraster? Stattdessen kommt ein zentrales Abitur hinzu, zu dem die Schüler viel vermitteltes Wis-

sen anhäufen müssen, was etwas anderes ist als soziales Lernen. Letzteres ist naturwüchsig auch nicht Gegenstand einer Prüfung wie im Landesabitur in Hessen zum Beispiel – leider. Will eine Schule dennoch die erzieherische und sozialpädagogische Aufgabe erfüllen, ist sie in der Tat gegenwärtig überlastet, weil ihr so einfach ein Jahr zur Reife und Arbeit genommen ist. Und die Eltern, Schüler und Lehrer, kurz die Basis hatte nicht genügend Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Frage: Sie haben nun über ein Jahr Erfahrungen mit der Reform gesammelt. Wie lautet Ihre Bewertung?

Helmut Jäckel: Unsere erste Bilanz nach dem ersten G 8-Schuljahr ist kurz formuliert: Keine Panik und Mut zur Lücke! Die Ängste der Schüler und der fürsorgliche Druck der Eltern sind die beiden Kernprobleme derzeit. Diese können sich nach guter schulischer Arbeit auflösen, die allerdings eine Ganztagschule voraussetzt, weil einfach mehr Zeit erforderlich ist. Die schlechte Vorbereitung des G 8-Konzeptes führte dazu, dass während der Einführung noch »am laufenden Rad geschraubt« wurde. Das bedeutete viel Ungereimtes und Vermeidbares. G 8 hätte handwerklich besser vorbereitet weniger Kritik hervorgerufen.

Frage: Meinen Sie, dass sich der Stress für Schüler, Lehrer – und für Eltern – erhöht hat?

Helmut Jäckel: Die erste Angst vor einem schlechten Abschneiden beim Zentralabitur und G 8 ist bei uns, die wir die Verkürzung mit einer gebundenen Ganztagschule gestalten, verfliegen. Die Eltern meldeten in einer kleinen Befragung zurück, dass ihr Kind das Maß des Leistungsdrucks und die Hausaufgaben, die wir trotz Ganztagschule in geringem Maße benötigen, für »gerade richtig« hält.

Der Stress besteht aber fort, weil Lehrpläne umgeschrieben, Standards und Kompetenzen entwickelt werden müssen und die Verkürzung der Gymnasialzeit auch Auswirkungen und Schwierigkeiten für andere Schulformen und Übergangsmöglichkeiten bietet. Was tut beispielsweise ein Gymnasiast, der schulmüde nach der 9. Klasse in G 8, also am Ende der Sekundarstufe I, die Schule verlässt, wenn er dabei nur den Hauptschulabschluss bekommen kann? In G 9 hatte er wenigstens nach der Sek I den Realschulabschluss bzw. die Gleichstellung.

Frage: Muss Ihrer Meinung nach die »Infrastruktur« den neuen Bedingungen angepasst werden?

Helmut Jäckel: Insgesamt ist bei erhöhtem Leistungsdruck auch eine bessere personelle und sachliche Ausstattung der Schulen erforderlich. Dieses gilt

natürlich erst recht für die G-8-Schule! Auf keinen Fall darf der Druck in die Grundschulen weiter gegeben werden.

Frage: Kritiker sagen häufig, die G 8-Reform führe zum »Pauken«. Kritisches Reflektieren bleibe nun auf der Strecke. Resultiert diese Kritik aus der Komprimierung des Lernstoffs auf zwölf Jahre?

Helmut Jäckel: Die Anhäufung von enzyklopädischem Wissen in Hülle und Fülle hat wenig bis gar nichts mit kritischer Reflexion zu tun. Da geht die Schule meiner Meinung nach in Hessen (aber nicht nur dort) einen falschen Weg. Besser wäre doch, den Schülern eine gesunde und fundierte Entwicklung zu ermöglichen, die nicht nur Wissen anhäuft, sondern auch menschliche und soziale Kompetenzen fördert. Das braucht Zeit, die ihr mit dem Hinweis auf den internationalen Vergleich, in dem Deutschland noch zu lange lernen lasse, genommen wird. Der internationale Vergleich hinkt, wenn wir nicht die Entwicklung der Schulkinder, wie sie real verläuft, im Auge behalten. Die Komprimierung von Wissen findet ausgerechnet dort statt, wo die Schüler in der tiefsten Krise ihres Lebens, in der Pubertät stecken.

Frage: Behauptet wird auch des Öfteren, lernschwächere Schüler fielen jetzt schneller »durchs Raster«?

Helmut Jäckel: Diese Gefahr ist groß, weil selbstverständlich Differenzierung und Förderung zwei Aufgabenfelder sind, die in einem an zentraler Prüfung orientiertem Lernprozess und großen Lerngruppen drohen vernachlässigt zu werden. »Lernen im Gleichschritt« als die Vorstellung von Schule, in der alle mit gleicher Begeisterung und Fähigkeit das Gleiche lernen, gehört eigentlich der Vergangenheit an. Da es in den Gymnasien derzeit keine Seltenheit ist, Lerngruppen von 34 Schülern zu unterrichten, führt diese Situation zu mehr Selektionsdruck.

Frage: Nun hat es in Hessen ein landesweit einheitliches Abitur gegeben. Haben sich die Noten an Ihrer Schule gegenüber dem Vorjahr wesentlich verändert?

Helmut Jäckel: Nein, es ist im Wesentlichen bei den gleichen recht guten Ergebnissen geblieben. Dies ist ja auch nicht verwunderlich, wenn wir bedenken, was bei schlechteren Ergebnissen an politischem Fazit aus dem »Abenteuer Landesabitur« gezogen worden wäre. Um angemessen bilanzieren zu können, brauchen wir noch mehrere Durchgänge des Landesabiturs.

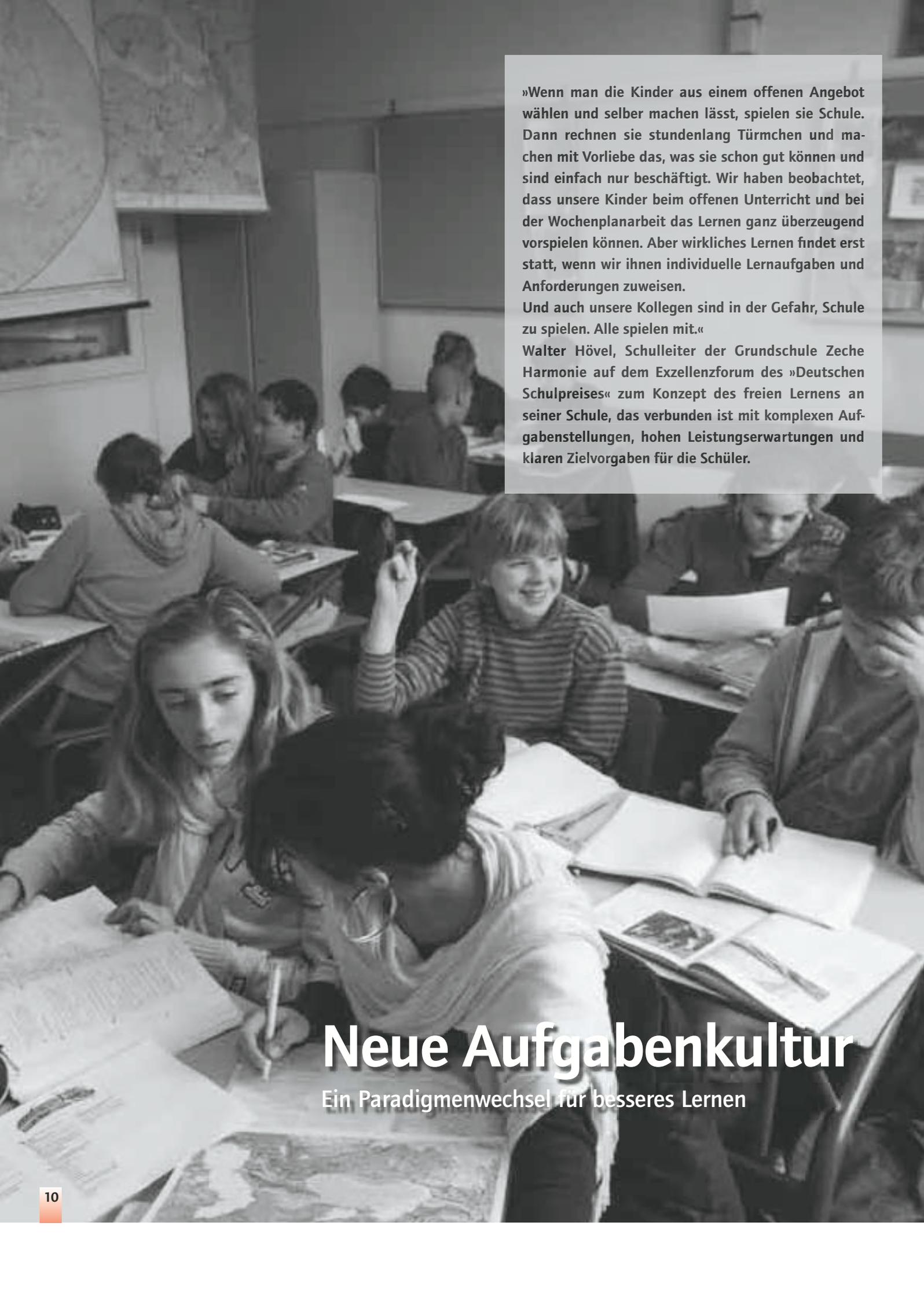
Das Interview führte Manfred Schwarz (Hamburg macht Schule).

Zur Person

Helmut Jäckel wurde am 18. März 1952 in Kiel geboren. Er studierte Germanistik, Politikwissenschaft und Geschichte in Berlin sowie in Marburg. Als ausgebildeter Gymnasiallehrer hat Helmut Jäckel eine jahrzehntelange Erfahrung im Bereich der Arbeit an Schulen in privater Trägerschaft; dabei arbeitete er stets an Schulen, die zu den LEH (21 führende Internatschulen mit reformpädagogischen Wurzeln) gehören.

Seit 2006 ist er Schulleiter des Landeschulheims Steinmühle (Gymnasium in freier Trägerschaft mit Internat). Der Schul- und Internatsleiter ist verheiratet und Vater zweier schulpflichtiger Kinder.





»Wenn man die Kinder aus einem offenen Angebot wählen und selber machen lässt, spielen sie Schule. Dann rechnen sie stundenlang Türmchen und machen mit Vorliebe das, was sie schon gut können und sind einfach nur beschäftigt. Wir haben beobachtet, dass unsere Kinder beim offenen Unterricht und bei der Wochenplanarbeit das Lernen ganz überzeugend vorspielen können. Aber wirkliches Lernen findet erst statt, wenn wir ihnen individuelle Lernaufgaben und Anforderungen zuweisen.

Und auch unsere Kollegen sind in der Gefahr, Schule zu spielen. Alle spielen mit.«

Walter Hövel, Schulleiter der Grundschule Zeche Harmonie auf dem Exzellenzforum des »Deutschen Schulpreises« zum Konzept des freien Lernens an seiner Schule, das verbunden ist mit komplexen Aufgabenstellungen, hohen Leistungserwartungen und klaren Zielvorgaben für die Schüler.

Neue Aufgabenkultur

Ein Paradigmenwechsel für besseres Lernen

Bernd. B., genannt Dicki, ist in seinem vierzehnjährigen Leben eigentlich noch niemals ohne Begleitung seiner Mama aus Eimsbüttel herausgekommen. Im Projekt Wirtschaft und Arbeitswelt Hamburg möchte Bernd ein Interview mit einem der letzten Elbfischer in Finkenwerder führen. Die Interviewfragen sind ausgearbeitet, und telefonisch ist ein Termin abgesprochen worden.

Die tatsächliche Komplexität der Aufgabe stellt sich heraus, nachdem Bernd am Projekttag gegen 10.00 Uhr wieder in der Schule erscheint und erklärt, er sei mit der S-Bahn zur Elbgastr gefahren, aber obwohl die Station die einzige sei, die so heiße, wäre dort keine Elbe. Nach eingehendem Studium des Stadtplans fährt er ein zweites Mal los, um gegen 12.00 Uhr wieder zurückzukehren mit der Erkenntnis, dass die Bahn ja gar nicht bis Finkenwerder fahre, und der Frage, ob er wirklich mit seinem Fahrchein auch Schiff fahren könne.

Nicht ganz freiwillig macht sich Bernd trotz der vorangeschrittenen Zeit ein weiteres Mal auf den Weg und kommt schließlich gegen 16.00 Uhr glücklich und stolz in die Schule zurück, wo sein Klassenlehrer seit Stunden und inzwischen nicht ganz sorglos die Klasse aufgeräumt und all das getan hat, was er schon immer mal machen wollte.

Bernd hat eine Ahnung von der geographischen Struktur Hamburgs bekommen, er hat ein informatives Gespräch geführt und eine Menge über Elbverschmutzung und verbesserte Wasserqualität gelernt. Er hat ganz viele Seiten Notizen mitgebracht, die er am folgenden Tag zu einem gut lesbaren Text verarbeiten wird. Und er traut sich jetzt zu, fast jeden Ort auf der Welt auch allein zu finden und beinahe am wichtigsten: er ist zum Mittagessen eingeladen worden.

Die Aufgabe, die Bernd erhalten hatte, war wohlüberlegt, fächerübergreifend angelegt, enthielt strukturgebende Anweisungen, sollte unterschiedliche Kompetenzen trainieren und entfaltete ihre ganze Komplexität aber letztlich erst während der Durchführung. Sie erforderte Vertrauen in die Fähigkeiten von Bernd ebenso wie die Bereitschaft, ihm

die für seinen Kompetenzerwerb notwendige Zeit zur Verfügung zu stellen, was nur unter der Aufgabe gewohnter Zeitstrukturen möglich wurde.

Unterricht und Qualität

Die jeweils spezifische Kultur der Aufgabenstellungen in einer Schule spiegelt deren Selbstverständnis in Bezug auf den Umgang mit ihren Schülern und gibt dem Betrachter einen sehr genauen Einblick in den Entwicklungsprozess einer Schule. Die Weiterentwicklung der Aufgabenkultur bildet die Grundlage der Qualitätssicherung und -steigerung und bildet in ihrer Gesamtheit sowohl auf einzelne Fächer bezogen als auch fächerübergreifend Zielsetzung und Bewusstheit des schulischen Handelns ab. In Verbindung mit den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen leiten sich hieraus die Schwerpunkte für die Weiterentwicklung ab.

Rahmenpläne, Standards und andere Vorgaben verändern keine Schule. Erst wenn diese operationalisiert in Form guter Aufgaben das Klassenzimmer erreichen, wird der Unterricht verbessert.

Aufgaben sind die Brücke zwischen dem Individuum und der Welt. Nur wer sie betritt, kann sich die Welt aneignen oder verändern. Dafür spielt es erst einmal keine Rolle, ob sie selbst gestellt sind oder gegeben werden.

Komplexität als Chance

Die Aufgabe ist der Auslöser eines Prozesses der Aneignung und Veränderung zwischen dem Schüler und dem Gegenstand oder Inhalt der Aufgabe.

Sie kann ebenso die Reproduktion und Festigung von Wissen wie die Entwicklung von Kreativität befördern oder Transferleistungen herausfordern, sie kann kommunikativ sein oder Einzelarbeit erfordern. Sie sollte in diesen Möglichkeiten keine Gegensätze, z. B. zwischen Reproduktion und Kreativität sehen, sondern ihre Möglichkeiten dem Gegenstand angemessen komplementär einfordern und sie sollte Selbstreflexion herausfordern.

Aufgaben lösen Interaktionen aus, die vorhandenes Wissen, Erfahrungen und

Kompetenzen beanspruchen und neues Wissen, neue Erfahrungen und neue Kompetenzen generieren.

Je komplexer die Aufgaben, umso mehr Chancen bieten sie den Schülern, Erfahrungen zu machen, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Kompetenzen zu entwickeln und diese auf ihre Lebensgestaltung anzuwenden.

Aufgaben in der Schule werden allerdings zum Teil aus einer Reduktion tatsächlicher Probleme entwickelt in der Überzeugung, nur durch diese Reduktion, wären unsere Schülerinnen und Schüler in der Lage bestimmte Aufgaben zu lösen, die wirklichen Probleme überforderten sie.

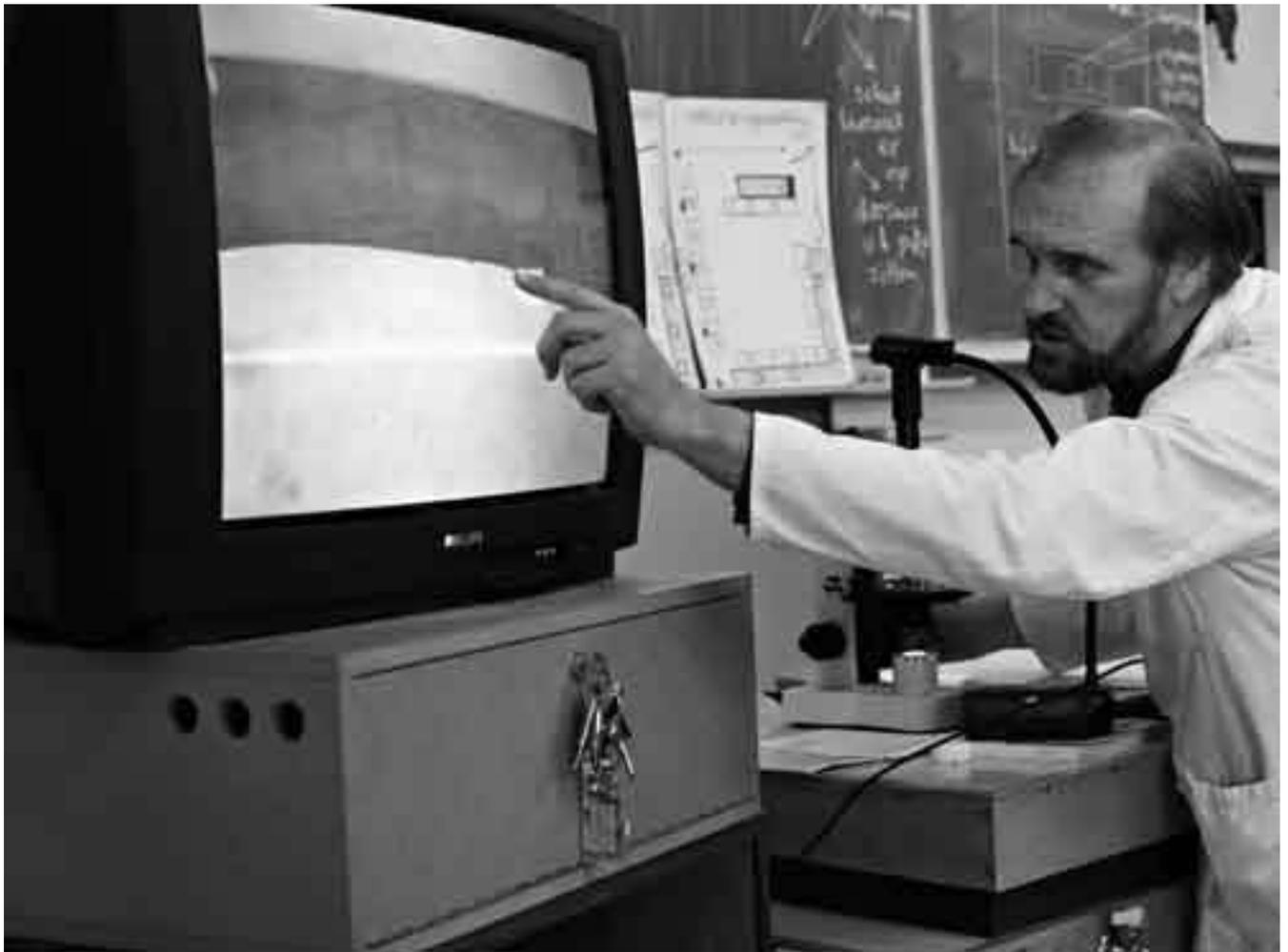
Diese Reduktion auf Machbares fördert zwar Ergebnisse für alle, andererseits werden Lernmöglichkeiten beschnitten und verschenkt, die sich aus solchen scheinbar zu komplexen Aufgaben ergäben. Die Vielfalt der Möglichkeiten zu lernen wird einer Systematik der Reduktion geopfert, die den Kindern viel weniger zutraut, als diese zu leisten vermöchten.

Als Konsequenz hieraus werden in der im Aufmacher zitierten Grundschule »Zeche Harmonie« anstelle von Arbeiten, die auf die jeweilige Klassenstufe abgestimmt sind, altersübergreifend sogenannte »Überforderungstests« geschrieben, die zu einem thematischen Gebiet mögliche Aufgaben von Klasse 1–7 enthalten und die Schüler individuell herausfordern, sich auch an Dinge heranzutrauen, die eigentlich »noch gar nicht dran« sind.

Verzicht auf Gewohntes

In diesem Heft von »Hamburg macht Schule« werden Beispiele aus der täglichen Praxis der Schulen dargestellt, die für die Leser eine Möglichkeit zur Konfrontation mit der eigenen Praxis bieten. Dabei zieht sich als roter Faden durch das Heft, wie Individualisierung mit zunehmender Orientierung an Kompetenzen und Standards verbunden werden kann.

Wer seinen Unterricht umstellen und eine neue Aufgabenkultur entwickeln möchte, kommt um einen Paradigmenwechsel kaum herum. Erst



die Bereitschaft, die Gewohnheiten des Unterrichtens in Frage zu stellen, schafft die notwendigen Freiräume, um Veränderungen tatsächlich zu ermöglichen, sich davon nicht als »weiterer Aufgabe obendrauf« erschlagen zu lassen.

Solange der Unterricht automatisch mit den folgenden Attributen gedacht wird, ist für komplexe und individualisierte Aufgabenstellung kein Raum und keine Zeit:

- 45 Minuten-Takt;

*Til Kressel
Redaktion HmS
E-Mail: tilmann.kressel@li-hamburg.de*

- Klassenraum mit fester Sitzordnung;
- Gerechtigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass alle dieselben Aufgaben bekommen, dass alle gleich behandelt werden;
- die Klassen- oder Altersstufe bestimmt die erreichbaren Inhalte, Kenntnisse und Kompetenzen;
- die Bewertung der Leistungen erfolgt mit Hilfe von sechs Ziffern.

Erst der Verzicht auf diese Sicherheiten, die ja zweifellos viel Halt in der täglichen Arbeit bieten, ermöglicht es, mit Fragen statt festgelegten Antworten an die Unterrichts- und Aufgabengestaltung zu gehen:

- Wie lernt Peter am besten?
- Welche Zeit, Unterstützung, Hilfsmittel braucht Christine?
- Unter welcher Themenstellung entwickelt sich Kevins Interesse?
- Welche Grundlagen fehlen Murat?

Die Beantwortung dieser Fragen führt zwangsläufig zu weitergehenden Fragen, die den Rahmen des Klassenraums und der individuellen Gestaltungsfreiheit des einzelnen Unterrichtenden sprengen:

- Wie richten wir individuelle Arbeitsplätze ein?
- Braucht jeder Schüler den gleichen Blick zur Tafel?
- Brauchen alle meine Schüler dieselbe Zeit in der Schule oder benötigen wir ganz individuelle Lernzeiten?
- Wie schaffe ich individuelle Rückmeldemöglichkeiten?

Dies berührt die Strukturen meiner Schule oder wenigstens der Stufe und die Interessen der Kollegen. Das Wesen von Kultur ist ein gemeinsames Verständnis. Auch die Veränderung der Aufgabenkultur ist eine gemeinsame Aufgabe.

Hinweise und Materialien

Außerschulische Lernorte

Komplexe Aufgabenstellungen finden sich quasi von selbst in außerschulischen Lernorten. Diese ungewohnten Lernumgebungen, von denen Hamburg viele bewusst gestaltete und didaktisch aufbereitete zu bieten hat, können zu einem selbstverständlichen Teil des Unterrichts werden. Neben den Museen sind es insbesondere die naturwissenschaftlichen Zentren des Landesinstituts, die nicht nur eine spezifische Lernumgebung bereitstellen, sondern hierfür auch die altersgemäßen Aufgabenstellungen beithalten:

- Das NW-Zentrum des Landesinstituts in Mümmelmannsberg ist ein Schülerlabor, in dem Kinder und Jugendliche spielerisch und praktisch mathematische, naturwissenschaftliche sowie technische Kompetenzen erwerben.
- In der »DNA-Werkstatt« des NW-Zentrums wählen Schülergruppen im Unterricht ihre Fragestellung und Methode zur DNA-Analyse aus und führen sie im NW-Zentrum durch. Die Ergebnisse werden danach in der Schule präsentiert.
- Das Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU) ist Begegnungs- und Lernort für Schülerinnen und Schüler, in dem das Verständnis für die Zusammenhänge und die Wechselbeziehungen in Natur und Umwelt geweckt und die Kompetenz zur Bewahrung unserer Lebensgrundlagen, orientiert am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (Agenda 21) entwickelt werden. Adressen unter: www.li-hamburg.de

PÄDAGOGIK 3/08

Das Heft – moderiert von Gerhard Eikenbusch – befasst sich mit einer der Haupttätigkeiten der Lehrkräfte, dem Entwickeln von Aufgaben, die Voraussetzungen für selbständige Arbeit schaffen, Individualisierung und Differenzierung ermöglichen, dem Lehrer Zeit geben für

Beobachtung und Beratung und dabei helfen, Standards zu erreichen.

Das Heft eröffnet Wege für eine Verbesserung der Aufgabenpraxis.

Vorgestellt werden u. a.:

Kriterien für eine gute Aufgabengestaltung und Hinweise zur Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung; Strategien für die Gestaltung von Aufgaben, von denen Impulse zur eigenständigen Bearbeitung ausgehen; Beispiele für Aufgaben im Mathematikunterricht, die Schüler befähigen, sich selbst Aufgaben zu stellen; Ansätze einer Aufgabenkonstruktion, die Individualisierung mit Diagnose und Feedback verbinden. An die positiven Beispiele schließt sich ein Beitrag an, der die häufigsten Fehler bei Aufgaben aufs Korn nimmt: »25 Dinge, die man tun muss, damit Aufgaben *nicht* bei den Schülern ankommen«.

Als Trend ist eine Arbeit *mit* Aufgaben statt einer Arbeit *an* Aufgaben erkennbar. Dabei werden Ausführende zu Mitwirkenden. Die Beiträge zeigen, was mit Aufgaben möglich ist.

Weitere Literaturhinweise

Britta Kohler (1998): Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

Der Forschungsbericht zeigt, wie eine problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen und besonders auch

Lernertexten auf der Basis konstruktivistischer Annahmen dazu beitragen kann, die Sinnhaftigkeit des Lerninhaltes zu erhöhen und zum Erwerb übertragbaren anwendungsorientierten Wissens zu führen.

Frank Müller (2004): Selbstständigkeit fördern und fordern. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Eine praktische Sammlung von mehr als 50 handlungsorientierten Methoden und Hinweisen, die selbstständiges Arbeiten bei Schülerinnen und Schülern trainieren und die eingebunden werden können in inhaltliche Aufgabenstellungen im Fachunterricht ebenso wie im fachübergreifenden Unterricht.

Hans-Ulrich Grunder, Thorsten Bohl (Hg.) (2004): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Hohengehren, Schneider Verlag.

Komplexe Aufgabenstellungen, neue Unterrichtsformen und ein erweiterter Lernbegriff erfordern eine ebenso neue wie erweiterte Leistungsbeurteilung. Auch die nicht fachlichen Leistungen sind zukünftig in die Bewertung der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Wie dies möglich ist, wird in zehn Fallstudien, die jeweils eine neue Beurteilungsform beschreiben, dargestellt.



Sich die Welt erschließen

Geeignete Lern-Aufgaben im Sachunterricht

Dass es sich für das Lernen der Schülerinnen und Schüler lohnt, ihnen etwas zuzutrauen, zeigen die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen für den Sachunterricht, mit denen an der Fridtjof-Nansen-Schule gearbeitet wird. Wie ein Konzept und die Praxis eines Sachunterrichts aussehen, der differenzierte Aufgaben bereitstellt, zeigt dieser Beitrag.

Das übergeordnete Ziel des Sachunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich die Welt mit ihren natürlichen, technischen, sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten selbstständig zu erschließen. Dafür sind vielfältige Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen und Methodenkompetenzen zu erwerben.

Hierfür schaffen wir Lernsituationen im Sachunterricht, die eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln ermöglichen, denn Lernen wird möglich dadurch, dass wir unser Wissen auf der Grundlage von Vorerfahrungen immer wieder aktiv und eigenständig neu konstruieren.

Beziehungen zu unserer Welt entwickeln

Das Bindeglied zwischen allen Lernenden und den Lerngegenständen sind die Aufgaben: Die Beschäftigung mit Aufgaben bietet meinen Schülerinnen und Schülern die Chance, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten anzuwenden, neue Erkenntnisse zu gewinnen und sie zu zeigen. Dafür ist es entscheidend, ob es mir als Lehrendem gelingt, geeignete Aufgaben zu konstruieren und dadurch die gewünschten Lernaktivitäten zu initiieren. Mit vorgefertigten Arbeitsblättern gelingt das nicht.

Wer im Sachunterricht immer wieder Arbeitsblätter ausfüllt, erwirbt in erster Linie die Kompetenz, Arbeitsblätter auszufüllen.

Kompetenzen herausfordern

Ein Beispiel für eine kompetenzorientierte Lernaufgabe, die im Rahmen einer kleinen Einheit zum Thema Alltagsgegenstände und Materialien in Klasse 1 an unserer Schule zum Einsatz kommt:

Jeweils zwei Schüler bekommen Kartons voll mit Alltagsgegenständen aus verschiedenen Materialien und mit unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten (z. B. ein Plastikbecher, ein Trinkglas, eine Tasse, eine Vase, ein Holzlöffel, ein Metalllöffel, eine Zange, eine Schere usw.) und den folgenden Arbeitsauftrag:

**Gegenstände sortieren
– Was passt zusammen?
(Partnerarbeit)**

Nehmt euch den Karton mit den Gegenständen.

Welche Gegenstände passen zusammen? Warum passen sie zusammen?

Legt immer die Gegenstände, die zusammen passen, auf eine der Teppichfliesen.

Wenn ihr alles fertig sortiert habt, machen wir ein Foto von euren Teppichfliesen.

Anschließend finden die Mitschüler dann anhand der Fotos heraus, nach welchen Kriterien die jeweilige Gruppe die Gegenstände sortiert hat. Oder die Gruppe kann selbst mit Hilfe des Fotos ihr Ordnungsprinzip im Nachhinein erläutern.

Wenn sich Schüler mit dieser Aufgabe beschäftigen, wird schnell deutlich, dass die Fähigkeit des Ordnen herausgefordert und damit eine vor allem für das naturwissenschaftliche Arbeiten immer wieder bedeutsame Methodenkompetenz gefördert wird.

Im Unterschied zu Aufgaben mit vorgegebenen Ordnungskriterien (»Sortiere nach dem Material, aus dem die Dinge hergestellt sind«) müssen sich die Schüler in dieser Lernsituation intensiv mit den realen Gegenständen beschäftigen, um Unterscheidungsmerkmale zu finden und eine sinnvolle Kategorisierung vorzunehmen. Sie müssen auf der Grundlage ihrer Vorerfahrungen und Vorkenntnisse tatsächliche Ordnungskriterien finden.

Eigenständiges Denken herausfordern

Entscheidend ist bei dieser Art von offenen Aufgabenstellungen die Auswahl des Materials, das wir Schülern zur Verfügung stellen. Nur wenn es die Anwendung unterschiedlicher Ordnungsprinzipien herausfordert bzw. zulässt, setzt auch ein eigenständiges und konstruktives Handeln der Lernenden ein.

Es wird nach Farben, nach Größen, nach Gewicht, nach den Verwendungsmöglichkeiten (zum Essen, zum Spielen, als Werkzeug usw.), nach dem Material, nach der Schwimmfähigkeit oder sogar nach Geräuschqualitäten sortiert.

Bei diesem Arbeitsauftrag ist die Form der Ergebnisdarstellung eingeschränkt. Der Auftrag lässt sich aber je nach Entwicklungsstand der Schüler problemlos offener gestalten, so dass Tabellen, Listen, Zeichnungen u. Ä. zum Festhalten der Ordnung auf den Teppichfliesen entstehen. Die Ergebnisse und die Formen ihrer Darstellung geben uns Auskunft über die Kompetenz- und Lernentwicklung der Schüler. Wir können sie als diagnostisches Mittel verwenden.

Das Planen üben

Auf einem Ausflug mit meiner 4. Klasse in die Innenstadt sollen sechs vorgegebene Sehenswürdigkeiten, mit denen sich Schüler als »Experten« vorab im Unterricht beschäftigt haben, besucht werden.



Ich beauftrage eine Kleingruppe zehn Tage vor dem Termin mit der Planung des Ausflugs. Sie erhält einige Vorgaben, was ihre Planung enthalten soll:

- Wie wir mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu den Sehenswürdigkeiten gelangen
- Welche Wege wir zu Fuß zurücklegen müssen
- Wie die zeitliche Planung aussieht.

Diese bereits recht komplexe Aufgabenstellung fordert die Entwicklung von Planungskompetenzen und kooperativen Fähigkeiten heraus. Und die Schüler müssen sowohl die über Hamburg erworbenen Sachkenntnisse einbringen als auch weitere Fach- und Methodenkompetenzen wie Karten und Pläne lesen, sich informieren, Ergebnisse festhalten und präsentieren, anwenden und entwickeln.

Karten lesen und selbst erstellen

In der Unterrichtseinheit »Wir leben in Europa« müssen die Schüler eine Wandkarte von Europa arbeitsteilig erstellen. Sie bringen ihre Ideen ein, wie die Länderumrisse auf einen großen Papierbogen übertragen werden können, die Karte farblich gestaltet werden kann, welche Informationen enthalten sein sollen und welche Informationsquellen genutzt werden können.

Regelmäßig erfolgt ein Austausch über die Arbeitsfortschritte und aufgetretene Fragen oder Schwierigkeiten. Dabei findet eine gegenseitige Anregung und Kontrolle statt. Sie bringen beispielsweise ihre vorhandenen Kompetenzen zum Kartenlesen, zum Zeichnen von Karten, zum Herstellen von Arbeitsmaterialien, zum Umgang mit Atlanten und mit dem Computer ein.

Nach der Fertigstellung der Europakarte nutzen die Schüler für ihre Ländervorträge und bei der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse aus der Lernwerkstatt immer wieder ihre Karte. Sie haben zu dieser Wandkarte eine ganz andere Beziehung entwickelt als zu einer Wandkarte aus der Sachunterrichtssammlung. Sie können sich wesentlicher kompetenter auf der Karte orientieren, als das sonst der Fall wäre. Sie haben sich einen Lerngegenstand selbstständig erschlossen.

Die individuellen Ergebnisdarstellungen machen es für die Schüler und für mich spannend, zu derselben Lernaufgabe die Arbeitsergebnisse von verschiedenen Schülern vorgestellt zu bekommen. In dieser Unterrichtssituation setzt sich dann im Vergleich unterschiedlicher Resultate das entdeckende Lernen fort. Auf der Grundlage der eigenen Lernerfahrungen kommt es zu Nachfragen, zu einem Austausch

und zu einem gemeinsamen Weiterlernen.

Dabei hängt es nicht allein von den Aufgabenstellungen ab, welche Lernprozesse erfolgen, sondern von der Einbettung der Aufgaben in die Gesamtgestaltung des Unterrichts. Es beginnt bei der individuellen Lern-Zeit, die ich meinen Schülern für die Beschäftigung mit den Aufgaben zur Verfügung stelle, und es setzt sich fort in gemeinsamen Gesprächskreisen, in denen ein Austausch über die Lernerfahrungen, eine Vorstellung von Lernergebnissen und eine Zusammenführung des Gelernten stattfindet.

Um in unserem Sachunterricht kompetenzorientierte Aufgaben zu stellen, brauchen wir ein wenig Mut. Denn die Handlungen und die Arbeitsergebnisse sind nicht vorher festgelegt und damit für uns nicht so planbar wie bei einem weniger individualisierten Unterricht.

Martin Kelpo

E-Mail: martinkelpo@aol.com

*Adresse: Friedjof Nansen Schule
Swatten Weg 10, 22547 Hamburg*

Manchmal müssen wir das Lernen neu erfinden

Line allein auf dem Klo als Teil ihres individuellen Förderplans

Individualisierung, das Zauberwort der neuen Aufgabenkultur, ist an den speziellen Sonderschulen seit langem unabdingbare Voraussetzung des Lernens und absolute Selbstverständlichkeit für die didaktische Arbeit der Kolleginnen und Kollegen. Gerade das Sich-Unterscheiden, das Anders-Sein sein als anzuerkennende Eigenschaft der Schülerinnen und Schüler wirkt sich auf die Entwicklung von Aufgaben aus.

Wenn Line mit ihren sieben Jahren allein auf's Klo geht und dort das tut, was Menschen gemeinhin auf dem Klo tun, dann hat sie ein wichtiges Ziel in ihrem individuellen Förderplan erreicht, wird damit positiv in die Evaluation der Ziel- und Leistungsvereinbarung ihrer Schule eingehen, zu der auch gehört, dass die Klassenteams für jeden Schüler und jede Schülerin einen individuellen Förderplan erarbeiten, und sichert die schulische Qualität.

Was Line gelernt hat: Ich habe einen Körper, der unterscheidet sich von all dem anderen Drumherum, der kann sich gut oder schlecht fühlen, manches mag ich gerne, wie schwimmen gehen und essen, ich kann frieren und lachen, und mit Matsch an den Händen in die Küche kommen kann ich nicht, dann muss ich ins Bad gehen und kann Wasser laufen lassen und manchmal gibt es so ein Gefühl im Bauch, dann kann ich auf das Klo gehen und ich kann das kontrollieren und das finden die Erwachsenen gut und ich muss diese komische Packung nicht mehr um den Po haben.

Spezielle Schulen

Natürlich sind das nicht Lines Gedanken, sie spricht kaum und hat für vieles keine Wörter. Es ist ihr Fühlen vielleicht und ihre Erfahrung mit den Erwachsenen, die ihr all das mit Zeigen, Gebärden, Anleitung und dauernder Wiederholung, abnehmender Hilfe und unendlicher Geduld vermitteln konnten. Gelernt hat sie selbst und der Stolz ist ganz allein ihrer und er ist grenzenlos groß.

Line ist Schülerin an der Schule Nymphenweg, einer speziellen Sonderschule, Hamburg hat 13 staatliche und fünf in freier Trägerschaft. Vier dieser Schulen unterrichten mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung, sieben mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eine Schule arbeitet mit blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern, eine mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen.

Wir sind klein und haben viel Personal, verbeamtete und angestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in unterschiedlichen Berufsgruppen: Sonderschullehrerinnen, Regelschullehrerinnen mit Zusatzqualifikation, Physiotherapeutinnen, Ergotherapeutinnen, Erzieher, Kinderpfleger, Sozialpädagogen. Wer an einer solchen Schule arbeitet, kann jede Party sprengen, wenn er auf die Frage: Was machen Sie denn so? ernsthaft antwortet. Wir individualisieren bis hin zum Einzelunterricht, wir ermitteln individuelle Lernausgangslagen und erstellen Förderpläne, wir unterrichten Deutsch, Mathe, Sachunterricht, Englisch und Sport, Musik, Werken, Hauswirtschaft, wir vernetzen uns mit Kinderärzten, Jugendpsychiatrischem Dienst, ASD, Jugendamt und stationären Einrichtungen, Werkstätten und Arbeitsamt, wir beraten Eltern in

allen Lebenslagen, wir kennen viele Eltern über Jahre hinweg, und manchmal müssen wir für ein Kind das Lernen neu erfinden. Wir arbeiten in Teams in den Klassen.

Spezielle Aufgaben

Wir füttern, wickeln, lagern, kommunizieren mit Gebärden, wir machen Wettkampfsport, lösen Konflikte und fangen mit all dem immer mal wieder gerne von vorne an. In allen diesen Schulen ist die Schülerschaft extrem heterogen. Es ist Unterricht, wenn ein Kind lernt, richtig zu kauen, aber auch, wenn der letzte Buchstabe des Alphabets erarbeitet wird und Sätze frei geschrieben werden. Von der Anbahnung der basalen Ja-Nein-Kommunikation bis zum Haupt- und Realschulabschluss wird alles möglich sein, wenn es für das Kind möglich ist.

Es gibt an der Schule für Blinde und Sehbehinderte sowie an der Schule für Hörgeschädigte einen Haupt- und Realschulzweig. Zusätzlich betreuen diese Schulen Schülerinnen und Schüler im Regelbereich, manche von ihnen werden Quereinsteiger. Die Kolleginnen und Kollegen stehen vor neuen Aufgaben, gilt es doch, unter dem Druck von Vergleichsarbeiten oder kommenden Lernstandserhebungen und Zentralen Abschlüssen für die Haupt- und Realschule den unterschiedlichen Biographien und Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht zu werden. Die Vergleichsarbeiten und Zentralen Abschlüsse werden rechtzeitig für Blinde und Sehbehinderte so in Schrift und Übersicht modifiziert, dass sie ohne Veränderung des Inhalts von den Schülern zu bearbeiten sind. Alle Schülerinnen und Schüler, die zu den zentralen Prüfungen angetreten sind, haben die glei-



chen Aufgaben wie Regelschüler gelöst und bestanden! Parallel dazu gibt es in einem anderen Pavillon gerade das Toiletentraining mit einem blinden und mehrfachbehinderten Kind.

Spezielle Erfolge

Die Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung leisten eine enge Vernetzung zwischen Therapie und Unterricht und ebenfalls eine starke Individualisierung im Bereich der Förder- und Lernangebote. Förderung wird zunehmend in mehreren Bereichen gebraucht: Motorik, Sprache, geistige Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung. Das Spektrum umfasst die gesamte Entwicklung zur Selbständigkeit. Die Vernetzung nach außen, das Lernen außerhalb der Schule, wird zum zentralen Arbeitsschwerpunkt der Oberstufe.

Zurück zu Line: Line ist geistig behindert, das steht außer Frage. Das Wunderbare an Line ist, das sie so vieles kann. Sie kann schon einige Gebärden, sie kann Vorlieben und Abneigungen deutlich kommunizieren, sie hat einen eisernen Willen, wenn sie etwas möchte, sie kann einen Handel eingehen (du

bleibst jetzt bei uns im Stuhlkreis, dann gibt es Frühstück und du kannst essen), sie kann sich unendlich freuen, wenn der Schulbus sie in die Schule bringt, sie arbeitet konzentriert mit Montessori-Material, und zwar viel länger, als man bei »so einer Behinderung« glauben sollte. Line ist klasse, aber ihre Entwicklung verläuft eben nicht linear, sie macht Bögen und hat Täler und Aufstiege – und Line hat das Recht dazu. Jedes Kind hat das. Daher ist der Ansatz der speziellen Sonderschulen, zuerst zu sehen, wer dieses Kind ist und was es kann, und dann zu vermuten, wo die Zone der nächsten Entwicklung liegt und dort dann ein Angebot zu machen, und wir machen das nicht erst, seit es den schulischen Qualitätsrahmen gibt.

Nur Mitarbeiter, die hoch qualifiziert sind, können die unterschiedlichen Lerngegenstände so analysieren und methodisch und didaktisch aufbereiten. Die Schülerinnen und Schüler haben uns mit ihrer unglaublichen Neugier gezeigt, dass ihr Lernen nicht anders funktionieren kann. Und es ist eine sehr hohe Anforderung, sich selbst beständig weiter zu entwickeln. Wir haben gelernt, dass wir auch irren und den ganzen Ansatz

neu denken müssen, für manche Kinder mehrmals. Nur wenn es gelingt, die Anforderungen genau in dieser fragilen Zone der nächsten Entwicklung zu halten, kann die Neugier der Kinder in Lernen übergehen, auf all den Wegen, die Menschen dabei gehen können: Zusehen, nachmachen, ausprobieren, behaupten und überprüfen, aufschreiben, auswendig lernen, erinnern, singen, formen, weitererzählen, malen, spüren.

Und Line geht jetzt allein auf's Klo. Manchmal ist die Hose nass. Wenn sie gerade sehr konzentriert etwas gearbeitet hat oder weil es so schön ist, wenn jemand kommt und man zu zweit in den Wickelraum geht und gewickelt wird und dabei eine Große ganz für sich allein hat ... Line hat viel gelernt.

*Elke Teichert
Schulleiterin
Schule Nymphenweg
Nymphenweg 20, 21077 Hamburg*

Individualisierung im Englischunterricht?

Über den Versuch neue Wege zu gehen

Dass für einen individualisierten Fremdsprachenunterricht, der an Kompetenzrastern ausgerichtet wird, nicht alle Materialien neu erfunden werden müssen, zeigt das Beispiel aus der Gesamtschule Bergedorf. Es zeigt auch, welche Folgen dieses Arrangement für die Struktur des Unterrichts und die Entwicklung von Aufgaben hat.

Englischunterricht, Freitag 1. und 2. Stunde. The same procedure as every lesson: Hausaufgaben vergleichen, danach einen Text aus dem Englischbuch lesen, gefolgt von einem Unterrichtsgespräch mit einigen Schülern, bevor es schließlich an die Bearbeitung von dazugehörigen Aufgaben geht ...

Ähnlich beginnen viele Englischstunden. Sie verlaufen unterschiedlich, abhängig von den spezifischen Bedingungen innerhalb der Lerngruppe. Ist die Arbeitshaltung gut und die allgemeine Motivation der Schülerinnen und Schüler hoch, stimmen Lernatmosphäre und Lehrer-Schüler-Beziehung, kann ein solcher Unterricht insgesamt erfolgreich sein. Aber wie gestaltet sich die Situation, wenn es sich um eine leistungsheterogene Gruppe handelt, in der Lernende mit unterschiedlichsten fachlichen und persönlichen Voraussetzungen zusammentreffen? Können wir die Schülerinnen und Schüler da abholen, wo sie stehen, sie ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprechend fordern und fördern?

Individualisierung scheint derzeit der Schlüsselbegriff, die Lösung für eben

diese Fragen zu sein. Hinzu kommen Begriffe wie Kompetenzorientierung oder die Übertragung der Verantwortung für das eigene Lernen auf die Seite der Lernenden. Renommiertere Schulen zeigen uns, wie Schule und Lernen zeitgemäß aussehen sollten, indem sie ihre Konzeptionen veröffentlichen und sogar Unterrichtsbeispiele im Internet zugänglich machen – und versetzen uns in Staunen. Wie ist dies im ganz normalen Unterricht an einer ganz normalen Schule möglich?

Kompetenzraster anpassen

Angesichts der eher mäßigen Leistungen im Fremdsprachenunterricht und der mangelnden Motivation insbesondere gegen Ende der Sekundarstufe I erscheint es mir wichtig, neue Wege im Englischunterricht einzuschlagen. In meiner eigenen Unterrichtspraxis kam mir die Tatsache, dass ich mit der Öffnung von Unterricht bereits gute Erfahrungen gesammelt hatte, entgegen. Arbeitsformen des kooperativen Lernens oder die Fachplanarbeit fördern die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden und lassen sich gut mit den Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts vereinbaren. Der Einsatz eines Kompetenzrasters* reizte mich als Instrument zur Selbst- und Fremdeinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten meiner Schülerinnen und Schüler. Leider erschienen mir die bereits bestehenden Konzepte zur Individualisierung für meinen Unterricht wenig hilfreich, da ich mich nicht in der Lage sah, aufwändige Aufgabenangebote für die einzelnen Kompetenzbereiche zu entwickeln. Umso sinnvoller fand ich, die im Kompetenzraster aufgeführten Fähigkeiten in dem Aufgabenangebot aufzuspüren, das ich meinen

Schülerinnen und Schülern ohnehin schon machte. Die gängigen Unterrichtsmaterialien für den fremdsprachlichen Unterricht, ergänzt durch differenzierende Angebote, eignen sich gut für kompetenzbezogenes Lernen – sie müssen lediglich den entsprechenden Kompetenzbereichen zugeordnet und entsprechend gekennzeichnet werden.

Strukturen verändern

Individualisierung wurde zu einem zentralen Baustein meines Englischunterrichts, indem ich zwei grundsätzliche Aspekte veränderte: Meine Schüler und Schülerinnen sollen sich bewusst und eigenverantwortlich mit ihrem Lernen und ihren Lernfortschritten befassen in einem Unterricht, der nur noch phasenweise von mir aktiv gelenkt wird. Ich musste also eine Organisationsstruktur finden, die sowohl den Ansprüchen des fremdsprachlichen Unterrichts entspricht als auch Freiräume bietet.

Seitdem beginnt der wöchentliche Englischunterricht im gemeinsamen Unterricht, der Raum für die Erarbeitung neuer Inhalte, Kommunikation und Präsentationen bietet. In den verbleibenden Stunden arbeiten die Schülerinnen und Schüler an einem themenbezogenen Fachplan, der sich inhaltlich an die gemeinsame Stunde anschließt. In dieser Zeit wird individuell gearbeitet, so dass Zeit frei wird für individuelle Betreuung oder Arbeitsphasen mit Teilgruppen.

Selbsteinschätzung vornehmen

Vor all dem stand jedoch die Auseinandersetzung mit den individuellen fremdsprachlichen Fähigkeiten: Meine Schülerinnen und Schüler führten eine Selbsteinschätzung anhand des Kompetenzrasters durch und markierten die entsprechende Kompetenzstufe in den

Abb. 1: Ausschnitt des Kompetenzrasters

Bereichen Hör- und Leseverstehen, mündliche und schriftliche Sprachproduktion (Abb. 1). Auf dem Fachplan, der Angaben zu Kompetenzbereichen und -stufen enthält, erkannten sie anhand ihrer Selbsteinschätzung, welche Aufgaben ihren Fähigkeiten entsprachen und konnten diese gezielt trainieren und ausbauen (Abb. 2). Ein weiteres wichtiges Instrument für die individuelle Lernplanung ist eine Planungsübersicht für die jeweilige Themeneinheit. Die Schülerinnen und Schüler machen darin Angaben zu Zielen, die sie im Rahmen der Einheit erreichen möchten, beschreiben konkrete Arbeitsschritte, entscheiden, welche Arbeiten sie präsentieren möchten und welche Unterstützung sie sich wünschen. Zudem bilanzieren sie ihre Lerntätigkeit, indem sie wöchentliche Aussagen zu ihren Leistungen formulieren und am Ende eine Gesamteinschätzung vornehmen. Auf diese Weise übernehmen sie nicht nur organisatorische Verantwortung, sondern befassen sich auch mit der Art und Qualität ihres Lernens.

Methoden erweitern

Sind diese Schritte vollzogen, beginnt die Arbeit am Fachplan. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Aufgaben aus, die sie bearbeiten werden und bestimmen dabei selbst über Reihenfolge, Zeiteinteilung und mögliche Lernpartner. Sie

kontrollieren ihre Arbeiten je nach Aufgabentyp anhand von Lösungsblättern, geben sie in die Schreibkonferenz oder zur Korrektur oder präsentieren sie im Plenum. Meine Rolle in diesen Phasen ist es, erledigte Aufgaben abzuzeichnen und Rückmeldungen zu den Arbeiten zu geben, insbesondere hinsichtlich der Selbsteinschätzung. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und und ihr Entwicklungspotential zu erkennen.

Ich arbeitete nun seit einiger Zeit nach diesem Prinzip und kann sagen, dass mein Englischunterricht um einige Facetten ergänzt wurde. Der Wechsel von Methoden und Sozialformen, die Bandbreite mündlicher wie schriftlicher Sprachprodukte und die veränderten Rollenstrukturen haben den Unterricht insgesamt bereichert. Die klare Strukturierung des Unterrichts, die Transparenz der Anforderungen und der Unterrichtsinhalte bieten den Lernenden Orientierung, schärfen ihr Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten und zeigen Wege auf, wie sie diese ausbauen können – vorausgesetzt sie übernehmen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Ich profitiere von der gewonnenen Zeit, die es mir ermöglicht, die Schülerinnen und Schüler genauer wahrzunehmen und gezielter zu unterstützen. Daraus ergibt sich auch eine erweiterte Bewertungsgrundlage.

Dieses Konzept ist sicher keine Lösung für alle Probleme, die wir im Sprachenunterricht in unterschiedlichen Schulen und Lerngruppen haben. Es stellt jedoch eine Möglichkeit dar, Sprachenlernen zur Sache der Lernenden zu machen und ihre Motivation zu steigern, indem der Einzelne im Spannungsfeld von Verbindlichkeiten und Freiräumen Beachtung findet. Damit ist schon vieles auf den Weg gebracht.

Anmerkung

* Das Europäische Portfolio der Sprachen enthält z. B. ein Kompetenzraster, welches die zentralen fremdsprachlichen Kompetenzen beschreibt und in Kompetenzstufen darstellt sowie Materialien zur Selbst- und Fremdeinschätzung.

Abb. 2: Kompetenzen und Selbsteinschätzung (Ausschnitt)

Tina-Mari Repp
 Gesamtschule Bergedorf und LI
 Adresse: LI, Hartsprung 23, 22529 Hamburg
 E-Mail: tina-mari.repp@li-hamburg.de

Ein Stück Beatenberg an der Elbe ...

Individuelles Lernen in einer Profilklassse

Dass Leistungswillen und Durchhaltevermögen am besten durch selbstbestimmtes Lernen zu entwickeln sind, davon zeugt der Unterricht in der Medienklasse der GS-Blankenese. Was bedeutet es für die Entwicklung angemessener Aufgaben, wenn die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen und die Lehrkraft zum Manager und Coach wird?

Als ich im Juli 2003 den Schweizer Andreas Müller in seinem Institut Beatenberg besuchte, begann mein innerer Turnaround: Aus dem Lehren wurde ein Coachen. Seitdem arbeiten meine Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzrastern, wöchentlichen Layouts*, einem individuellen Stundenplan als Planungs- sowie Reflexionsinstrument und regelmäßigen, zeitnahen Präsentationen.

Zur Zeit erleben Kompetenzraster eine fast beängstigende Konjunktur. Doch mit den Kompetenzrastern wird es kaum gelingen, all die lernmüden Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Ohne ein anderes Verständnis vom Lernen, eine anregende Lernumgebung, ohne individuelle Arbeitsplanung und ohne Präsentationen werden Kompetenzraster das individuelle Lernen kaum fördern. Ich konnte feststellen, dass jährliche, grobe Kompetenzraster genügen, um dem individuellen Lernen Sinn zu geben, denn wenn die Freiräume zu klein werden, wenn nur noch Checklisten abzuarbeiten sind, wenn der Weg zum Ziel von uns Lehrerinnen und Lehrern minutiös vorgedacht ist, dann

bleibt die Lust am Lernen auf der Strecke. Dem individuellen Lernen wirklich eine Chance geben, heißt Selbstbestimmung zur Grundlage des Unterrichtes zu machen.

Aufgabe der Schule ist es, allen Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Dass Lernen etwas anderes ist als Memorieren und dass der Unterricht im herkömmlichen Sinne oft mit einer Vielzahl von kontraproduktiven Begleiterscheinungen einhergeht – Langeweile, Unter- und Überforderung, Betrügen und Täuschen, Entsolidarisierung sowie Anbiedern beim Lehrer – bespreche ich mit meinen Schülern.

Die vielen Stunden, die in der Schule verbracht werden, müssen als sinnvoll erlebt werden. Der Sinn entsteht jedoch immer beim Einzelnen und lässt sich kaum von außen steuern. Jeder von uns kennt die Disziplin- und Motivationsprobleme, wenn wir gutgemeint bestimmen, wo es lang gehen soll. Aber selbst wenn uns die Schülerinnen und Schülern brav folgen, weil wir alles im Griff haben, machen wir sie damit eher hilflos. Erlernte Hilflosigkeit und Abhängigkeit von gestellten Aufgaben kann nicht das Ziel von Schule sein. Wenn Jugendliche lernen sollen, ihr zukünftiges (Berufs)leben zu gestalten, müssen sie auch ihr Schullernen permanent – und nicht nur zu Projektzeiten – selbst gestalten. Sie müssen sich eine Haltung erarbeiten, die gekennzeichnet ist von Leistungswillen, Selbstvertrauen und Durchhaltevermögen. Sie müssen ihr Lernen reflektieren und daraus ihre nächsten Aufgaben festlegen.

Aufgaben für Lerncoaches

Selbsttätigkeit auf der Seite der Schülerinnen und Schüler entsteht nicht durch vorgefertigte Aufgabenstellun-

gen, sondern durch eine wohlwollende Lehrerzurückhaltung. Jugendliche sind keine Lernverweigerer, sondern beginnen erfahrungsgemäß mit ernsthafter Arbeit, wenn ihre Selbstständigkeit gewährleistet ist. Kompetenzraster müssen das »Was könnte ich lernen?« umreißen, jeder einzelne kann sich die Tagesziele selbst stecken und muss sich fragen, was am Ende der Woche an Arbeitsergebnissen vorliegen soll. Jeder muss sich überlegen, wie er sich seine Zeit einteilt, welche Methoden er anwendet und ob er allein oder mit anderen zusammen arbeitet. Das kurze, wöchentliche Präsentieren ist eine äußerst wichtige Voraussetzung, damit kontinuierlich und zielgerichtet gearbeitet wird. Dabei geht es sowohl darum Fachwissen zu zeigen als auch individuelle Lernwege und Anregungen für die eigene Arbeit sichtbar zu machen. Der Coach hat dafür zu sorgen, dass die regelmäßigen Präsentationen in einer respektvollen Atmosphäre stattfinden und als angenehm empfunden werden.

Zum Beispiel Chemieunterricht

Meine Schülerinnen und Schüler schreiben ihr Layout mit Hilfe des Kompetenzrasters. Als Arbeitsergebnisse planen sie Mindmaps, Nutshell** und Protokolle. Sie arbeiten allein oder in Gruppen. Eine Flüsterkultur ist unbedingt beim Arbeiten einzuhalten, denn Denken ist vor allem Reden mit sich selbst und das erfordert Ruhe. Wenn die Schülerinnen und Schüler experimentieren wollen, so suchen sie zum Thema passende Experimente aus und bereiten ein Protokoll vor. Dieses muss sauber und vollständig sein, erst nach meiner Freigabe und der Bereitstellung der Materialien darf begonnen werden. Nach fünf Wochen findet immer eine Präsentation statt;

Arbeitsergebnisse und Experimente werden vorgestellt.

Zum Beispiel Mathematikunterricht

Im Gegensatz zu anderen Fächern sind hier die Themen wöchentlich festgelegt. Es geht darum, möglichst viele Aufgaben zum Thema zu bearbeiten, die dem eigenen Besserwerden dienen. Dabei entscheidet jeder, welche Aufgaben für ihn sinnvoll sind, zum Schluss muss man fit für einen Test sein. Je mehr man geübt hat, je vielfältiger die Aufgaben waren, umso höher wird die Erfolgswahrscheinlichkeit sein. Meine Schülerinnen und Schüler haben dazu selbstverständlich freien Zugang zu den Lösungsheften. Wenn ich Themen nicht frontal einführe und seltener Aufgaben vorgerechnet werden, habe ich Zeit für die Schülerfragen. Sie stehen im Mittelpunkt des Lernens und sorgen dafür, dass meine Antworten nicht ins Leere gesprochen werden. Wenn ich den Schülerinnen und Schülern vor allem Zeit und Unterstützung zur Selbsthilfe im Unterricht gebe, wird sinnvolles Lernen generiert. Erfahrungsgemäß stellt sich bald intensives Arbeiten ein und die Mathematikhefter werden dies eindrucksvoll belegen. Die gestiegene Leistungsbereitschaft meiner Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch in der Nutzung der täglichen Frühstunde. Ab 7.00 Uhr kommen Schüler und Schülerinnen freiwillig, um zu arbeiten. Dies allein ist mir meine Mehrarbeit wert, denn ich möchte meine Verantwortung wahrnehmen, unabhängig auch von aktuellen Arbeitszeitmodellen. Die von PISA festgestellte Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Bildungshintergrund der Eltern und vom finanziellen Vermögen für Nachhilfe halte ich für unerträglich und versuche dies damit im Kleinen zu ändern.

Zum Beispiel Medienwerkstatt

Seit anderthalb Jahren ist meine Klasse zugleich eine Profilklassse Medien. Die Kombination des Profiltages mit der Lernwerkstatt ist eine große Chance für das individuelle Lernen. Der Profiltag beginnt mit einer Lesestunde (Printmedien, Klassenbibliothek), danach folgen



die Präsentationen der Woche und dann werden die Layouts geplant.

In mehreren Stunden kann jeder seiner individuellen Arbeit nachgehen, dafür stehen vielfältige Medien, einschließlich WLAN-Laptops, zur Verfügung. Mittags wird eine Nachrichtensendung live verfolgt und anschließend diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler planen eigene Medienprojekte, d. h. sie entwickeln Drehbücher, filmen und schneiden ihr Material anschließend digital am PC.

Im letzten November konnten sie der Schulöffentlichkeit vier Kurzfilme zum Thema Berlin präsentieren, die großes Lob fanden. Auch dabei gab es keine von mir vorgeplanten Wege. Lernen sollte auch ein Abenteuer sein, das Spuren hinterlässt, wo noch keine waren. Als Lehrerin habe ich für das Management zu sorgen, aber die Haupttätigkeit geht von meinen Schülerinnen und Schülern aus.

Nach über vier Jahren habe ich viele Erfahrungen mit dem Beatenberg-Ansatz gemacht. Zahlreiche Fortbildungen und Hospitationsbesuche halfen mir bei der notwendigen Reflektion. An der

Gesamtschule Blankenese wurde erfolgreich ein Stück Beatenberg installiert und wird hoffentlich auch weiterhin eine Zukunft haben.

Anmerkungen

* Das Layout stellt als erweiterte Form eines Wochenplans einen Grundriss dessen dar, was in naher Zukunft zu geschehen hat, wie es geschehen soll und warum. Dabei geht es nicht vordergründig um die Planung, sondern insbesondere um eine Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns, letztlich mit dem Ziel einer aktiven Selbstorganisation.

** Hilfe zur Informationsentnahme aus einem Text.

Sabine Schiller
Gesamtschule Blankenese,
Frahmstr. 15 a/b, 22587 Hamburg
www.schillerverlag.de
www.institut-beatenberg.ch

Freiarbeit mit Kompetenzbögen

Individualisierter Mathematikunterricht am Gymnasium

An einem Gymnasium in einem sozialen Brennpunkt mit inhomogenen Lerngruppen wird ein differenzierter kompetenzorientierter Mathematikunterricht entwickelt. Dies ist kein Zufall sondern aus der Notwendigkeit geboren. Welche Bedeutung auch der räumlichen Gestaltung für eine individualisierte Aufgabenkultur zukommt, das macht der Beitrag deutlich.

Seit dem Ende der Herbstferien 2006 unterrichte ich eine Projektklasse der Jahrgangsstufe sieben basierend auf einem hohen Anteil an Freiarbeit mit von mir entwickelten Kompetenzbögen. Das Projekt besitzt die volle Unterstützung meiner Schulleitung und hat eine hohe Resonanz bei den Fachkolleginnen und -kollegen meiner und anderer Schulen, denen ich mein Konzept bei unterschiedlichen Gelegenheiten vorgestellt habe.

Unser Gymnasium liegt in einem sozialen Brennpunkt mit vielen ausländischen Schülerinnen und Schülern und sozial schwachen Familien. Soziale Konflikte sowie verminderte Sprach- und Lesekompetenz gehören zu unserem Alltag.

Im Fach Mathematik haben wir es am Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg mit äußerst inhomogenen Lerngruppen zu tun. Klassische Unterrichtsformen, die sich am Frontalunterricht orientieren, sind kaum sinnvoll, da die guten Schülerinnen und Schüler permanent unterfordert bleiben und die lernschwachen Kinder dennoch zu langsam voranschreiten. Die einzige Möglichkeit dies zu ändern, besteht in einer Differenzierung, die individuelle Förderung möglich macht. Interessant waren in diesem Zusammenhang die

Ergebnisse der PISA-Folgestudie 2006, die kurze Zeit nach Projektbeginn unmittelbar mit dieser Schlussfolgerung korrelierten.

Auf einer SINUS-Setkonferenz wurde mir eindrucksvoll am Beispiel des Instituts Beatenberg⁷ vor Augen geführt, wie individuelle Lernförderung, allerdings unter wesentlich besseren personellen Bedingungen, funktionieren kann.

Eine Unterrichtsorganisation durch Kompetenzbögen und angeleitete Arbeitspläne könnte aus meiner Sicht Veränderungen herbeiführen. So entstand das dreigliedrige Unterrichtskonzept, das versucht, die erfolgreichen Ideen anderer Schulen mit unseren Unterrichtsbedingungen zu verbinden.

Freiarbeit mit Kompetenzbögen und Arbeitsplänen

Die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse erhalten bis zum Ende der 8. Klasse sechs Kompetenzbögen. Fünf der Kompetenzbögen umfassen die Lerninhalte, die bis zum Ende der Klassenstufe 8 erarbeitet werden sollen⁸, ein sechster Kompetenzbogen beinhaltet übergeordnete Kompetenzen (z. B. das Arbeits- und Sozialverhalten).

Um den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung bezüglich des Lerntempo zu geben, erhalten sie zu Beginn der 7. Klasse einen mit meinen Fachkollegen und -kolleginnen abgestimmten Stoffverteilungsplan, der die Lerninhalte (sortiert nach Kompetenzen) zeitlich zuordnet.

Zwingend notwendig sind auch die Arbeitspläne, die die Schüler zu Beginn jeder Einheit (Rationale Zahlen, Zuordnungen usw.) erhalten. Diese ermöglichen es, die Inhalte aus dem Lehrbuch den zu erarbeitenden Kompetenzen zuzuordnen.

Jedes neue Themenfeld wird im Klassenverband innerhalb eines Lernprojektes o. Ä. eingeführt. Anschlie-

ßend bearbeiten die Schülerinnen und Schüler selbst organisiert mit Hilfe der Kompetenzbögen und Arbeitspläne die angegebenen Aufgaben. Die Vorteile dieser Arbeitsweise kristallisieren sich schnell heraus:

- motivierendes Belohnungssystem: Für jede erworbene Kompetenz kann ein Lernender, eine Lernende bis zu drei Klebepunkte erhalten, die den jeweiligen Kenntnisstand widerspiegeln.
- Durch die Klebepunkte wird eine verbesserte Selbsteinschätzung (durch permanente Rückmeldung an Schüler und Eltern) gefördert
- selbstgesteuertes Lerntempo
- gezielteres Lernen
- Förderung der Selbsttätigkeit.

Individuelle Lernförderung

Während der Freiarbeit kann ich einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen, habe Zeit für individuelle Förderung und Beratung und mehr Möglichkeiten für differenzierte Aufgabenstellungen.

Innerhalb dieser Zeit ist es auch möglich, die Klebepunkte an verschiedene Schülerinnen und Schüler zu verteilen. Im Dialog lässt sich gerade innerhalb der Klassenstufe 7/8 schnell feststellen, wie weit ein Lerninhalt tatsächlich verstanden wurde, wo noch Defizite liegen oder an welchen Stellen weitere Routine nötig ist.

Außerdem habe ich während einer Aufsichtsstunde innerhalb der Mittagspause eine Sprechstunde für meine Schülerinnen und Schüler einrichten können, die regelmäßig genutzt wird.

Ergebnissicherung durch Präsentation

Die Ergebnissicherung ist ein ganz wichtiger Aspekt innerhalb des Konzeptes. Da die Schülerinnen und Schüler teilweise alle an verschiedenen Aufgaben arbeiten, muss eine regelmäßige Rückmeldung gegeben werden. Das zentrale



Präsentation

Mittel ist die Lösungspräsentation durch die Schüler, die in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird (ca. alle drei Unterrichtsstunden) und in der Regel eine Doppelstunde in Anspruch nimmt. Die Präsentationen finden immer innerhalb des vorgegebenen Themenrahmens aus dem Stoffverteilungsplan statt und bieten weitere Vorteile:

- wenig Lehrer- und viel Schüleraktivität
- permanente Verbesserung vieler Kommunikationstechniken
- die Präsentierenden werden automatisch zum Expertenteam für die jeweilige Aufgabe.

Ein erstes Fazit

Von den Schülerinnen und Schülern wird das neue Unterrichtskonzept positiv aufgenommen. »Das macht jetzt viel mehr Spaß!« oder »Ich verstehe jetzt viel mehr!« sind Äußerungen, die ich nicht selten höre. Die Präsentationen sind insgesamt sehr beliebt und werden von den meisten genutzt, um ihre mündliche Note zu verbessern. Die individuelle Lernberatung führt dazu, dass sich die Schüler stärker wahrgenommen fühlen. Und – nicht zu unterschätzen – jeder erarbeitete Klebepunkt löst nach wie vor große Freude aus.

Allerdings muss man als Lehrkraft auch ein hohes Maß an Flexibilität mitbringen. Die Verhaltensregeln während der Freiarbeit müssen eindeutig geklärt sein. Ebenso ist der »Klebepunkte-Stress« nicht zu unterschätzen, da die

Lernenden natürlich möglichst schnell möglichst viel erreichen wollen. Die Lehrkraft muss der Lerngruppe eindeutig vermitteln, dass es nur bestimmte Zeiten für das Erhalten der Klebepunkte geben kann.

Die räumlichen Voraussetzungen sind ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Am Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg habe ich die Möglichkeit, die vorhandene Mediothek und den neu geschaffenen Matheraum (einen Nebenraum der Mediothek mit Durchgang) für die Freiarbeitsphasen zu nutzen. Dadurch stehen mir und den Schülern eine Vielzahl von Werkzeugen immer unmittelbar zur Verfügung. So reicht z. B. das vorhandene Mathebuch in Klasse 7 nicht immer aus, da sich einige Lerninhalte in den Büchern der Jahrgangsstufe 8 oder 9 befinden. Im Matheraum und der Mediothek haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich innerhalb der Räumlichkeiten einen Arbeitsplatz zu suchen, an dem sie ungestört allein oder aber auch im Team arbeiten können.

Aber auch ohne diese räumlichen Voraussetzungen ist das Konzept bei geeigneter Sitzordnung innerhalb eines normalen Klassenraumes realisierbar.

Abschließend noch eine Ergänzung: Die Vorbereitung der einzelnen Stunden nimmt, da die meisten Materialien inzwischen fertiggestellt sind, einen viel geringeren zeitlichen Raum ein. Allerdings ist die Arbeitsbelastung während der Unterrichtsstunden durchaus höher.

Wer an einer Erprobung des Konzeptes Interesse hat, ist herzlich dazu eingeladen, sich mit mir in Verbindung zu setzen.

Anmerkungen

* Vgl. den Dokumentarfilm über das Institut Beatenberg: »fit for life – Lernen ist eine Dauerbaustelle« erhältlich über www.institut-beatenberg.ch/2004/Materialien/Bucher/bucher.html.

** Kompetenzbogen, Stoffverteilungsplan und Arbeitsplan können als mögliche Beispiele über die Beratungsstelle Mathematik im LI angefordert werden.



Schüler bei der Arbeit mit den Arbeitsplänen



Schüler in der Mediothek

Marco Biemann
Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg,
Krieterstr. 5
21109 Hamburg

Komplexe Aufgaben im Darstellenden Spiel

Eine Balance zwischen angeleitetem Training und gestalterischer Freiheit (Sek II)

Auch im Fach Darstellendes Spiel der Studienstufe gilt, dass der Erwerb von Fachkompetenz und die Herstellung guter Ergebnisse nur dann gewährleistet sind, wenn neben den individualisierten und selbstständigen Arbeitsprozessen auch angeleitete Aufgaben gestellt werden, die das Training von Strategien und Fertigkeiten erfordern.

Theater ist eine soziale Kunst, nur im Miteinander von Personen entsteht szenisches Material. Greift die neue Aufgabenkultur, die auf die Individualisierung der Lernprozesse setzt, damit überhaupt im Darstellenden Spiel? Ich glaube schon, und vielleicht hilft die besondere Arbeitsweise im Darstellenden Spiel dabei, auch in anderen Fächern die Relevanz von sozialen Lernprozessen gegenüber allzu engen Individualisierungstendenzen erfolgreich zu behaupten.

Unter sozialem Lernprozess ist hier verstanden, dass die Schülerinnen und Schüler Gestaltungen zusammen entwickeln und daraus lernen können, und zwar im Sinne von Fachkompetenz, nicht nur und erwartungsgemäß für ihre Sozialkompetenz.

Es geht um den Erwerb ästhetischer Fachkompetenz durch den Einsatz von komplexen Aufgaben im Darstellenden Spiel. Dies gilt für alle Schulstufen, in diesem Beitrag beziehe ich mich auf die Studienstufe.

Komplexe Aufgaben

Das Stellen komplexer Gestaltungsaufgaben, bei denen die Schülerinnen und

Schüler in der Kleingruppe gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln, führt zu Kompetenzerwerb. Eine Aufgabe ist dann komplex, wenn es mehrere mögliche Lösungen gibt, die Lösungswege nicht schon weitgehend vorgeschrieben sind, die Schülerinnen und Schüler also eine eigene Lösungsstrategie und deutlich unterschiedliche (von der Sache aber akzeptable – und daher von der Lehrkraft zu akzeptierende –) ästhetische Lösungen bzw. Lösungswege entwickeln können.

In der Regel werden im Darstellenden Spiel diese Gestaltungsaufgaben in der Kleingruppe von zwei bis vier Personen bearbeitet. Die Kleingruppe fördert eine intensive Diskussion der gestalterischen Entscheidungen durch das Feedback der anderen Kleingruppenmitglieder. Dies könnte ein Modell sein für Gruppenaufgaben der Neuen Aufgabenkultur auch in anderen Fächern.

Das Herausstellen der Wichtigkeit komplexer Gestaltungsaufgaben macht nicht etwa andere Aufgaben im Darstellenden Spiel obsolet: Trainingssituationen sind nötig, um gezielt am Ausdrucksvermögen zu arbeiten. Daher können und dürfen wir nicht auf Warm-Up, zielgerichtete Übungen, Experimentieren und Wiederholen verzichten. Erst auf der Grundlage intensiver Trainingsarbeit steht den Schülerinnen und Schülern das Ausdrucksrepertoire zur Verfügung, um den hochkomplexen Gestaltungsaufgaben gewachsen zu sein.

Gestaltungsaufgaben

Gestaltungsaufgaben sind für die Arbeit am Stück und für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung. Die Gestaltungsaufgabe formuliert projektbezogen die zu leistende Aufgabe. Sie gibt

den Rahmen vor, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler selbstständig Lösungsstrategien entwickeln. Dieser Rahmen muss so offen formuliert werden, dass unterschiedliche Lösungen möglich sind, andererseits so festgelegt, dass nicht Beliebigkeit eintritt. Wie offen oder wie eng der Rahmen gefasst werden kann, hängt von den Erfahrungen der Gruppe und vom Stand des Projekts ab. Eine sehr offene Fragestellung kann die Schülerinnen und Schüler dazu bringen, Halt in Klischees zu suchen, ein zu enger Rahmen erstickt ihre Kreativität.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, eine komplexe Gestaltungsaufgabe zu lösen. Daher sollen die Schülerinnen und Schüler auf Wunsch von der Lehrkraft sinnvolle Schritte des Vorgehens erhalten können, wenn sie sich keine selbstständige Lösungsstrategie erarbeiten können. Solch eine Vorgabe ermöglicht es dann zwar nicht mehr, für die Bewältigung eines hochkomplexen Sachverhalts eigene Strategien auszuprobieren, dennoch kann auf einem vergleichsweise niedrigeren Niveau mehr geleistet werden als nur der Nachvollzug von Verhaltensweisen, die nur eine Lösung ermöglichen. Und in der Auseinandersetzung in der Kleingruppe über die Durchführung der Schritte werden weitere Lernprozesse angestoßen.

Reflexion

Kompetenzen werden erst dann erworben, wenn sich die Schülerinnen und Schüler der Wirkung ihrer Darstellung und den daraus resultierenden Möglichkeiten bewusst geworden sind. Daher ist sowohl in der Kleingruppenarbeit als auch nach der Präsentation des Erarbeiteten vor der gesamten Gruppe das Feedbackgespräch über das Gestaltete



»Hätten Sie's gewusst?«, Gymnasium Kirchheim, Spielleitung: Robert Grimbs, Schultheater der Länder 2005, Foto: Günter Frenzel

von zentraler Bedeutung für den Kompetenzerwerb.

Beispiel: Spielpraktische Aufgabe zu »Stehcafé 5«

Unterrichtlicher Zusammenhang: Eine Gruppe in Klasse 11 will unterschiedliche Texte, in denen es um das Thema »Krieg« geht, zu einem Stück montieren. Es sollen auch mediale Inhalte projiziert und mit dem Spiel kombiniert werden. Die Spielorte »Gespräch bei Tchibo« und »Kneipe« sind schon mit anderen Texten besetzt. Daher soll der Text aus dem Stehcafé an einen anderen Ort verlegt werden. (Grundlage für die spielpraktische Aufgabe ist der Dialog »Stehcafé 5« aus: Fitzgerald Kusch: »Stücke aus dem halben Leben.«)

Spielpraktische Aufgabe

»Entwickelt zu dritt eine Szene zum Text »Stehcafé 5«, die zu unserer Projektidee mit dem Thema Krieg passt, probt sie und spielt sie der Gesamtgruppe vor.«

Merkmale für eine gelungene Bearbeitung:

- Die Szene soll einen deutlichen Aufbau haben.
- Legt einen Raum fest, an dem die Szenen spielen sollen (nicht Tchibo und Kneipe) und macht ihn im Spiel deutlich.

- Die Spielerinnen und Spieler sollen etwa gleiche Spielanteile haben. Für die nicht direkt am Dialog beteiligten Spieler kommt dem »stummen Spiel« eine besondere Bedeutung zu.
- Achtet auf eine eventuell notwendige Anpassung des Textes an die Situation in dem von euch gewählten Raum. (Vorbereitungszeit: 45 Min., anschließend Präsentation vor der Gesamtgruppe und Auswertung.)

Schritte

Die vorgeschlagenen Schritte sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, die Schwierigkeiten haben, eine eigene Strategie zur Bewältigung der komplexen Aufgabe zu entwickeln. Auf Wunsch erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Zusammenfassung dieses Vorgehens auf einem gesonderten Bogen.

- Lest den Text gemeinsam und klärt ab, wie ihr ihn versteht.
- Entscheidet euch für einen geeigneten Raum, in dem die Szene spielen soll.
- Entscheidet euch, wer welche der beiden Rollen spielt und wie diese sich unterscheiden sollen. Welche Rolle soll die dritte Person einnehmen, soll sie den Text übernehmen oder einen eigenen Text beisteuern?

- Untersucht den Text auf die möglichen Emotionswechsel hin und markiert und benennt diese im Text.
- Entwickelt Gänge, die zu den Emotionen passen.
- Erprobt den Text, indem ihr ihn gemeinsam anspielt.
- Untersucht den Ablauf der Handlung im Text auf Stationen. Merkt euch diese und spielt diese Abfolge mit improvisiertem Text.
- Legt in der Auseinandersetzung mit der Rollenbefragung durch die anderen Mitglieder der Kleingruppe eure Rolle genauer fest und notiert Entsprechendes in Stichworten.
- Sucht nach geeigneten Requisiten und baut sie ins Spiel ein.
- Lernt den Text und bringt ihn ohne Ablesen ins Spiel ein.
- Überprüft, ob eure Szene schon publikumsbezogen gestaltet ist und korrigiert sie, wenn nötig.

Wulf Schlüenzen
 E-Mail: wulf.schluenzen@schultheaterhamburg.de
 Internet: www.schultheater-hamburg.de

Berufsbezug und Realisierbarkeit bei der Aufgabenformulierung im Team

Die Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunde tritt in den Hintergrund

Die konsequente Teamorientierung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer für eine fachübergreifende Entwicklung von Aufgaben für sinnvolle Lernprojekte setzt die systematische Organisation der Lehrerklassenteams voraus. Selbstentwickelte Kompetenzkataloge bilden dabei eine Orientierung für die Entwicklung der konkreten Projektaufgaben an der G 18.

Ein neuer Auftrag geht ein: Ein Schulungsraum für die Schulung von Office-Produkten und für Programmierkurse für bis zu 15 Teilnehmer soll eingerichtet werden.

Die TeachCon GmbH ist ein junges Unternehmen, vor wenigen Wochen erst gegründet. Die Mitarbeiter wissen, welche hohen Anforderungen mit diesem Auftrag auf sie zukommen. Dazu gehören:

- Der Aufbau einer Win2003-Domäne teachcon.de mit einem Domänencontroller (ADS) mit DNS-Dienst und mit einem DHCP-Server.
- Die Einrichtung einer möglichst effektiven und wartungsfreundlichen Benutzerstruktur für die Kursteilnehmer und Dozenten unter Zuhilfenahme der ›Active Directory Services‹ und von ›Sicherheitsgruppen‹. Dabei sollte das Einrichten neuer Schulungsgruppen und neuer Dozenten möglichst einfach und schnell möglich sein. Sie sollen ein dementsprechendes Benutzer- und Berechtigungskonzept entwickeln.

- Die Kursteilnehmer sollen ein Home-Laufwerk auf dem Server und ein möglichst ›dichtes‹ System vorfinden (Gruppenrichtlinien), die Dozenten ebenso ein eigenes Home-Laufwerk sowie schreibenden Zugang zu allen Teilnehmer-Home-Laufwerken.
- Die HIT GmbH möchte ein möglichst sicheres, stabiles und einfach wartbares System, weiß aber, dass WinXP-Workstations sich nicht 100 Prozent gegen böswillige Eingriffe abschotten lassen.
- Die Workstations und der Server sollen daher mit möglichst wenigen Benutzereingriffen einfach wiederherstellbar bzw. kopierbar sein, z. B. über GHOST- oder Acronis-Abbild-Dateien.
- Wünschenswert wäre ein verbindliches stationsunabhängiges Benutzerprofil für die Kursteilnehmer und ein veränderliches stationsunabhängiges Benutzerprofil für die Dozenten.

Außerdem kennen die Mitarbeiter die zeitlichen Vorgaben, und wenn das Unternehmen auch fiktiv ist und der Auftrag Teil des Unterrichts in der IT 6c an der Gewerbeschule 18, so beginnt die Bearbeitung ganz wie im richtigen Leben mit der Projektplanung und wird bis zur Realisierung der gemeinsam entwickelten Lösung durchgeführt und ausführlich dokumentiert.

Den Abschluss bildet die Präsentation der Lösung und ein Fachgespräch mit den Lehrern.

Die Bedeutung des Teams

Um den Unterricht konsequent so gestalten zu können, sind die Kolleginnen

und Kollegen der IT-Abteilung der G18 in Lehrerklassenteams organisiert. Eine Handelslehrerin und 5 Gewerbelehrer bilden das Team 2 der Abteilung. Das Team deckt alle Fächer aus Lernbereich I (Berufsbezogener Unterricht: IT-Systeme, Betriebssysteme, Organisations- und Geschäftsprozesse, Anwendungsentwicklung, Fachenglisch) und Lernbereich II (berufsübergreifender Unterricht: Sprache und Kommunikation, Wirtschaft und Gesellschaft, Sport) ab.

Das Team unterrichtet Fachinformatiker der Fachrichtung Systemintegration in vier Berufsschulblöcken à 3–4 Wochen pro Jahr. (Fachinformatiker(innen) der Fachrichtung Systemintegration realisieren kundenspezifische Informations- und Kommunikationslösungen. Hierfür vernetzen sie Hard- und Softwarekomponenten zu komplexen Systemen. Daneben beraten und schulen sie Benutzer.)

Ein Arbeitsschwerpunkt der Teamarbeit ist die Findung, Gestaltung und Formulierung eines organisierenden sinnstiftenden Lernprojekts als Zentrum des Unterrichtsblockes. Für das Lernprojekt stehen pro Woche neun Stunden zur Verfügung. Zusätzlich arbeiten andere Fächer mit vier bis acht Stunden dem Lernprojekt direkt zu. Alle weiteren Fächer orientieren sich inhaltlich möglichst an dem Lernprojekt. Für jeden Berufsschulblock haben wir ein solches Lernprojekt gestaltet. Dabei ist neben der sauberen Ausformulierung besonders die Berufsbezogenheit und die Realisierbarkeit wichtig. Dagegen tritt die konkrete Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunde deutlich in den Hintergrund.

Die Struktur des Projekts

Die Grundstruktur des verschriftlichten Lernprojektes ist eine vollständige Handlung, die den realen Gegebenheiten wirtschaftlichen und beruflichen Handelns weitgehend entspricht. Die Schüler haben in Arbeitsgruppen in einem vorangegangenen Block eine Firma, die TeachCon GmbH, gegründet und diese bekommt nun einen Kundenauftrag. Die Bearbeitung des Auftrags umfasst die Auftragsannahme, die Auftragsplanung, die Auftragsdurchführung und die Auftragsübergabe an den Kunden als vollständige Handlung. Dadurch ist eine Struktur vorgegeben, an der die Schülerinnen und Schüler wie in der Realität die zeitliche Abfolge der Bearbeitung orientieren können. Das Lernprojekt gibt den Schülern aber gleichzeitig ausreichend Spielraum für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses. Damit ist dem Einzelnen auch die Möglichkeit gegeben, sein Lerntempo individuell zu gestalten.

Natürlich muss die Bearbeitung des Lernprojektes durch die Gruppe (TeachCom GmbH) gewährleisten, dass die Schüler neue Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben und bei der Realisierung des Kundenauftrages anwenden. Dabei setzen die Schüler sich untereinander mit ihren Vorkenntnissen und betrieblichen Erfahrungen auseinander.

Um diese Strukturierung der Arbeit zu gewährleisten, enthält der Projektauftrag immer

- einen roten Faden: Vorstellung des allgemeinen Kundenauftrages
- detaillierte Anforderungen: Konkretisierung einzelner Elemente des Auftrages
- als Strukturierungshilfe die fachlich notwendige Reihenfolge: Arbeitsschritte, die gegangen werden müssen
- Verbindlichkeiten: Bewertung des Projekts und abzugebende Ausarbeitungen mit Zeitvorgaben.

Schwerpunktsetzungen

In den einzelnen Lernprojekten werden durch entsprechende Formulierung und



Gewichtung von Vorgaben unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, um den inhaltlichen Notwendigkeiten des Ausbildungsganges gerecht zu werden.

Dazu gehören

- Organisations- und Geschäftsprozesse,
- Orientierung, Auftrags- und Kundengesprächsorientierung (Pflichtheft),
- Produktpräsentation (Fachgespräch, Schulung),
- Vergleich technischer Komponenten mit Kaufempfehlung, Gegenüberstellung und Bewertung unterschiedlicher Anwendungen z. B. Linux- bzw. Microsoflösungen.

Kompetenzkatalog

Entwicklung eines teamübergreifenden Evaluationsinstruments:

Teamübergreifend haben wir an unserer Schule einen Kompetenzkatalog für die Fachinformatiker erstellt. Die Kompetenzen beziehen sich auf zehn Kompetenzfelder, die aus einer bundesweiten Befragung zu den Anforderungen an die IT-Berufe (Biat-Studie) und dem

Bildungsplan gebildet wurden. Aus diesem Katalog wählen die einzelnen Teams die Kompetenzen aus, die in dem jeweiligen Lernprojekt von den Auszubildenden erworben werden sollen und deren Erreichung wir evaluieren.

Eine erste Auswertung hat z.B. ergeben, dass die Auszubildenden mit umfangreichen Präsentationserfahrungen in die Berufsschule kommen und im 1. Block die geforderten Präsentationskompetenzen schon vorhanden sind.

Die Evaluierung mit Hilfe von Kompetenzen wird die Gestaltung und Formulierung von handlungsorientierten Lernprojekten in Zukunft weiter schärfen und den individuellen Lernprozess der Auszubildenden konkret unterstützen.

*Harald Boden
Staatliche Gewerbeschule G18
Informations- und Elektrotechnik,
Chemie- und Automatisierungstechnik
Dratelnstraße 26
21109 Hamburg
E-Mail: habode@g18.de*

Anspruchsvolle Lernaufgaben

Fächerübergreifender Kompetenzgewinn im naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule

Was sind anspruchsvolle Lernaufgaben, wie sehen sie aus und welche Effekte können erwartet werden? Mit diesen Fragen und der Aufgabenentwicklung für den naturwissenschaftlichen Unterricht besonders in der Grundschule beschäftigen sich seit vielen Jahren die Kognitionsforscherinnen Prof. Dr. Elsbeth Stern und Dr. Ilonca Hardy am Institut für Verhaltenswissenschaften der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich.

Zur Notwendigkeit anspruchsvoller Lernaufgaben im Grundschulunterricht

Als eine Folge des PISA-Schocks wurde die in Deutschland verbreitete, kleinschrittige Unterrichtspraxis in Frage gestellt. Insbesondere der fragend-entwickelnde Unterricht, bei dem die Lehrperson damit beschäftigt ist, den Schülern die den Lehrererwartungen entsprechenden Antworten zu entlocken, wird seitdem kritisch gesehen. Für die Lehrperson entsteht bei dieser Form des Unterrichts häufig der Eindruck, dass das Unterrichtsziel erreicht wurde, wenn alle erwünschten Antworten gefallen sind, aber an einem Großteil der Schüler geht der Unterricht in dieser Form trotzdem vorbei (Baumert 2002; Kunter 2004). Eine Grundschullehrerin brachte es auf den Punkt: »Das Problem im Unterricht ist häufig, dass die Antworten in der Klasse stehen, aber nicht in den Köpfen der Kinder.« Eine Alternative zu dem kleinschrittigen Vorgehen im Unterricht ist die Vorgabe von anspruchsvollen Lernaufgaben, also von Problemen, für deren Lösung

die Schüler nicht fertige Fakten oder Strategien abrufen können. Im ostasiatischen Mathematikunterricht müssen sich bereits Grundschüler mit komplexen, eingekleideten Rechenaufgaben auseinandersetzen und können auf diese Weise ihr mathematisches Verständnis durch aktive Konstruktionen erweitern (Stigler/Stevenson 1987). Es besteht inzwischen weitgehend Konsens, dass das Kompetenzniveau deutscher Schüler in Mathematik und in den Naturwissenschaften langfristig nur verbessert werden kann, wenn im Unterricht anspruchsvollere Lernaufgaben vorgegeben werden, bei deren selbständiger Bearbeitung durch die Schüler die Lehrperson als Mentor zur Verfügung steht.

Kennzeichen anspruchsvoller Lernaufgaben

Unter Problemen versteht man Aufgabenanforderungen, für deren Bewältigung ein Schüler keine bereits verfügbare Lösungsstrategie abrufen kann. Zur Lösung des Problems muss man also zunächst auf der Grundlage bestehenden Wissens neues Wissen konstruieren. Die Probleme selbst können offen oder geschlossen sein. Bei offenen Problemen kann das Endergebnis unterschiedliche Ausprägungen annehmen, während es bei geschlossenen Problemen entweder nur eine einzige oder aber eine überschaubare Menge von richtigen Antworten gibt.

Obwohl bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Problemen in aller Regel klare Grenzen zwischen richtigen und falschen Lösungen gezogen werden können, gibt es doch fast immer eine Vielzahl von Wegen, die zu dieser Lösung führen. Selbst bei einfachsten Rechenaufgaben kann man das Ergebnis auf unterschiedlichste Weise ermitteln.

Didaktische Bedingungen

Dass sich erfolgreicher Unterricht durch anspruchsvolle Lernaufgaben auszeichnet, trifft bereits für den Mathematikunterricht der Grundschule zu (Staub/Stern 2002). Hier wurde mit einem Fragebogen das fachspezifische pädagogische Inhaltswissen von Grundschullehrern beim Umgang mit einfachen Textaufgaben erfasst, wobei zwischen einer kognitiv-konstruktivistischen und einer rezeptiv-lehrer gesteuerten Grundhaltung unterschieden wurde. Eine kognitiv-konstruktivistische Grundhaltung drückte sich beispielsweise in der Zustimmung zu einer Aussage aus wie: Zwei Kinder lernen Mathematik am besten, indem sie selber herausfinden, wie sie zu Antworten auf einfache Textaufgaben kommen.« Eine rezeptive Grundhaltung hingegen bildete sich z. B. in folgender Aussage ab: »Ein guter Lehrer führt vor, auf welche Weise man eine Textaufgabe am besten löst.« Die im Rahmen der Münchener Grundschulstudie SCHOLASTIK durchgeführte Leistungsmessung in Mathematik (vgl. Stern 1997) ergab, dass dritte Klassen, in denen die Lehrer eine kognitiv-konstruktivistische Grundeinstellung hatten, am Ende des Schuljahres größere Lernfortschritte beim Lösen von Textaufgaben aufwiesen. Daten aus Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass bei einer kognitiv-konstruktivistischen Grundeinstellung im Unterricht auch komplexere und anspruchsvollere Übungsaufgaben gestellt wurden.

Beispiele für anspruchsvolle Lernaufgaben im Sachunterricht der Grundschule

Auch Problemstellungen aus den Naturwissenschaften lassen sich auf unterschiedliche Weise bewältigen. Die Frage, warum ein großes, schweres Schiff



aus Stahl im Wasser nicht untergeht, obwohl ein kleiner Klumpen Stahl sofort auf den Boden sinkt, lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen beantworten. Man kann physikalische Begriffe wie Dichte und Auftrieb heranziehen, aber man könnte auch eine kindgemäße Sprache wählen, etwa: »Weil das Wasser, das das Schiff wegdrängt, wenn man es bis zum Rand eintauchen würde, mehr wiegt als das Schiff.« Mit dieser Antwort bekäme man zwar kein Diplom in Physik, aber sie ist mit der wissenschaftlichen Physik durchaus vereinbar.

Den Lehrpersonen kommt hierbei die außerordentlich wichtige Aufgabe zu, angemessene Aufgaben und Fragen zu formulieren.

Effekte des Lernens mit anspruchsvollen Aufgaben

Die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Lernaufgaben im Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule kann die Grundlagen für eine günstige Lernhaltung schaffen, weil die Kinder die Erfahrung machen, dass neues Wissen erworben und bestehendes Wissen neu beleuchtet wird, um interessante Fragen beantworten zu können. Ein weiterer inhalts- und fächerübergreifender Kompetenzgewinn aus dem Umgang mit anspruchsvollen Lernaufgaben kann im Erwerb von Denk- und Kommunikationswerkzeugen bestehen. Unter Lehr-Lern-Forschern besteht Konsens, dass sogenannte Schlüsselqualifikationen wie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit

oder Lern- und Denkstrategien nur in Verbindung mit anspruchsvollen Inhaltsaufgaben gelernt werden sollten (Veemann/Wilhelm/Beishuizen 2004).

Dass dies insbesondere auf die Nutzung graphisch-visueller Veranschaulichungen als Lern- und Denkinstrumente zutrifft, konnten wir im Rahmen des am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Forschungsprojektes ENTERPRISE zeigen (Stern/Hardy/Koerber 2002). Bisher beschränkt sich der Umgang mit Graphen und Diagrammen im Grundschulunterricht sowie in der frühen Sekundarstufe vorwiegend auf die Rezeption von Abbildungen. Die aktive Konstruktion von Graphen findet erst im Mathematikunterricht der Sekundarstufe statt und bleibt nicht selten auf diesen beschränkt. Zwar ist es nicht sinnvoll, bereits in der Grundschule die Gleichung $Y=mx+b$ auf einem Graphen abzubilden, aber dass die Steigung Größen wie Geschwindigkeit oder Saftkonzentration repräsentieren kann, wird bereits von Grundschulkindern verstanden, auch wenn sie die Bruchrechnung noch nicht kennen (Koerber 2004). Ergebnisse von Felbrich (2004) sprechen dafür, dass Graphen insbesondere dann als Werkzeuge zum Problemlösen genutzt werden, wenn sie in anspruchsvollen Kontexten eingeführt werden. Die Schüler erkennen dann das Potenzial von graphisch-visuellen Veranschaulichungen, die Modellierung und Lösung von Problemen unterschiedlicher naturwissen-

schaftlicher Inhalte zu ermöglichen. Anspruchsvolle Lernaufgaben im Sachunterricht der Grundschule sollten also so gestaltet sein, dass Kinder bereits an die Nutzung von Tabellen, Graphen und Diagrammen herangeführt werden.

Literatur

- Kay Spreckelsen/Kornelia Möller/Andreas Hartinger (Hg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 119–131
- Stern, E./Aprea, C./Ebner, H. (2003): Improving cross-content transfer in text processing by means of active graphical representation. In: *Learning and Instruction*, 13, p. 191–203
- Stigler, J./Lee, S./Stevenson, H. (1987): Mathematics classrooms in Japan, Taiwan, and United States. In: *Child Development*, 58, p. 1272–1285
- Veenman, M. V. J./Wilhelm, P./Beishuizen, J. J. (2004): The relation between intellectual and metacognitive skills from a development perspective. In: *Learning and Instruction*, 14, p. 89–109

Prof. Elsbeth Stern und Dr. Ilonca Hardy
 Institut für Verhaltenswissenschaften an der
 Eidgenössischen Technischen
 Hochschule Zürich (ETH),
 CAB G 86.1
 Universitätstrasse 6, 8092 Zürich
 E-Mail: elsbeth.stern@ifv.gess.ethz

Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung

Lehrerinnen und Lehrer lernen Lernbegleitung im Projekt SELKO

Dass die Individualisierung des Unterrichts geboten ist und dass die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen müssen, steht außer Frage. Doch was heißt das für die tägliche Praxis, für Absprachen im Kollegium? Wie kann das Schülerfeedback für die Weiterentwicklung genutzt werden und welche zusätzlichen Qualifikationen werden für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler benötigt?

Im Mai 2006 findet sich eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen der H20 zusammen, um einen ersten Baustein des SELKO-Konzeptes für die im August erwarteten Vorstufenklassen zu setzen: Um die Schülerinnen und Schüler stärker in die Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu nehmen, soll in den neuen Klassen ab Oktober 2006 eine individuelle Lernbegleitung stattfinden, um den Leistungsproblemen, die sich bei vielen Schülern der Wirtschaftsgymnasien verstärkt in der Studienstufe zeigen und die häufig in einer fehlerhaften Lerndisziplin und Selbstorganisation begründet sind, zu begegnen.

Dafür planen wir ca. alle 3 bis 4 Wochen halbstündige Beratungsgespräche mit den Schülern zu führen, ein Teil der Kolleginnen und Kollegen wird sich ihnen bekannten Schülern widmen, während ein anderer Teil mit ihnen unbekanntem Schülerinnen und Schülern arbeiten soll, um einen Halo-Effekt zu vermeiden.

Zur Vorbereitung wollen die beteiligten Kolleginnen und Kollegen an einem Gesprächstraining teilnehmen, um die

Gesprächsführung zu üben und noch ausstehende Fragen zu klären. Dazu gehörten auch Unklarheiten über die thematischen Grenzen solcher Gespräche, da hier die Gefahr gesehen wird, mit den Schülerinnen und Schülern Themen zu berühren, die in den Zuständigkeitsbereich des Beratungslehrers fallen. Hierzu wird das LI-F, das zurzeit mit der Durchführung des gesamten Projektes SELKO beauftragt ist, zu einer Fortbildung gebeten.

Erste Gespräche und Vereinbarungen

Zu Beginn des Schuljahres 2006/07 erwerben die Schülerinnen und Schüler einen Lernplaner, in dem alle wichtigen Informationen (z. B. Wochen- und Halbjahresübersichten, Noteneintrag) enthalten sind und den sie im Rahmen ihres Selbstmanagements führen sollen. Auch werden hierin die Gesprächsinhalte und die jeweils mit dem Lernprozessbegleiter abgesprochenen Zielvereinbarungen festgehalten.

Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler mit drei Leitideen konfrontiert:

- Mein Ziel: Wozu ich besser lernen können möchte
- Mein Wunsch: Wie ich mein Lernen verbessern werde
- Mein Realitätssinn: Worauf ich achten werde.

Die schriftlichen Schüleräußerungen zu diesen Leitideen sind Gesprächsanlässe bei dem ersten Gespräch.

Erste Bilanz

Mitte Februar findet ein umfassender Erfahrungsaustausch unter den Kolleginnen und Kollegen statt. Wir stellen fest, dass viele Schülerinnen und Schüler der Lernbegleitung gegenüber prinzipiell zwar sehr positiv eingestellt

sind, aber nur einige haben unsere Rat- und Vorschläge beachtet und in die Tat umgesetzt.

Bei den meisten Schülerinnen und Schülern sind trotz besserer Einsicht kaum Verhaltensänderungen erkennbar: »Nach dem Gespräch nehme ich mir immer ganz fest vor, etwas zu ändern, und ein bisschen hält das auch an, aber dann falle ich in alte Verhaltensmuster zurück«.

Das regelmäßige Führen des Planers macht etlichen Schülern ebenfalls große Schwierigkeiten.

Als problematisch hatte sich zudem die Idee erwiesen, Schülerinnen und Schüler zu betreuen, die die Kolleginnen und Kollegen nicht selbst unterrichten, denn viele Schüler vergaßen die gesetzten Termine und da es keinen direkten Zugriff während des Unterrichts gab, musste der Ersatztermin mühsam außerhalb der Schulstunden neu abgestimmt werden.

Auch dass die Lernbegleiter die Fachlehrer regelmäßig informierten, besonders bei Problemen in einem speziellen Fach und wenn dort Ziele vereinbart worden waren, und bei wichtigen persönlichen Informationen die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer, brachte organisatorische Schwierigkeiten.

Aus organisatorischen Gründen beschließen wir, die Lernprozessbegleitung trotz der erkannten Mängel in dieser Form bis zum Ende des Schuljahres fortzuführen und Veränderungen erst im Schuljahr 2007/08 aufzunehmen.

Feedback mit Konsequenzen

Ende Mai 2006 erheben wir bei den Schülerinnen und Schülern ein Feedback mit Hilfe eines Fragebogens, in dem sie sich zu ihren Erfahrungen und Erwartungen äußern. Die Hälfte der Be-



fragten gibt offen zu, Schwierigkeiten zu haben, die Termine einzuhalten («vergessen«, »fehlende Sinnhaftigkeit«, »Krankheit« usw.).

Diejenigen aber, die regelmäßig die Beratung wahrgenommen hatten, äußern sich positiv («fester Ansprechpartner«, »Sicherheit«, »gute Hilfe und Tipps« usw.) und hätten gern mehr Gesprächstermine gehabt.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse bestärkt das Kollegium darin, dieses Angebot in der Studienstufe fortzusetzen und die Schülerinnen und Schüler der neuen Vorstufen gleich zu Beginn der Ausbildung mit ihren Stärken und Defiziten zu konfrontieren, um die Bereitschaft zu wecken, sich ernsthaft auf eine Lernprozessbegleitung einzulassen. Zu diesem Zweck werden in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch Tests entwickelt, die den Wissens- und Kenntnisstand der Sekundarstufe I in Anlehnung an die zentralen Abschlussprüfungen widerspiegeln.

Als organisatorische Veränderung beschließen wir nicht nur, die Schülerinnen und Schüler den Kolleginnen und Kollegen zuzuweisen, die sie auch unterrichten, sondern auch den Lernplaner gleich

zu Beginn des Schuljahres 2007/08 kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Zweite Bilanz

Eine Befragung des Kollegiums ergibt ein hoffnungsvolleres Bild als im Vorjahr. Man sieht »kleine positive Signale«. Die Testergebnisse haben die Bereitschaft, die Hilfe zur Selbsthilfe anzunehmen, deutlich gestärkt. Die Konfrontation mit der Diskrepanz zwischen tatsächlichem Leistungsstand und den Leistungen, die zu Beginn der Vorstufe erwartet werden, hat dazu geführt, dass die Schüler der Lernprozessbegleitung williger gegenüberstehen. Die Termine werden regelmäßig von einer großen Schülerzahl eingehalten. Der Planer wird intensiver geführt. Die Gespräche werden als hilfreich wahrgenommen. Es bleibt abzuwarten, ob der anfängliche Schwung während des ganzen Schuljahres anhält und ob sich die positiven Verhaltensänderungen festigen.

Für die Lernprozessbegleiter stellen die Ergebnisse der Tests zu Beginn eine klarere Ausgangsposition zur Steuerung der Gespräche dar als die ursprünglichen drei Leitfragen. Den Schülerinnen und Schülern gelingt mit diesen Daten eine realistischere Einschätzung der eigenen

Lernleistungen und des Lernverhaltens und sie entwickeln selbst Veränderungsvorschläge und Zielformulierungen.

Vorausschau

Für die Zukunft erscheinen uns drei Dinge notwendig:

- die Erweiterung der bisher zur Verfügung stehenden Lernprogramme zur Aufarbeitung von Wissensdefiziten um sog. »Lernjobs« in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik mit dem Ziel einer passgenaueren Förderung jedes Einzelnen;
- die Wiederholung des Schülerfeedbacks zum Ende des Schuljahres;
- der Erfahrungsaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen im zweiten Schulhalbjahr und eine darauf basierende Weiterentwicklung des Projektes.

*Dr. Christa Pickardt
Abteilungsleiterin Wirtschaftsgymnasium H20
E-Mail: pickardt@h20-hamburg.de
Adresse: H20, Gropiusring 43,
22309 Hamburg*

Ein Gespräch mit Schulsenatorin Christa Goetsch

Keine Reform mit der Brechstange ... eine andere Kommunikation ... mehr kritische Beiträge ...

Johannes Bastian (HmS): Sehr geehrte Frau Senatorin, zunächst auch aus der Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE herzlichen Glückwunsch und gute Wünsche für die neue Aufgabe.

Beginnen wir das Gespräch mit einem zentralen Anliegen grüner Bildungspolitik in Hamburg, der Verlängerung des gemeinsamen Lernens aller Schülerinnen und Schüler auf neun Jahre. Wie erklären Sie Kritikern von der einen und der anderen Seite die Vorteile der 6-jährigen Primarschule?

Christa Goetsch: Bisher erleben die Kinder eine doppelte Auslese: Nach der 4. Klasse beim Übergang auf die weiterführende Schule und in den Gymnasien nach der 6. Klasse. Rund 35 Prozent der Kinder eines Jahrgangs werden beim Durchlaufen des Gymnasiums in Haupt-, Real- und Gesamtschulen »abgeschult«. Diese Quote ist entschieden zu hoch. Hamburg braucht alle Talente. Entscheidend ist für mich deshalb, dass mit der Primarschule das sozial ungerechte, pädagogisch unsinnige und oft falsche Sortieren von 10-jährigen Kindern aufhört. In anderen Ländern wie Finnland oder Kanada gibt es viel mehr Abiturienten und weniger Schulabbrecher: weil es dort kein lebensfernes Aus-sortieren gibt; weil es dort ein offensives und positives Bekenntnis zu Leistung gibt, aber keinen falsch verstandenen Leistungsdruck.

HmS: Kritiker befürchten, dass durch die mögliche enge Anbindung von Primarschulen an das Gymnasium die soziale Selektion verschärft wird, weil sich die Eltern künftig schon bei der Einschulung an der weiterführenden Schule orientieren. Was entgegnen Sie diesen Kritikern?

Christa Goetsch: Ich nehme diese Kritik sehr ernst. Doch scheint mir die damit verbundene Angst auch übertrieben. Grundschulen und weiterführende Schulen können sich ihre Schüler ja auch in Zukunft nicht aussuchen. Wir wollen doch nicht in die Kaiserzeit zurückfallen. Für die Einschulung gelten die bisherigen Regeln: Hat eine Schule zu viele Anmeldungen, haben die Kinder den Vortritt, die am nächsten zu der Schule wohnen. Nach Klasse sechs entscheidet die Primarschule in Beratung mit den Eltern, ob der Weg aufs Gymnasium oder in Richtung Stadtteilschule geht. Die Schule selbst wählen natürlich die Eltern aus und beide Schulformen führen zum Abitur.

HmS: Ihr Wahl-Programm zielt auf 9 Jahre gemeinsames Lernen. Sehen Sie in den geplanten 6 Jahren einen möglichen Einstieg in diesen Prozess – oder ist dieser Weg durch die Einführung der Zweigliedrigkeit nach der 6. Klasse auf lange Zeit versperrt?

Christa Goetsch: Mit der Einführung der Primarschulen beginnen wir eine Schulentwicklung, die europäischen Standards entspricht. Dadurch werden keine weiteren Entwicklungen verbaut. Im Gegenteil: Wenn nun alle Grundschulen mit weiterführenden Schulen kooperieren, kommen wir einen wichtigen Schritt voran. Welche Schulstruktur wir im Jahr 2015 haben werden, das hängt viel davon ab, wie sich die gesellschaftliche Diskussion entwickelt – und da bin ich ganz optimistisch.

HmS: Ein weiteres zentrales Ziel Ihrer Arbeit ist eine Verbesserung der Unterrichtsqualität. Was wollen Sie als Senatorin dazu beitragen?

Christa Goetsch: Wir brauchen eine neue Kultur des Lernens, die Leistung positiv besetzt, ohne die Schwächeren zu vergessen und die sozial gerecht ist, ohne die Stärkeren zu bremsen. Das bedeutet: Konsequentes Individualisieren des Unterrichts und weg vom Frontalunterricht, hin zu Angeboten für alle Kompetenzniveaus. Alle Kinder sollen Aufgaben erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen. Natürlich müssen auch die Leistungsstarken gefördert werden. Sie dürfen sich auf keinen Fall langweilen.

Wir wollen deshalb eine Qualitätsoffensive für die Unterrichtsentwicklung und für die Fortbildung der Lehrkräfte starten. Und wir werden die Lerngruppen erheblich verkleinern. Keine Primarschulklasse wird mehr als 25 Schüler haben, in sozialen Brennpunkten nicht mehr als 20 Schüler. Das wird einen individuell auf den Schüler zugeschnittenen Unterricht erleichtern.

HmS: Das Gymnasium verliert durch das G 8 und die Einführung der Primarschule ein Drittel seiner bisherigen Bildungszeit. Lässt sich damit der Bildungsauftrag des Gymnasiums realisieren?

Christa Goetsch: Das klingt ja so, als ob das Lernen erst im Gymnasium beginnt. Dabei haben uns die Schulstudien gezeigt, dass gerade die Hamburger Grundschulen ihre SchülerInnen hervorragend fördern. Darauf wollen wir aufbauen. In der neuen Primarschule werden auch Lehrer aus Gymnasien und Stadtteilschulen unterrichten und für anspruchsvollen Fachunterricht und für eine gute Vorbereitung auf die weitere Schullaufbahn sorgen. Natürlich wird sich durch die neue Struktur auch in den Gymnasien einiges ändern müs-

sen. Doch gibt es ja auch hier bereits einige interessante Ansätze.

HmS: *Eine alte Erfahrung: Entwicklungen in Schulen brauchen Zeit. Insofern hat Ihre Forderung nach »Entschleunigung« gut getan. Wie passt dies zu dem Vorhaben, bereits in zwei Jahren mit Primarschule und »Stadtteilschule« zu beginnen.*

Christa Goetsch: Natürlich will ich keine Reform mit der Brechstange, wie das z. B. bei der Schulzeitverkürzung auf acht Jahre der Fall war. Wir werden die kommenden beiden Schuljahre intensiv für eine gute Vorbereitung nutzen. Es geht darum, die neuen regionalen Schulentwicklungskonferenzen einzurichten, damit Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler konkret vor Ort Schule mitgestalten können. Zudem starten wir eine Fortbildungsoffensive für Lehrerinnen und Lehrer und arbeiten die Konzepte für Primar- und Stadtteilschule aus. Die ersten Primarschulen werden im Schuljahr 2010/11 mit Klasse 5 beginnen. Mehr als ein Einstieg ist in vier Jahren nicht zu schaffen.

HmS: *Wird es in dieser Legislaturperiode eine Änderung des Lehrerarbeitszeitmodells geben?*

Christa Goetsch: Wir werden uns zuerst einmal die Ergebnisse der Behler-Kom-



mission anschauen und dann entscheiden, wie wir nachsteuern. Auf jeden Fall soll es mehr Handlungsspielräume für die Schulen geben und wir werden für die Lehrer eine Obergrenze für die wöchentliche Zahl der Unterrichtsstunden prüfen.

HmS: *Wenn Sie sich einen Moment in Christa Goetsch als Lehrerin zurückversetzen – so lange ist das ja noch nicht her – was würden Sie sich von einer neuen Behördenleitung heute wünschen?*

Christa Goetsch: Eine andere Kultur der Kommunikation und die Offenheit für die Probleme, Wünsche und Sorgen der Lehrer, Schüler und Eltern. Gute Schule wird vor Ort und nicht in der Hamburger Straße gemacht.

HmS: *Zum Schluss eine Frage in eigener Sache: HAMBURG MACHT SCHULE geht mit diesem Heft in das 20. Erscheinungsjahr. Gehören Sie eigentlich zu unserer Leserschaft? Wenn ja, haben Sie Wünsche oder Empfehlungen an die Redaktion?*

Christa Goetsch: Als Leserin war ich von Anfang an dabei – auch mal mit kleinen Beiträgen zu meiner Schule. Ich glaube, HMS kann neben Best-Practice-Beispielen ruhig auch mehr kritische Beiträge verkraften ...

HmS: *Herzlichen Dank für das Gespräch.*

Prof. Dr. Johannes Bastian arbeitet seit 1982 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und leitet seit 1989 die Redaktion von HMS (außer BBS Info und Forum).

Zur Person

Christa Goetsch studiert in den 70er Jahren in Frankfurt die Fächer Erziehungswissenschaft, Chemie und Biologie. Danach ist sie zunächst Referendarin und Lehrerin an der kath. Schule St. Bonifatius in Hamburg Wilhelmsburg. Dann arbeitet Christa Goetsch zwölf Jahre als Lehrerin an der Theodor-Haubach-Schule in Hamburg-Altona. Parallel dazu ist sie einige Jahre Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg und am Institut für Lehrerfortbildung. In die Partei Bündnis 90/DIE GRÜNEN tritt Christa Goetsch 1995 ein. Seit 1997 ist sie GAL-Abgeordnete in der Hamburgischen Bürgerschaft und Fraktionssprecherin für Schule, Berufs- und Weiterbildung. In der Zeit ist sie außerdem tätig als Sprecherin für Migrationspolitik, Mitglied im Schulausschuss, Mitglied der Enquete-Kommission »Konsequenzen aus der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung« und seit 2002 als Vorsitzende der GAL-Fraktion. Seit 07. Mai 2008 ist Christa Goetsch Präses der Behörde für Schule und Berufsbildung (Die offizielle Namensänderung erfolgt noch).

BBS und Kulturbehörde

Stadt(t)räume: 2009: Das Jahr der Künste in Hamburg

Dem bundesweiten »Jahr der Mathematik 2008« soll in Hamburg ein »Jahr der Künste 2009« folgen. Dass mathematische Bildung für das Verstehen der Welt unersetzlich ist und daher einen zentralen Stellenwert an den allgemeinbildenden Schulen haben soll, mag unstrittig sein, aber wie steht es mit den Künsten? Ist die künstlerisch-kulturelle Bildung ebenso unersetzlich wie die mathematische oder ist sie eher ein Luxus, den sich eine Wohlstandsgesellschaft leisten kann, der aber in Zeiten knapper öffentlicher Kassen eher im privaten Sektor zum Privileg derer wird, die noch über finanzielle Ressourcen verfügen?

Die Empirie lehrt das Gegenteil: Viele Schulen, an denen kulturelle Bildung einen hohen Stellenwert besitzt, an denen viel Musik gemacht, viel Theater gespielt und viel künstlerisch gestaltet wird, berichten, wie eine hohe Motivation auch auf andere Fächer übertragen wird, wie sich das Sozialverhalten der Schüler verbessert, wie Kreativität und Neugier geweckt sowie Ausdauer und Disziplin geschult werden können.

Und nicht nur die Alltagserfahrung zeigt die große Bedeutung der ästhetischen Fächer für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Auch viele wissenschaftliche Studien und Untersuchungen kommen zu ähnlichen Ergebnissen – sei es aus pädagogischer oder sei es aus anthropologisch-philosophischer Perspektive: Die ästhetische Weltsicht ist eine dem Menschen eigene Qualität, die es zu entdecken und zu fördern gilt.

An vielen allgemeinbildenden Schulen in Hamburg ist dies bekannt – die Lehrerinnen und Lehrer kennen und erfahren die große erzieherische Bedeutung der Fächer Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel täglich. Doch nur viel zu selten können die Ergebnisse aus dem unmittelbaren Schulumfeld heraustreten, kann sich die Öffentlichkeit anstecken lassen vom Schwung, der Begeisterung und der Qualität, die entsteht, wenn Kinder und Jugendliche in gestalterische, musikalische oder darstellerische Prozesse eintreten und deren Arbeitsergebnisse präsentieren.

Angeregt auch durch die zwei Bundestreffen »Bundeswettbewerb Schulen musizieren« (4. bis 7. Juni 2009) und »Schultheater der Länder« (20. bis 26. September 2009), die in Hamburg zu Gast sein werden, entstand zwischen den Fachreferaten der ästhetischen Fächer die Idee eines Jahres der Künste 2009:

Ein Jahr der Künste soll sowohl Schulen mit Schulen, Schulen mit Künstlern und Schulen mit Stadtteilen verknüpfen, als auch Impulse für die Begegnung der verschiedenen Künste miteinander geben. Kreative Prozesse und Produkte an Hamburgs Schulen sollen Gelegenheit bekommen, gebündelt zu werden, sich dem Stadtteil, der Öffentlichkeit zu präsentieren, neue Wege auszuprobieren. Dabei möchte das Motto des Jahres der Künste – Stadt(t)räume – einladen, einem »roten Faden« zu folgen: Im Jahre 2009 sollen Stadt(t)räume erkundet, gestaltet und bespielt werden, sie sollen bildnerisch, musikalisch und szenisch erobert und verändert werden. Auf diese Weise nehmen Schülerinnen und Schüler städtische Räume neu wahr. Einerseits erleben sie den öffentlichen Raum als absichtsvoll gestaltet; andererseits gestalten sie selbst öffentliche Räume durch ihren eigenen künstlerischen Ausdruck.

Ziele

Das Jahr der Künste möchte den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnen, ihre Stadt aus einer künstlerischen Perspektive neu zu erfahren. Die künstlerischen Fächer stehen hier in ihrer ästhetisch-expressiven Gestaltung für einen Modus der Weltbegegnung gleichberechtigt neben den kognitiv-instrumentellen und den normativ-evaluativen. In diesem Sinne können und möchten die Künste in der Schule einen wichtigen Beitrag zur Identitätssuche und -findung Jugendlicher leisten: Eigene Grenzen können ausgelotet, er-



weitert oder gar umgestoßen werden. So nehmen auch die Schülerinnen und Schüler Kunst nicht als »Das Andere« der Realität wahr, als luxuriösen Zusatz und Beiwerk zum »Ernst des Lebens«, sondern als integralen Bestandteil ihres Alltags.

Das Jahr der Künste 2009 wird der Kreativität und dem künstlerischen Ausdruck der Hamburger Schülerinnen und Schüler vielfältige Bühnen bieten. Die besondere Bedeutung, die der ästhetischen und kulturellen Bildung in Hamburg eingeräumt wird, kann und soll öffentliche Wirkung erfahren. Ein starker bildungspolitischer Akzent kann gesetzt werden – über den Synergieeffekt hinaus, dass sich das Jahr der Künste mit den Leitbildern der Kulturmetropole und der Modellregion für Kinder- und Jugendkultur verbinden lässt. Ziel ist es, alle Aktivitäten rund um Kunst und Kultur in den Hamburger Schulen zu bündeln und zu vernetzen sowie die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Stadtraum anzuregen. Schulentwicklungsprozesse sollen angestoßen und Projektergebnisse in verschiedenen Veranstaltungsformaten präsentiert werden. Das Jahr der Künste 2009 verbindet vorhandene Strukturen, bestehende Verbindungen können ausgebaut und neue geknüpft werden.

Das Thema

Angeregt durch das Thema des Theatertreffens Bühne Stadt–Theater im öffentlichen Raum soll das »Jahr der Künste« einen Bezug herstellen zu Hamburg als einer Stadt, die sich beispielsweise mit der Hafencity RÄUME (zurück-)erobert, diese neu bewertet und belebt und die der Renaissance der Stadt als soziokulturellem Phänomen begegnet.

Im künstlerisch-pädagogischen Zusammenhang scheint interessant, wie in der Wahrnehmung und der Gestaltung des öffentlichen Raumes auch die eigene Lebenspraxis bewusst und reflektiert werden kann:

Wenn Jugendliche im öffentlichen Raum Theater/Musik oder Bildende

Kunst machen, stellt sich ihnen die Frage nach der eigenen Rolle in gesellschaftlichen Diskursen neu. Ganz persönliche Formen der Selbstinszenierung, Strategien des Selbst-Verständnisses treffen bei einer Präsentation eigener Kunst in der nicht für die Kunst vorgesehenen Öffentlichkeit geballt aufeinander.

In diesem Sinne sind die Themenschwerpunkte und Blicke auf den Raum denkbar vielfältig.

Vernetzungen

Im Sinne dieses Themas soll die künstlerische Arbeit in Schulen sichtbar gemacht werden. Die Einbeziehung von Musik, Theater, Tanz, Bildender Kunst und Architektur als raumwirksamen Disziplinen eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Ausgestaltung des inhaltlichen Schwerpunktes. Interdisziplinäre Projekte liegen nahe, die Zusammenarbeit mit Künstlern des Stadtteils und ihren Einrichtungen sind wünschenswert. Gleichfalls können Schulen verschiedener Schulformen sich begegnen und austauschen: Ob Musikkulturen in Hamburg erforscht oder Konzerte in öffentlichen Räumen stattfinden, ob temporäre Außenskulpturen gebaut oder Lichtinstallationen entwickelt werden, ob ein städtischer Ort mittels einer theatralen Aktion neu- bzw. belebt wird oder ob Alltag und Theater in einen irritierenden Dialog treten und damit die Spielregeln des öffentlichen Raums thematisieren.

Der organisatorische Rahmen

Mit Beginn des laufenden Schuljahres hat die BBS eine Steuerungsgruppe eingerichtet.

Diese hat eine Struktur erarbeitet und ihr Konzept beim Treffen der Kulturpartner/innen am 13.2.08 präsentiert. Nun gilt es, alle Schulen intensiv zu informieren und zu beteiligen. Erste Bezirkstreffen sind bereits angesetzt und suchen den Kontakt zu möglichen kommunalen Kooperationspartnern. In dieser nächsten Phase sollen vor allem Ideen für mögliche Projekte entwickelt und ausgetauscht sowie Kontakte ge-



»Damenbild.ER«, Gymnasium Corveystraße, Jg. 13

knüpft werden. Um den Prozess zu unterstützen, wird eine Internetplattform eingerichtet. Alle, die an weiteren Informationen interessiert sind oder mitarbeiten wollen, können sich unter Gunter.Mieruch@bbs.hamburg.de per E-Mail melden und werden in den Verteiler aufgenommen.

Im September 2008 (26. / 27.) wird dann das Jahr der Künste mit einer großen Impulsveranstaltung offiziell eingeläutet. Hier werden Anregungen zu allen Aspekten des Gesamtprojekts (Verknüpfung von Schulen mit Schulen, Schulen mit Künstlern und Schulen mit Stadtteil als auch Impulse für die Begegnung der verschiedenen Künste miteinander) angeboten. Insbesondere möchten wir in einen intensiven Austausch treten, wie das Jahr der Künste Schulen anregen kann, ihre kulturellen Tätigkeiten nachhaltiger auszubauen und sogar Kulturschule zu werden.

BBS-Steuergruppe des Jahres der Künste:

Janina Arlt, Sven Asmus, Gabriela Bähr, Dr. Dorothee Barth, Dr. Michael Grauer, Gaby Hatting, Theodor Huss, Gunter Mieruch, Beate Pohlendt

Neues Internet-Angebot für Eltern und Schüler zur Anmeldeunde

Den Fußweg zur gewünschten Schule interaktiv ermitteln

Seit kurzem stellt die Bildungsbehörde einen neuen Service zur Verfügung, der die Auswahl der Schule erleichtern soll: Unter der Adresse www.schulweg.hamburg.de kann für jede beliebige Wohnlage die Länge des Fußweges zur gewünschten Schule recherchiert werden.

Für die Ermittlung der kindgemäßen Wegezeit legt man drei km/h zugrunde.

Neben der Anzeige der Weglänge in Metern werden auch die Wegbeschreibung sowie eine Karte mit eingezeichneter Route ausgegeben. In der Karte kann navigiert oder auch der Zoomfaktor verändert werden.

Das Karten-Infosystem basiert auf den aktuellen Adressdaten der Schulen mit ihren Zweigstellen. Mit Hilfe eines Administrationszugangs werden die

Wegermittlung und Standortanzeige in der Karte optimiert und durch Abgleich mit Satellitenbildern den gegebenen Verhältnissen angepasst.

luc

Weitere Informationen:

- www.schulweg.hamburg.de
- <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/schulweg/start.html>

Landeszentrale für politische Bildung: Biographische Spurensuche

»Stolpersteine in Hamburg-Hamm«

Hamburg ist die Stadt in Deutschland, in der die meisten »Stolpersteine« verlegt sind. Mehr als 2000 Stolpersteine hat der Künstler Gunter Demnig inzwischen in der Hansestadt platziert.

Die Stolpersteine ermöglichen dezentrales Gedenken im Alltag an den Wohn- oder Wirkungsorten derer, an die die Steine erinnern. Doch oft genug

ist über den Namen hinaus wenig über diejenigen bekannt, an die erinnert werden soll.

Deshalb gibt die Landeszentrale für politische Bildung in Kooperation mit dem Institut für die Geschichte der deutschen Juden im Laufe von 2008 bis 2009 eine Buchreihe heraus, die für fast jeden Hamburger Stadtteil ausführliche

Biographien zu den dort verlegten bzw. noch zu verlegenden Stolpersteinen vorstellt.

Weitere Informationen:

www.stolpersteine-hamburg.de
www.politische-bildung.hamburg.de
 Adresse: Altstädterstraße 11,
 20095 Hamburg

Jugend trainiert für Olympia: »Stars of Frame«

Eliteschule des Sports Alter Teichweg – bundesweit hervorragend

Die Eliteschule des Sports Gesamtschule Alter Teichweg hat bei der neu eingeführten Sonderwertung »Stars of Frame« des Bundeswettbewerbs »Jugend trainiert für Olympia« (Jtfo) den elften Platz belegt. Die Schule aus dem Stadtteil Dulsberg erreichte unter 430 gewerteten deutschen Schulen 82 Punkte. Es siegte das Coubertin-Gymnasium aus Berlin mit 196 Punkten. Die Punkte wurden nach den Platzierungen bei den drei Jtfo-Bundesfinals im Januar, Mai und September vergeben. Für einen Sieg gab es 16 Punkte, für einen 16. Platz noch einen Zähler. Insgesamt wurde in 16 Sportarten gekämpft.

Zweitbeste Hamburger Schule war die Partnerschule des Leistungssports Gymnasium Heidberg, die mit 32 Punkten auf dem 34. Platz landete. Insgesamt waren 24 Hamburger Schulen an den

Bundesfinals beteiligt, von denen noch das Gymnasium Othmarschen (67.), das Gymnasium Oberalster (68.), das Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium (85.) und das Carl-von-Ossietzky-Gymnasium (91.) unter den besten 100 Schulen landeten. Nur vier Bundesländer konnten mehr als sechs Schulen unter den Top 100 platzieren.

Die Sonderwertung wurde vom Jtfo-Sponsor Henkel neu ins Leben gerufen. Jede Schule kann den »Star of Frame« nur einmal gewinnen. Steht sie trotzdem wieder an der Spitze, geht der Preis an die nächstbeste Schule, die noch keinen »Star of Frame« gewonnen hat.

»Ich gratuliere der Eliteschule des Sports Gesamtschule Alter Teichweg und den weiteren erfolgreichen Hamburger Schulen ganz herzlich zu den sehr guten Platzierungen«, erklärte dazu die dama-

lige Bildungs- und Sportsenatorin Alexandra Dinges-Dierig. »Die Arbeit unserer Lehrerschaft und das hohe Engagement der Schülerschaft haben sich gelohnt. Es zeigt sich auch, dass unser vierstufiges System zur Sportförderung an Schulen, das wir im Schuljahr 2006/07 eingeführt haben, bereits Früchte trägt.«

Neben den Eliteschulen des Sports und den Partnerschulen des Leistungssports gehören auch die Sportbetonten Schulen und die Bewegten Schulen zum Hamburger Prädikatssystem sportlicher Schulen.

luc

Weitere Informationen:

Gesamtschule Alter Teichweg,
 Alter Teichweg 200, 22049 Hamburg
 Telefon: 0 40 / 42 89 77 -0
 Fax 0 40 / 42 89 77 -2 11

Neu im Medienverleih des LI

BILDENDE KUNST

Leonardo da Vinci

Porträt mit den wichtigsten Lebensstationen und den bekanntesten Werken.

21 min, ab Klasse 9, DVD: 46 10593

Michelangelo

Porträt mit den wichtigsten Lebensstationen und den bekanntesten Werken.

21 min, ab Klasse 9, DVD: 46 10594

MEILENSTEINE DER NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK

Die bewährte Schulfernsehserie stellt herausragende Leistungen und Erfindungen der technischen und naturwissenschaftlichen Entwicklung vor. Im Mittelpunkt stehen die Biografien von Erfindern oder Entdeckern, deren Erkenntnisse in Spielszenen, Bilddokumenten, Animationen und Realaufnahmen veranschaulicht werden. Beispiele für Neuerscheinungen:

André-Marie Ampere und der Elektromagnetismus

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 82005

Leo Hendrik Baekeland und das Bakelit

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 82010

Rudolf Diesel und der Dieselmotor

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 82008

Carl von Linde und die Kühltechnik

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 82009



Igor Sikorsky und der Hubschrauber

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 81990

Alessandro Volta und die Batterie

15 min, ab Klasse 7, DVD: 46 81990

FRÜHE WARNUNG, SPÄTE EINSICHT

Die Schulfernsehserie des SWR dokumentiert, wie manche Entwicklungen des 20. Jahrhunderts vom scheinbaren Segen zum Fluch unserer Gesellschaft wurden. Um den Absatz und Profit zu steigern, gingen Wissenschaft, Industrie und Politik oft unheilige Allianzen ein. Schon in der Anfangsphase warnten Experten vor möglichen Gefährdungen für Mensch und Umwelt. Beispiele:

FCKW – Unsichtbare Ozonkiller

Die Entwicklung und der Einsatz von Fluorchlorkohlenwasserstoffen ab 1930, die zur Zerstörung der Ozonschicht beitragen.

30 min, ab Klasse 9, DVD: 46 82114

Menschen im Smog

Den Schadstoffen aus den qualmenden Fabrikschornsteinen folgt später der Smog durch die Autoabgase. Millionen von Menschen sterben an den Folgen der Luftverschmutzung.

30 min, ab Klasse 9, DVD: 46 82111

Zigaretten – Verführung zur Sucht

Die Geschichte der boomenden Zigarettenindustrie in den USA, der es gelingt, Warnungen vor den gesundheitlichen Gefahren des Rauchens bis in die 80er Jahre weitgehend zu unterdrücken.

30 min, ab Klasse 9, DVD: 46 82113

JUGENDBUCH-VERFILMUNGEN

Rolltreppe abwärts

Spielfilm nach dem gleichnamigen Roman von Hans-Georg Noack (1970), der die Geschichte des 13-jährigen Jochen (Tino Rüggeberg) erzählt, der wegen Diebstahls in einem Erziehungsheim landet. Ohne Rückhalt durch Erzieher, Freunde und Familie gerät er in einen Abwärtsstrudel, der in neuerlicher Kriminalität mündet. (Regie: Dustin Loose)

73 min, ab Klasse 7, DVD: 46 40426

Die Wolke

Adaption des gleichnamigen Romans von Gudrun Pausewang (1987) mit etwas gestrafter Handlung, die in der heutigen Gegenwart spielt. Geschildert wird das Schicksal der 16-jährigen Hannah (Paula Kalenberg), die nach einem Super-Gau in einem deutschen Atomkraftwerk vor der radioaktiven Wolke flüchtet. Verstrahlt und schwer traumatisiert kämpft sie um ihr Überleben. (Regie: Gregor Schnitzler)

98 min, ab Klasse 8, DVD: 46 40424

Medienverleih im Hartsprung 23

Auf unserer Web-Site unter www.li-hamburg.de/medienverleih finden Sie auch Medienlisten zu Neueinkäufen oder zu bestimmten Themen, die sie herunterladen können (PDF-Format).

Bestellungen:

Aus dem Online-Katalog: direkte Buchung mit Passwort oder per Warenkorb ohne Passwort

Per Tel.: 42801-2885/86/87,
per Fax: 42801-2888,
per E-Mail: medienverleih@li-hamburg.de

Textzusammenstellung und Beratung:

Annette Gräwe

Di.-Do.

Tel: 4 28 01-35 86

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

Stadtteilkino »Backdoor«: Schulpreis der norddeutschen Wirtschaft

Gymnasium Ohmoor erreicht 3. Platz

Das Hamburger Gymnasium Ohmoor hat den 3. Platz beim Schulpreis norddeutscher Industrie- und Handelskammern errungen. Prämiert wurden die Schüler unterschiedlicher Altersstufen für ihr als Unternehmen geführtes Stadtteilkino »Backdoor« – dem einzigen in Niendorf.

Die Schüler bieten kostengünstig Programmfilm für Personen aller Altersklassen an. Ziel des Projektes war es, ökonomisches Wissen in der Praxis umzusetzen und Schlüsselqualifikationen wie Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft und Teamfähigkeit zu erlernen.

In der Begründung der Jury heißt es dazu: »Bemerkenswert ist die professionelle Umsetzung der Projektidee.« Die Verknüpfung des wirtschaftlichen Handelns mit dem Fachunterricht sei ebenso positiv aufgefallen wie auch die Motivation der Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln im Rahmen der Schülerfirma. Der Kontakt zwischen dem Gymnasium und der örtlichen Wirtschaft werde so stark intensiviert und könne für weitere Projekte genutzt werden.

Das Gymnasium Ohmoor hatte im Dezember 2007 den Schulpreis der Hamburger Wirtschaft gewonnen und sich



Fotos: MSz

Vieleseitig aktiv: Schüler der 4. und 6. Klasse versorgen die "Schulziegen" im Gehege des Gymnasiums Ohmoor auch am Wochenende; v. lks.: Moritz Bächer (4. Klasse, Grundschule Moorflagen); vom Gymnasium Ohmoor: Fabian Bächer (Klasse 6 a), Jonathan Zorn mit Ziege Emma (6 a), Per Dominic (6 d)

damit für die Teilnahme am Wettbewerb um den Schulpreis norddeutscher Industrie- und Handelskammern qualifiziert. Beide Preise werden jährlich von der Handelskammer Hamburg beziehungsweise von der Arbeitsgemeinschaft Bildung & Medien norddeutscher Industrie- und Handelskammern verliehen.

HK / MSz

Weitere Informationen:

- www.hk24.24
- Gymnasium Ohmoor
Sachsenweg 76
22455 Hamburg-Niendorf
Tel.: 555 89 10
www.gymnasium-ohmoor.de

Primär für die Klassen 3

Sprachförderbedarf: TheaterSprachcamp

Das TheaterSprachcamp richtet sich an rund 250 besonders sprachförderbedürftige Hamburger Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2007/08 die dritte Klasse oder eine Vorschulklasse 3/4 besuchen. Die Kinder, deren besonderer Sprachförderbedarf diagnostisch nachgewiesen sein soll, sollen in der Schule im Rahmen der additiven Sprachförderung bereits gefördert worden sein.

Das diesjährige Camp findet in der zweiten Hälfte der Sommerferien in Schullandheimen und Jugendherbergen statt. Es wird auch in diesem Jahr wieder

von der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz und der Bildungsbehörde finanziert. Träger ist, wie im letzten Jahr, das Jugendberufshilfswerk Hamburg e.V. (JEW).

Die Sprachförderung wird erneut von Lehramtsstudierenden aus den Bereichen »Deutsch als Zweitsprache« und »Darstellendes Spiel« der Universität Hamburg durchgeführt.

Der Elternbeitrag – er beträgt 57,50 EUR – kann gegebenenfalls reduziert werden, damit möglichst alle Kinder, deren Teilnahme empfohlen wird, sich auch beteiligen können.

Weitere Informationen:

- www.jugenderholungswerk.de/sites/welcome/chronik.html
- info@jugenderholungswerk-hamburg.de [Kontaktformular]
- Jugendberufshilfswerk Hamburg e.V., Ausschläger Weg 68, 20537 Hamburg
- [www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachcamp-Ausschreibung%2008%20\(1\).pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachcamp-Ausschreibung%2008%20(1).pdf)
- www.performance.uni-hamburg.de/Contents/Lehrv_sose08.html

MSz

Bei bundesweitem Wettbewerb durchgesetzt

Klasse A1 der Schule Marckmannstraße: Tausend Euro für die Klassenreise gewonnen

Die Klasse A1 der Schule Marckmannstraße hat einen Zweiten Preis des Schülerwettbewerbs zur politischen Bildung gewonnen. Die Jury der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) war angetan: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse A1 haben sich mit ihrem Beitrag zum Schülerwettbewerb viel Arbeit gemacht. Ihr Thema »Familie – nichts als Probleme?« hat sie offensichtlich intensiv beschäftigt und zu kreativen Höchstleistungen angespornt. Die Anstrengung brachte Platz 2 in der Altersklasse 5. bis 8. Schuljahr und dazu einen Geldpreis: 1.000 Euro fließen in die nächste Klassenreise. Bemerkenswert dabei: Die Schule Marckmannstraße besuchen geistig behinderte Schülerinnen und Schüler. Herzlichen Glückwunsch zu diesem tollen Ergebnis.

»Zum Thema, Streit in der Familie« konnte jeder etwas beitragen«, freut sich Klassenlehrer Thomas Bocke. »Wir haben uns für den Konflikt eines Schülers entschieden und für den Wettbewerb bearbeitet. Von nachgespielten Szenen wurden Fotos gemacht und mit Sprechblasen zu einer Bildergeschichte verarbeitet. Auch die Eltern bekamen eine Hausaufgabe: Sie sollten zum geschilderten Streit Stellung nehmen. Für die Schüler war es spannend, diese Äußerungen zu lesen.



Foto: MSz

Eingang der Schule Marckmannstraße

Man konnte förmlich beobachten, wie sich in den Köpfen etwas tat – und auch Verständnis für besorgte Eltern heranreifte. Die fertige Bildergeschichte hat die Klasse mit Schüler- und Erwachsenenkommentaren nach Bonn geschickt – und dann den wertvollen Preis gewonnen.

Die Konkurrenz, gegen die sich die Marckmannstraße mit ihrem Beitrag durchsetzen konnte, war riesig. Über 65.000 Jugendliche der 5. bis 11. Jahrgangsstufen aller Schulformen aus ganz Deutschland haben beim Schülerwettbewerb zur politischen Bildung 2007 mitgemacht. 3.017 im Team erarbeitete Projektergebnisse waren zu bewerten. Die Jury setzt sich aus Fachlehrkräften und Mitarbeitern einiger Kultusministerien zusammen.

Die bpb-Juroren verliehen der Schule Marckmannstraße den 2. Platz in der Altersklasse 5. bis 8. Schuljahr (einschließlich Förderschulen).

Der angesehene Schülerwettbewerb, der unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten steht, soll wichtige Themen in die Schulen hinein tragen und dazu motivieren, auch nicht alltägliche methodische Ansätze zu praktizieren. So sollen Arbeit und Leben der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerschaft bereichert werden.

MSz

Weitere Informationen:

- www.schule-marckmannstrasse.de/aktuell/schuelerwettbewerb.htm

Am 11. Juni 2008 im Hamburger Rathaus: »Vielfalt in Ausbildung und Arbeit«

Fachtagung und Preisverleihung

Am 11. Juni 2008 geht es im Rahmen einer Fachtagung wieder um die »Vielfalt in Ausbildung und Arbeit«.

Die Fachtagung rund um die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund findet in diesem Jahr ganztägig im Hamburger Rathaus statt.

Der Wettbewerb richtet sich an alle Hamburger Unternehmen, die sich durch ihr Engagement für die berufliche Qualifizierung und Integration

von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einsetzen. Die Bewerbungsunterlagen sind seit dem 10. März 2008 von der Homepage www.bqm-hamburg.de herunterzuladen. Bewerbungsschluss ist der 23. Mai 2008. Eine siebenköpfige Jury wählt aus den eingegangenen Bewerbungen die drei innovativsten Ausbildungskonzepte aus.

Für die begleitende Fachtagung werden auch in diesem Jahr hochrangige Expertinnen und Experten aus Wirt-

schaft, Wissenschaft und Politik erwartet. Die Veranstaltung wird in bewährter Form gemeinsam mit der Vereinigung der Unternehmensverbände in Hamburg und Schleswig-Holstein e. V. (UV Nord) durchgeführt. Sie ist Teil des Aktionsplans zur Integration junger Migrantinnen und Migranten in Arbeit und Ausbildung in Hamburg.

MSz

Weitere Informationen:

www.bqm-hamburg.de

Rezension

»Klimawandel – mal anders«

Bei kaum einem Thema bleibt der Humor so sehr auf der Strecke wie bei der Klimakatastrophe. Unzählige Veröffentlichungen, ob kurze oder lange, wissenschaftliche oder journalistische, zeichnet eines aus: Sie sind dröge. Kein Wunder, dass das Thema ein Ladenhüter ist – trotz exzellenter Autoren. So wenigstens lautet die Erfahrung des Buchhandels.

Umso löblicher ist es daher, dass Harald Vieth, pensionierter Hamburger Lehrer und Ökologe aus Leidenschaft, nun ein griffiges Bändchen publiziert

hat, das Witz, Anschauung und Analyse unter einem Paperback vereinigt. Sein »Klimawandel« beginnt bei den globalen Veränderungen, zoomt dann auf Europa und Deutschland und kommt nach einer eindringlichen Bestandsaufnahme zu dem, was die Politik tun muss und was wir – in den reichen Staaten – tun können.

Karikaturen, Fotos, Graphiken, eindringliche Zitate und gallige Reflexionen machen das Buch zu einer kurzweiligen Lektüre und zu einem Fundus für Unterrichtsimpulse. Aber nicht nur

für Lehrkräfte, auch für Schülerinnen und Schüler ist »Klimawandel – mal anders« sehr geeignet und anregend.

Kurt Edler

Landesinstitut, Referat Gesellschaft

Harald Vieth:

Klimawandel – mal anders. Was tun?

Hamburg 2007.

162 Seiten.

€ 16,80

Informationen/Bestellungen unter Tel. 0 40/45 21 09 oder www.viethverlag.de

Forum mit kritischen Freunden

Landesinstitut feiert 5. Geburtstag

Das Landesinstitut feierte am Freitag, 25. April 2008, seinen 5. Geburtstag im Rahmen eines »Forums mit kritischen Freunden«. Unter den rund 180 Gästen und Mitarbeitern waren unter anderen Christa Goetsch, Gründungsdirektor Dietrich Lemke, Staatsrat a.D. Wolfgang Prill (Grone Schulen), Prof. Dr. Rainer Peek (Uni Köln), Prof. Dr. Josef Keuffer (Uni Bielefeld). Norbert Rosenboom würdigte in seiner Ansprache im Namen der BBS das Landesinstitut als

»für die Schulen unverzichtbar, weil sie unter einem Dach alles – und dieses nachfrageorientiert – erhalten, was sie an Unterstützungsleistungen bedürfen.«

Eine zentrale Seminarevaluation mit über 5000 Teilnehmenden in 300 Veranstaltungen aus dem November 2007 hatte Zufriedenheitswerte von durchschnittlich 89 Prozent ergeben. Direktor Peter Daschner betonte aber, das LI wolle sich »stets weiterentwickeln und von der Kritik und den Anregungen unserer Kunden zu deren Nutzen lernen«. In diesem Sinne feiere man im Rahmen eines Arbeitsforums mit Bildungsexperten aus Hamburg und dem Bundesgebiet, Freunden und Kritikern, Ratgebern und Ratsuchenden. In fünf parallel stattfindenden Diskussionsforen wurden die Themen »Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg«, »Schulgenaue Unterstützung durch Fortbildung und Beratung«, »Welche Taten folgen den Daten?«, »Friedliche und gesunde Schule gestalten – aber wie?« sowie »Qualitätsmanagement in der Lehrerbildung« diskutiert. In einer anschließenden Fishbowl-Debatte wurden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen zum Stichwort »Das Landesinstitut in 2015« unter Einbeziehung der Gäste erörtert.

In Gegenwart der designierten neuen Schulsenatorin unterstrich Daschner, dass nach den Leistungssteigerungen des LI trotz Einsparungen von 20 Prozent des Gesamtvolumens in den nächsten Jahren keine Umschichtungen ohne schmerzliche Einschnitte in der – auch politisch gewollten – Angebotsvielfalt möglich seien. Die in der neuen Koalitionsvereinbarung benannte Fortbildungsoffensive werde vom LI mit allen – und gerne auch zusätzlichen – Kräften unterstützt.

Uwe Grieger (LI)



Versehen der HmS-Redaktion

Ein HmS-Titelbild mit problematischer Botschaft

»Ich bin entsetzt über die Titelseite von Hamburg macht Schule 4/07 ... Der darauf abgebildete Schüler zeichnet sich dadurch aus, dass er ein Shirt und eine Mütze der Firma LONSDALE trägt, einer Marke, die bekanntermaßen gern von rechtsradikalen Personen getragen wird, weil sie die Buchstaben NSDA in der Wortmitte enthält. Wird ein solches Shirt unter einer offenen Jacke getragen, so ist von LONSDALE eben nur das NSDA zu sehen, was auch so gewollt ist. Ich halte dieses für eine Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte für fatal!«

Reinhard Pietsch
(Schulleiter der Schule
Poppenbüttler Stieg)

Die Redaktion von HmS ist dem Kollegen Pietsch und anderen Leserinnen und Lesern, die uns ähnlich lautende Mails und Briefe zugesandt haben, dankbar für ihre Aufmerksamkeit. Das Foto stammt von einer niederländischen Agentur, die nichts mit der Neonazi-Szene zu tun hat. Wir bedauern den Abdruck und ärgern uns, dass uns nichts aufgefallen ist. Zur Aufklärung der Hintergründe haben wir Bernd Allenstein vom Jugendinformationszentrum (JIZ) um einen Beitrag gebeten.

**Herausgeber
und HmS-Redaktion**

Auf der letzten Ausgabe von »Hamburg macht Schule« prangte ein problematisches Titelbild. Der Photograph, die Layouter und die Herausgeber haben offensichtlich nicht bemerkt, dass das Sweatshirt des jungen Mannes in Siegerpose und das Baseball-Cape den Schriftzug »LONSDALE« tragen.

Deshalb denke ich, dass hier Aufklärung notwendig ist!

Das Unternehmen Lonsdale Sports Equipment Ltd. wurde 1960 durch Bernhard Hart in Soho, London gegründet. Der Name geht auf den fünften Graf von Lonsdale zurück, einen britischen Sportler, der in den 1890er-Jahren mit dazu beigetragen hatte, den modernen Boxsport zu entwickeln und zu legalisieren. Der Earl of Lonsdale erteilte Hart damals die Genehmigung, den Namen für Sportbekleidung und -produkte zu verwenden, zunächst im Umkreis der Boxszene. Berühmte Boxer, die Lonsdale trugen – teilweise ohne dafür bezahlt zu werden –, waren Muhammad Ali, Lennox Lewis, Henry Cooper und Mike Tyson.

Seit etwa Ende der 1970er- und in den 1980er-Jahren wurde die Marke »Lonsdale« – ähnlich wie zahlreiche andere Sportmarken (z. B. Adidas und Nike) – durch berühmte Vorbilder, die ebenfalls diese Marke trugen, zu einer Kultmarke und auch von Nichtsportlern in der Freizeit getragen. Insbesondere in Jugendkulturen und in bestimmten Musikgenres wie Punk, Ska, New Wave und am stärksten unter Gabbers ist die Marke bis heute beliebt.

Die Popularität der Marke bei den Neonazis gründet sich auf die darin enthaltenen Buchstaben »NSDA«, die bei geöffneter (Bomber)Jacke oft einzig erkennbarer Namensbestandteil sind.

Das Schriftdesign der sich zur Mitte hin verkleinernden Buchstaben ist zum Standard der neonazistischen Szene geworden und findet stetig Nachahmer (Nationaler Widerstand, Freie Kameradschaften). Der Stil war Vorbild für Marken wie MASTERRACE EUROPE und CONSDAPLE. Wobei der Schriftzug CONSDALE dem der Marke »Lonsdale« nicht nur nachempfunden, sondern zum Verwechseln ähnlich ist.

1999 hat sich die Marke LONSDALE von ihrem neonazistischen Kunden-

kreis distanziert und die Belieferung von Neonazi-Geschäften eingestellt. Seit einigen Jahren arbeitet der englische Kleidungsfabrikant Lonsdale an einer überzeugenden Distanzierung von der rechten Szene. Um die unliebsame Kundschaft zu verprellen, wurden Verträge mit Händlern gelöst, die der rechten Szene nahe stehen, die Firma sponserte antirassistische Veranstaltungen, unterstützte den Christopher-Street-Day in Köln und startete eine Kampagne mit dem Slogan »Lonsdale loves all colours«. Diese Hintergrundinformationen sind wichtig, um zu verstehen, weshalb Lonsdale-Pullis beim FC Carl Zeiss Jena nicht auf der Verbotsliste stehen und inzwischen sogar bei St. Pauli auf der Gegengerade zu sehen sind.

Dass Mitglieder politischer Organisationen seit langem einen Dress-Code verwenden, ist immer wieder in allen Aufklärungsinformationen und -brochüren publiziert worden und in der Berichterstattung über deren öffentliche Auftritte signifikant sichtbar. Nicht zuletzt auch im Anhang in der vom Jugendinformationszentrum Hamburg (JIZ) in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung und dem Innenministerium von Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Comic »Andi – Tage wie dieser...« Dass Siegerposen, noch dazu von einem jungen Mann mit einschlägigem Haarschnitt, zumindest problematisch sein können, hätte vielleicht nachdenklich stimmen müssen – obwohl es nicht einfach ist, alle Symbole, die von unterschiedlichen politischen, darunter auch verbotenen Organisationen, genutzt werden, zu kennen und richtig zu interpretieren.

Bernd Allenstein
Jugendinformationszentrum

E-Mail:
bernd.allenstein@bbs.hamburg.de

Ein erfreuliches Ergebnis:

Hamburger Schülerinnen und Schüler konsumieren weniger Suchtmittel

Die vom SuchtPräventionsZentrum mitfinanzierte Studie »Schulbus« (Schüler- und Lehrerbefragung zum Umgang mit Suchtmitteln) zeigt einen deutlichen Rückgang beim Konsum von Tabak, Alkohol, Cannabis und anderen illegalen Drogen. Strukturelle Maßnahmen wie die Rauchfreie Schule, Unterstützungsleistungen des SPZ und Anstrengungen der Schulen im Gesamtkontext präventiver Angebote tragen, so dürfen wir vermuten, zu diesem positiven Trend bei. Durchgeführt wurde die Studie vom Büro für Suchtprävention (BfS).

In dieser 3. Hamburger Studie, in der 14- bis 18-Jährige Schülerinnen und Schüler weiterführender und beruflicher Schulen zu ihren Haltungen und Erfahrungen mit legalen und illegalen Suchtmitteln befragt wurden, sind einige Trends besonders deutlich. Bitte Grafik einfügen/siehe unten

Jugendliche greifen später als bisher zu Suchtmitteln. Im Vergleich zu 2004 stieg das Einstiegsalter bei Alkohol von 12,9 Jahren auf 13,3 Jahre, bei Tabak von 12,8 Jahren Jahre auf 13,0 Jahre und bei Cannabis von 14,4 Jahren 2004 über 14,0 Jahre 2005 wieder auf 14,5 Jahre im Jahr 2007. Deutliche positive Veränderungen gibt es im Konsumverhalten der Mädchen jeder Altersgruppe. Ähnlich rückläufige Konsumtrends lassen sich auch in anderen Großstädten (z. B. in Berlin/ Frankfurt am Main) und Bundesländern beobachten.

Sieht man sich die Zahlen genauer an, wird klar, dass man sich leider nicht darauf ausruhen kann. Die Alltagsdroge Nummer 1 Alkohol wird immer noch auf hohem Niveau konsumiert. Der Prozentsatz der aktuellen Konsumenten ist zwar seit 2004 bei den weiblichen Befragten von 63 Prozent bis 2007 auf 54 Prozent und bei den männlichen Befragten von 65 Prozent auf 62 Prozent gesunken. Diese Zahlen machen

aber auch deutlich, welch hohen Stellenwert der Konsum von Alkohol im Alltag Jugendlicher hat.

Positiv ist aber festzustellen: Jugendliche trinken weniger oft als in den Vorjahren und dies besonders in der Gruppe der 14- bis 15-Jährigen. Der Anteil der Risikotrinker, d. h. die Gruppe derer, die bei einer Trinkgelegenheit fünf und mehr Gläser Alkohol zu sich nimmt, liegt aber immer noch bei 32 Prozent (40 Prozent bei den männlichen und 23 Prozent bei den weiblichen Jugendlichen). Dabei bleibt der Bierkonsum bei Jungen auf hohem Niveau, ebenso ist eine deutliche Steigerung des Konsums von Spirituosen bei den männlichen Jugendlichen festzustellen. Getrunken wird nach wie vor am liebsten auf Partys und im Freundeskreis. Im Vergleich zu 2005 mit 35 Prozent gaben 2007 29 Prozent der aktuellen Alkoholkonsumenten Klassenreisen als Konsumgelegenheit an.

Beim Tabakkonsum, der in den zurückliegenden Schulbusuntersuchungen deutlich anzeigte, dass das Rauchen stärker bei den weiblichen Jugendlichen (2004: 47 Prozent) verbreitet war als bei den männlichen Jugendlichen (2004: 42 Prozent) ist 2007 ein deutlicher Rückgang bei den Mädchen auf 37 Prozent, bei den Jungen auf 38 Prozent zu verzeichnen. Besonders jüngere Altersgruppen verzichten stärker auf das Rauchen, andererseits rauchen die regelmäßigen Raucherinnen und Raucher durchschnittlich täglich mehr Zigaretten. Hier stieg die Anzahl der durchschnittlich gerauchten Zigaretten von 7,4 im Jahr 2004 auf 9,2 im Jahr 2007.

Konsummotive aktueller jugendlicher Raucherinnen und Raucher sind vielfältig, Argumente für das Rauchen sind allerdings »dünner« geworden. Das klassische Argument »man rauche,

weil es schmeckt« bekommt heute wieder mehr Gewicht bei den jugendlichen Raucherinnen und Rauchern. 2005 war es bei 36 Prozent ein wichtiges Argument für das Rauchen, 2007 wird es von 45 Prozent dieser Gruppe genannt.

Interessant und erfreulich für die Suchtprävention erscheint auch, dass das generelle Rauchverbot an Hamburger Schulen 2007 auf eine hohe Akzeptanz stößt und auch positive Auswirkungen auf das Rauchverhalten außerhalb des schulischen Kontextes hat. Etwa ein Drittel der bisherigen Gelegenheits- oder Gewohnheitsraucher/innen berichtet, dass es den Tabakkonsum generell entweder reduziert (16 Prozent) oder ganz eingestellt habe (17 Prozent). Unabhängig vom Geschlecht und über die Altersgruppen verteilt nennen 50 Prozent der Raucher/innen den Wunsch mit dem Rauchen aufhören zu wollen.

Der Cannabiskonsum ist ebenfalls rückläufig. Bei den männlichen Jugendlichen sank die Anzahl der aktuellen Konsumenten von 22 Prozent im Jahr 2003 auf 13 Prozent 2007, bei den weiblichen Jugendlichen von 13 Prozent in 2004 auf 7 Prozent in 2007. Besonders bei den jüngeren Altersgruppen nimmt die Verbreitung des Kiffens (aktueller Konsum) deutlich ab. Die aktuelle Konsumquote fiel bei den 15-Jährigen von 2004 mit 16 Prozent auf 9 Prozent in 2007 zurück, bei den 16-Jährigen von 22 Prozent auf 10 Prozent.

Die Attraktivität des Kiffens scheint geringer zu werden, da auch die Lebenszeitprävalenzen stark rückläufig sind. Während 2004 46 Prozent der männlichen Befragten und 35 Prozent der weiblichen Befragten angaben, mindestens einmal in ihrem Leben gekifft zu haben, waren es in 2007 33 Prozent der Jungen und 22 Prozent der Mädchen.

Zusammenfassung zentraler Konsumententwicklungen bei 14- bis 18-Jährigen in Hamburg von 2004 bis 2007						
Suchtmittel	Konsumaspekt	Zielgruppe	Jahr			Veränderung
			2004	2005	2007	
Alkohol	Probierkonsum (Lebenszeit-Prävalenz in Prozent)	♂	87	82	89	↕
		♀	88	87	82	↓
	aktueller Konsum (30-Tage-Prävalenz in Prozent)	♂	65	62	62	
		♀	63	65	54	→↓
	Konsumfrequenz (mehrmals monatlicher Konsum in Prozent)	♂	54	52	51	
		♀	43	45	33	→↓
Einstiegsalter (Durchschnittswert in Jahren)	♂	12,8	13,2	13,2	↑→	
	♀	13,0	13,3	13,4	↑	
Tabak	Probierkonsum (Lebenszeit-Prävalenz in Prozent)	♂	68	69	66	
		♀	73	76	65	→↓
	aktueller Konsum (30-Tage-Prävalenz in Prozent)	♂	42	39	38	
		♀	47	46	37	→↓
	Einstiegsalter (Durchschnittswert in Jahren)	♂	12,7	12,5	13,1	→↑
♀		13,0	12,8	12,9		
Cannabis	Probierkonsum (Lebenszeit-Prävalenz in Prozent)	♂	46	41	33	↓
		♀	35	37	22	→↓
	aktueller Konsum (30-Tage-Prävalenz in Prozent)	♂	22	20	13	→↓
		♀	13	14	7	→↓
	Einstiegsalter (Durchschnittswert in Jahren)	♂	14,4	13,9	14,5	↕
♀		14,4	14,0	14,5	↕	
andere Drogen	Probierkonsum (Lebenszeit-Prävalenz in Prozent)	♂	14	14	9	→↓
		♀	8	9	6	→↓
	aktueller Konsum (30-Tage-Prävalenz in Prozent)	♂	5	6	2	→↓
		♀	3	4	2	

Quelle: Theo Baumgärtner (BfS) 2008

Was bereits in den Vorgängerstudien deutlich wurde, zeigt sich auch bei Schulbus 2007: Je intensiver Tabak konsumiert wird, desto stärker sind auch die Erfahrungen mit Cannabis verbreitet. Nichtraucher/innen gaben so gut wie keine Erfahrungen mit Cannabis an, aber mehr als 70 Prozent der regelmäßigen Raucher/innen machten die Angabe, bereits mindestens einmal gekiffert zu haben. Bei mehr als 25 Prozent der regelmäßigen Raucher/innen lag der letzte Cannabiskonsum nicht länger als 30 Tage zurück. Erfreulich für den schulischen Rahmen als Konsumgelegenheit: Nach Schulbus 2007 hat sich das Kiffen auf Klassenreisen von 17 Prozent in 2005 auf 13 Prozent in 2007 verringert, ähnliches gilt für das Kiffen vor dem Unterricht, während der Pausen oder Freistunden. Während 2005 noch 8 Prozent der aktuellen Konsumenten/innen dies als Konsumgelegenheit angaben, waren es in 2007 lediglich 6 Prozent.

Das genauere Blättern in den Untersuchungsergebnissen lohnt sich und regt zu Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern an. Hier ist erheblich genauer zu erfahren, wie Jugendliche sich selbst und ihre Peergroup einschätzen und wie zufrieden sie aktuell mit ihrer Lebenssituation sind. So sehr man sich über die rückläufigen Trends freuen kann – Gründe sich zurückzulehnen und die präventiven Bemühungen zu reduzieren gibt es nicht.

Informationen und Materialien finden sich auf den Internetseiten des Büros für Suchtprävention unter www.suchthh.de als download.

Andrea Rodiek
SuchtPräventionsZentrum
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung
Tel.: 0 40/4 28 63 -24 72
E-Mail: andrea.rodiek@bbs.hamburg.de



Studie aus Frankfurt: Alte Thesen werden neu belegt

Lehrer werden ist nicht schwer – Lehrer sein dagegen sehr

Kaum im Job, sind schon viele Lehrer, weiblich oder männlich, ausgebrannt oder überfordert. Das jedenfalls ergibt eine neue Frankfurter Studie. Danach geht jeder Dritte vor allem in den Schuldienst, weil er meint, auf der Grundlage des Beamtenstatus ein sicheres Berufsleben – und auch einen wohnortnahen und familienfreundlichen Arbeitsplatz – realisieren zu können. Eine Folge: Im dann durchaus oft recht stressigen Lehrer-Berufsleben ergebe sich bei vielen Lehrkräften eine hohe Stress-Anfälligkeit – viele Lehrkräfte seien den Anforderungen schon nach den ersten Dienstjahren nicht gewachsen.

Die Langzeitstudie bestätigt andere wissenschaftliche Studien mit der Aussage, dass viele Pädagogen im Schulalltag schlecht zurechtkommen: Bereits nach den ersten vier Berufsjahren fühlen sich nach der Frankfurter Untersuchung zehn Prozent der Lehrkräfte stark überfordert. Allerdings: Die These, dass gerade besonders engagierte Lehrer wegen der Diskrepanz zwischen eigenen Zielen und beruflicher Realität »ausbrennen«, bestätigen die Frankfurter Forscher nicht. Im Gegenteil: »Der Untersuchung zufolge zeichnet sich bereits im Studium ab, wer später im Beruf scheitern und verzweifeln wird – es sind die schwachen, die überforderten, die Verlegenheitsstudenten, die von Anfang an nicht Feuer und Flamme für den Beruf sind« (*Der Spiegel*). Hinsichtlich des »Burnout«-Phänomens einige Jahre später im Schuldienst kommt der Untersuchungsleiter Professor Udo Rauin sogar zu dem provozierenden Schluss: »Die über besondere Belastungen Klagenden haben vermutlich nie »gebrannt.«

Mit seinem Team hat der Wissenschaftler 1.100 Lehrer von primär Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg vom Studium bis in die ersten Berufsjahre begleitet. Insgesamt waren die Lehrer (-Studenten) zwölf Jahre lang

im Visier der Forscher: Befragt wurden sie zum Studienbeginn, nach sechs Semestern, zum Ende des Referendariats und schließlich nach vier Berufsjahren.

Die Ergebnisse sind kürzlich im Frankfurter Universitäts-Magazin *Forschung aktuell* publiziert worden. Die Langzeituntersuchung bestätigt im Kern grundsätzliche Erkenntnisse des Potsdamer Forschers Uwe Schaarschmidt [vgl. *Hamburg macht Schule (HmS, 2/2007)* und *Informationen für Hamburger Berufliche Schulen (ihbs, 1/2008)*].

Die Studie aus Frankfurt unterscheidet drei »Typen« von Studenten:

- 1. »Riskant Studierende« (27 Prozent):** Diese Studenten schätzen ihre Eignung für Studium und Beruf von Beginn an sehr skeptisch ein; sie sind eher unzufrieden mit ihrem Studium und haben sich nur mangels Alternativen für diese Studienrichtung entschieden. Sie geben sich selbst »schlechte Noten« hinsichtlich ihrer eigenen Eignung, Motivation, ihrem Engagement und Fachwissen.
- 2. »Engagierte« (knapp 38 Prozent):** Diese Studierenden erreichen in nahezu allen Bereichen positive Werte; sie schätzen ihren Zeitaufwand für das Studium sehr viel höher ein als die beiden anderen Gruppen, arbeiten im Studium intensiv mit und kooperieren mit etlichen Kommilitonen. Sie bewerten ihre persönliche Eignung ebenso positiv wie ihre Zufriedenheit mit dem Studium.
- 3. »Pragmatiker« (35 Prozent):** Bei diesen Studenten überwiegen pragmatische Motive für die Studien- und Berufswahl. Sie integrieren sich ins Studium vor allem über soziale Beziehungen zu ihren Kommilitonen – und weniger über die Mitarbeit in Hochschulveranstaltungen oder die themenbezogene Kooperation. Dieser Typus investiert weniger Zeit ins

Studium als der engagierte und ist nur mäßig zufrieden mit dem Studienverlauf. Das bedeutet nicht, dass dieser Student sein Studium als »Notlösung« ansieht. Seine Belastbarkeit und Eignung schätzt dieser Student, ob weiblichen oder männlichen Geschlechts, eher als durchschnittlich ein.

Jeder vierte Studienanfänger, so resümiert die Frankfurter Studie, habe eigentlich nie Lehrer werden wollen – und wählte das Studium nur als »Notlösung«; 50 Prozent in dieser Gruppe verfolgten das Studium dennoch weiter. Fast dreißig Prozent gaben sich in einer Selbsteinschätzung schlechte Noten bei Persönlichkeits-Merkmalen wie Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen oder Zuverlässigkeit. Demnach keimten bei diesen Studierenden durchaus Zweifel an der eigenen Eignung – sie hielten aber an ihrem Berufsziel fest.

Die Forscher ermittelten auch, nach welchen Kriterien die Entscheidung für das Lehramt-Studium gefallen ist: Wenn mehr als 50 Prozent der Befragten eher pragmatische Gründe nennen, etwa die Hoffnung auf ein überschaubares oder einfaches Studium in Heimatnähe, den Wunsch nach einem sicheren und familienfreundlichen Arbeitsplatz, so werde klar: Es drängten keineswegs nur »geborene Erzieher« ins Lehramt. Rauin weiter: »Bei der ersten Begegnung mit der Praxis stößt ihnen dann auf, dass die Rolle des Lehrers mit ganz anderen Belastungen behaftet ist, als sie sich das immer erträumt haben.«

Die Risiko-Lehrer: Angeblich früh erkennbar

Ein Team-Kollege Rauins, der Bildungsforscher Andreas Gold ergänzt, dass sich nach seinen Erkenntnissen im Vergleich zu Diplom- und Magisterstudenten durchschnittlich schwächere Abiturienten für das Lehramtstudium



Uwe Schaarschmidt, Universität Potsdam

entscheiden. Zudem gebe es von der Sekundarstufe II über die Sekundarstufe I bis zur Grund- und Hauptschule ein »Gefälle des intellektuellen Leistungspotenzials«.

Nach Auffassung des Bildungsforschers werden daraus genau jene Risiko-Lehrer, die später wenig Freude an ihrem Beruf empfinden und besonders lautstark über die Belastungen stöhnen. So heißt es in der Studie: »Etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Berufes nicht gewachsen fühlten, waren auch schon im Studium überfordert und wenig engagiert. Aus der größeren Gruppe der engagierten Studenten kommen dagegen nur 10 Prozent der Fälle.«

Rauin meint, anhand von Motivation, Persönlichkeit und Fachwissen lasse sich früh prognostizieren, wer später im Lehrerberuf reüssiert und wer schnell an seine Grenzen stößt.

Konsequenzen

Auf die Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser Studie ergäben, antwortete der Hochschullehrer, zunächst müsse der Beamtenstatus für Lehrer abgeschafft werden; denn durch diesen Sicherheit versprechenden Status würden zu viele vom eher »schwachen Sozialtypus« angezogen.

Außerdem erklärte Rauin gegenüber dem *Spiegel*: »Man müsste viel stärker während des Studiums beraten, damit die zukünftigen Lehrer wissen, was auf sie zukommt. Denn die Anforderungen des Berufs werden nicht deutlich gemacht – viele halten das tatsächlich für einen Halbtagsjob, für den man nicht viel machen oder wissen muss. Es wird zu wenig dafür getan, die Anforderungen schon im Studium stärker durchzusetzen und auch dahingehend zu beraten, dass man besser die Finger davon lässt,

wenn man deutliche Überforderungen feststellt. Da der Bedarf nach Lehrern aber sehr groß ist und nicht nur mit den wirklich Kompetenten gedeckt werden kann, nimmt man auch solche, die es nicht können.«

Die Noten in den Staatsexamina seien »bis auf die zweite Stelle nach dem Komma entscheidend dafür, ob jemand ein Angebot auf Einstellung erhält oder nicht«. Aber mit den tatsächlichen Anforderungen im Berufsalltag habe das wenig zu tun. Und weil es kaum sinnvolle sachliche Kriterien gebe, würden zu oft »weniger geeignete Bewerber eingestellt, die dann über viele Jahre die Arbeit an Schulen belasten«. Das müsse man in Zukunft verhindern.

Manfred Schwarz

Weitere Informationen:

- <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/rauin.html>
- <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/schaarschmidt/index-d.html>
- Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans J.:
Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.
Frankfurt / Main 1994, 283 S.
(mit umfangreichen Literaturangaben, Tabellen, Grafiken und einem dokumentarischen Anhang)



Udo Rauin, Universität Frankfurt

Private Photos

Konferenz der ZEIT-Stiftung

»Schule ist mehr als PISA«

Die folgende Erklärung (Auszug) veröffentlichte die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerus im Rahmen ihrer überregionalen Expertenkonferenz am 6. und 7. März 2008 in Hamburg: »Schule ist mehr als PISA – Zur Bedeutung reformpädagogischer Ansprüche an die schulische Bildung von heute«. Der vollständige Text steht auf der Internetseite der ZEIT-Stiftung (www.zeit-stiftung.de) unter Presse/Downloads bereit.

Schul- und Unterrichtsreform haben in der Hansestadt Hamburg eine lange Tradition. Schon um 1900 galt Hamburg als »Vorort der Schulreform«. Hier entstand um Alfred Lichtwark und die Hamburger Volksschullehrerschaft die Kunsterziehungsbewegung, die neben der intellektuellen Entwicklung die ästhetisch-musische Bildung zum Auftrag von Schule und Unterricht erhob. Die alte Schule mache satt, die neue solle hungrig machen, nicht mehr am Stoff kleben, sondern alle Kräfte des Kindes fördern und entwickeln. Die nach dem Ersten Weltkrieg in Hamburg entstandenen Versuchs- und Reformschulen setzten diese Aufforderungen um und wurden zu nationalen und internationalen Vorbildern.

...

In den letzten Jahren haben die Befunde nationaler und internationaler Leistungsvergleichsstudien – allen voran die PISA-Studie – die Vorstellung von der hohen Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens revidiert und eine breite Diskussion ausgelöst. Es steht außer Frage, dass PISA wesentliche Defizite aufgezeigt hat: zu viele Schüler mit schwachen Leistungen in grundlegenden Fertigkeiten, eine zu hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs von der soziokulturellen Lage des Elternhauses. Um gegen diese Befunde anzugehen, sind Förderprogramme auf verschiedenen Ebenen notwendig – von der Frühförderung bis hin zur Leseförderung von Jugendlichen, die ansonsten ohne berufliche Perspektive bleiben würden. Im

Handlungskatalog der KMK sind diese Felder durchaus angesprochen, gleichwohl haben sich die Maßnahmen der KMK bislang zu stark auf die Bereiche Standardisierung und Leistungsevaluation konzentriert.

Die Folge ist, dass an vielen Schulen und in der Öffentlichkeit Schulqualität inzwischen mit den messbaren Daten in den sogenannten Kernfächern gleichgesetzt wird. Wir führen dagegen an, dass – bei aller Notwendigkeit der Qualifikation der Schüler und Schülerinnen in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften – Schule mehr ausmacht als in diesen Fächern vermittelt wird.

- Schule muss die Heranwachsenden umfassend mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut machen, neben Wissenschaft und Technik mit Musik, Kunst, Theater und Sport, mit Religion, Ethik und Philosophie. Sie muss den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen die Chance geben, Talente zu entwickeln und zu pflegen. Nur wer dies für sich erleben kann, wird Vertrauen zu sich fassen und Ich-Stärke entwickeln.
- Darüber hinaus muss Schule eine »Gesellschaft im Kleinen« darstellen. Nur durch ein mit Regeln begleitetes Miteinander mit der Übernahme von Aufgaben für andere kann die Integration in die Gesellschaft gelingen. Schwächere benötigen den Schutz der Stärkeren, Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen sind eine Bereicherung, Regeln und Werte sind nur von Bedeutung, wenn sie von allen auch akzeptiert und gelebt werden. Gemeinschaftserfahrungen dieser Art sind die Basis für Charakterbildung und die spätere Bewährung in einer demokratischen Gesellschaft.
- Für all dies muss Schule einen Raum bieten. Und vor allem muss es hierfür eine hohe öffentliche Wertschätzung geben, denn sonst kann Schule diese Aufgaben nicht erfolgreich gestalten. Wie die konkrete Umsetzung aussehen kann, zeigen beispielhaft die in-

zwischen zahlreichen und ausgezeichneten reformpädagogischen Schulen des Arbeitskreises »Blick über den Zaun«. Ihre Erfahrungen müssen in Zukunft stärker für die allgemeine Schulentwicklung berücksichtigt werden.

- In Schulen mit einem solchen Profil muss allerdings auch finanziell investiert werden. Schulen mit einer solchen Programmatik sind Ganztagschulen mit angemessenen Räumlichkeiten, unterschiedlich, aber immer gut ausgebildetem Personal und einem rhythmisierten Tagesablauf mit einem gesunden Mittagstischangebot. Mit der derzeitigen personellen und materiellen Ausstattung der Schulen ist dies nachhaltig und flächendeckend nicht zu erreichen. Jedem, insbesondere den verantwortlichen Politikern, muss bewusst werden, dass diese Investitionen lohnen.

Defizite im Bildungsbereich schlagen langfristig mit dem Faktor 7 zu Buche, oder anders formuliert: Investitionen in Bildung sind die Basis für eine auch wirtschaftlich erfolgreiche Zukunft unserer Gesellschaft.



Professor Julian Nida-Rümelin, Universität München, Kulturstaaatsminister a. D., referiert auf der Expertentkonferenz

Wassersport: Rudern und Kanusport im Unterricht

Im März ist vom Landesinstitut an alle Hamburger Schulen die neue Publikation zum Thema Wassersport versandt worden. Sie enthält ausführliche und übersichtlich dargestellte Informationen und Kopiervorlagen für die tägliche Unterrichtspraxis für den Ruder- und Kanusport sowie Hinweise für Prüfungssituationen, Projekte und Wanderfahrten. Hierfür besteht in den Schulen ein besonderer Bedarf nach

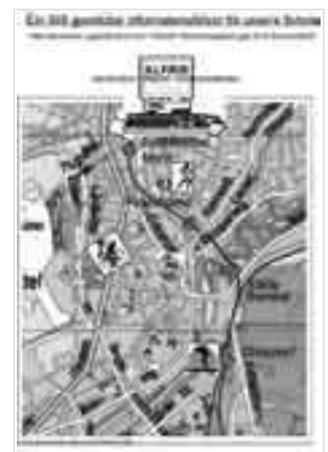
der Integration von Wassersport (Bewegungsfeld »Gleiten/Fahren/Rollen“) in den Kanon der Schulsportarten. Wassersportarten fördern intensive und nachhaltige Bewegungserfahrungen sowohl im Unterricht als auch in Arbeitsgemeinschaften, Projektwochen oder Klassenreisen. Die Broschüre kostet zwei Euro und ist nachbestellbar im Landesinstitut, Referat Sport (E-Mail: sport@li-hamburg.de).



Schülerinnen gewinnen 1. Preis mit Geographischem Informationssystem

Maria Lutz und Violina Minkova vom Gymnasium Alstertal belegten beim Wettbewerb »Schüler experimentieren“ mit dem Beitrag »ALFRIS–Alstertal-Freizeit-Informationssystem“ den ersten Platz. Mit »ALFRIS« kann man sich im Internet interaktiv über die Freizeitangebote im Umfeld ihrer Schule erkundigen. Mit Unterstützung des Fachbereichs Geographie des Landesinstituts wurde der Beitrag zum Thema »Wohin in unserer Freizeit? Ein GIS ge-

stützter Informationsführer für unsere Schule« mit Hilfe eines Geographischen Informationssystems entwickelt. Wer sich über Geographischen Informationssysteme und deren Nutzung im Unterricht informieren möchte, kann sich an Paul Cremer vom LI-Fachbereich Geographie wenden (E-Mail: paul.cremer@li-hamburg.de). »ALFRIS« finden Sie im Internet unter: <http://134.245.148.33/website/alfris/viewer.htm>



Lehramtsreferendare des Landesinstituts Hamburg mit dem Cornelsen Förderpreis »Zukunft Schule« ausgezeichnet

Auf der bundesweit größten Bildungsmesse »didacta« in Stuttgart sind drei Lehramtsreferendare des Landesinstituts mit dem Förderpreis »Zukunft Schule« des Cornelsen Stiftung ausgezeichnet worden. Joachim Bahr, Rüdiger Brose, Lars Dem-schar (siehe Foto) erhielten den Preis für ihren »inhaltlich aktuellen, fachlich qualifizierten und methodisch kreativen Unterricht« im Rahmen der Durchführung einer Klimakonferenz im 11. Jahrgang eines Hamburger Wirtschaftsgymnasiums. Der Preis für Referendare ist mit 3.000 Euro dotiert und wird für Unterrichtsprojekte vergeben, die auf kreative Weise vernetztes Lernen fördern.

Der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Bielefeld, lobte in seiner Laudatio »die mit diesem Unterricht verbundene intensive Koope-

ration der Lehrkräfte in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Unterrichtseinheit. Die Jury verbindet diese Verleihung mit einer lobenden Erwähnung des Ausbildungskonzepts des Hamburger Landesinstituts, das seine Referendarinnen und Referendare zur kooperativen Ausarbeitung solch innovativer Unterrichtseinheiten ermuntert.« Die Unterrichtseinheit wurde im Team entwickelt, durchgeführt, evaluiert und so dokumentiert, dass sie auch von anderen Lehrkräften für deren Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann. Zum Thema »Klimawandel und Klimaschutz« wurde – unterstützt mit umfangreichem Informationsmaterial und durch die Referendare – eine Klimakonferenz simuliert. Die Schülerinnen und Schüler vertraten die Positionen der Delegationen von In-

dustrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern sowie »Nicht-Regierungs-Organisationen«. Sie erarbeiteten ihre inhaltlichen, wirtschaftlichen und politischen Positionen und erlebten, wie sie trotz der Verständigung auf die Emissionsreduzierung an widerstreitenden ökonomischen Interessen scheiterten. Die Schüler empfanden den Unterricht als sinnvolles Lernen, spannend und auch als »emotional hochschwappend«.

