



2'07

macht Schule

Schulpraxis evaluieren

Forum: Lehrerbildung – Praxissemester im Studium?
BBS-Info: Hagenbeck – einzigartige Zooschule des LI
Schulforschung: KESS 7 – Förderschulen

Hamburg

WERBUNG U2

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Wie gut sind wir wirklich?« fragte sich das Kollegium der Grundschule Rellinger Straße im Blick auf die Einführung neuer Lernkonzepte und ließ sich durch ein Marktforschungsunternehmen extern evaluieren (vgl. S 14 f.). Einen Vorschlag, wie man die Eingangsfrage auch für sich selbst schnell und ohne externen Beistand beantworten kann, entnehme ich dem aktuellen Newsletter von Georg Lind, Professor für pädagogische Psychologie an der Universität Konstanz:

»Test For Smart People. The following short quiz consists of 4 questions and will tell you whether you are qualified to be a professional.

Look down for each answer. The questions are not that difficult. But don't look until you have answered the question!

1. How do you put a giraffe into a refrigerator?

The correct answer is: Open the refrigerator, put in the giraffe, and close the door. This question tests whether you tend to do simple things in an overly complicated way.

2. How do you put an elephant into a refrigerator?

Correct Answer: Open the refrigerator, take out the giraffe, put in the elephant and close the door. This tests your ability to think through the repercussions of your previous actions. Did you say, Open the refrigerator, put in the elephant, and close the refrigerator? Wrong Answer: Correct Answer: The elephant is in the refrigerator. You just put him in there. This tests your memory. Okay, even if you did not answer the first three questions correctly, you still have one more chance to show your true abilities.

3. The Lion King is hosting an animal conference. All the animals attend except one. Which animal does not attend?

Correct Answer: The Elephant. You jump into the river and swim across. Have you been listening? All the crocodiles are attending the Animal Meeting. This tests whether you learn quickly from your mistakes.

4. There is a river you must cross but it is used by crocodiles, and you do not have a boat. How do you manage it?

Correct Answer: You jump into the river and swim across. Have you been listening? All the crocodiles are attending the Animal Meeting. This tests whether you learn quickly from your mistakes.



According to Anderson Consulting Worldwide, around 90 percent of the professionals they tested got all questions wrong, but many preschoolers got several correct answers. Anderson Consulting says this conclusively proves the theory that most professionals do not have the brains of a four-year-old. Send this out to frustrate all of your smart friends.«

PS: Sollten Sie wider Erwarten bei diesem Test nicht zu Ihrer vollen Zufriedenheit abgeschnitten haben, wenden Sie sich bitte den interessanten Evaluationsberichten aus der Schulpraxis im Schwerpunktteil dieses Heftes zu. Die kommen ganz ohne Giraffen, Krokodile und Kühlschränke aus. Einen guten Start ins neue Schuljahr wünscht Ihnen

Georg Lind



Schulpraxis evaluieren

Moderation: Christine Roggatz

- 10 Schulpraxis evaluieren**
Qualitätsprozesse zwischen professioneller Intuition und systematischer Evaluation
- 14 »Wie gut sind wir wirklich?«**
Externe Evaluation als Selbstvergewisserung und Basis für die Weiterarbeit
- 16 Gemeinsam sieht man mehr**
Kollegiale Hospitationen und Coaching als Evaluationsinstrumente
- 18 Zwei Jahre Ganztagschule**
Eine Gesamtschule zieht Bilanz und blickt nach vorn
- 20 Prozessbegleitende Evaluation**
Schulstrukturen und Unterrichtsentwicklung – eine Qualitätsentwicklungsspirale
- 22 Schülerfeedback verbindlich verankern**
Wie man mit Bordmitteln einen offenen Dialog initiiert
- 24 Mit den gegenseitigen Erwartungen fängt es an**
Schülerfeedback als Steuerungsinstrument für Unterricht
- 26 Einfach, klein und konkret**
Ein Kollegium formuliert klare Ziele mit messbaren Indikatoren
- 27 Unterstützungsangebote des LI**



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Pro und Contra**
Praxissemester im Lehrstudium?
- 6 Argumente gegen ein Praxissemester**
VON HANS WERNER HEYMANN
- 8 Argumente für ein Praxissemester**
VON REINER LEHBERGER

Werkstatt Schule

- 28 Aktive Eltern**
Eine Chance für die Schule
VON ASTRID KAHLBOHM

Schulforschung

- 30 KESS 7 an Förderschulen**
VON ULRICH VIELUF



2/07
18. Jahrgang

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Mobilitätserziehung <i>Polizeiverkehrslehrer kooperieren mit den Schulen</i>	32
Hockey <i>Neues Leistungszentrum am Rothenbaum</i>	32
Rudern <i>Allermöhe: Leistungszentrum wird ausgebaut</i>	33
Vor allem für Familien <i>Neues Bad in Altona</i>	33
BBS, Bäderland und VAF <i>Hamburger Schulen: Schwimmfest im Kaiifu-Bad</i>	34
»Jugend trainiert für Olympia« <i>»Hamburg spielt Golf« – auch an einigen Schulen</i>	35
Wettbewerb »Schule sind wir« <i>Preisverleihungen im LI</i>	35
100 Jahre Hagenbeck <i>Einzigartige Zooschule in Hamburg</i>	36
Johanneum <i>Sponsoren und Behörde: Neuer Erweiterungsbau</i>	39
Bundesweiter Wettbewerb <i>Berufsorientierung: Emil-Krause-Gymnasium gewinnt</i>	40
HSH Nordbank Run <i>104 000 Euro zur Unterstützung junger Sportler</i>	40
Neues Bildungshaus HafenCity <i>Unter einem Dach: Schule, Kita und Krippe</i>	41
Stellingen <i>Schüler dreier Schulen kämpfen gegen Müllberge in Sarajewo</i>	41
»Jugend debattiert« <i>Gymnasien Oberalster und Buckhorn holen sich den Landessieg</i>	42

BBS-Info

Aktionsbündnis <i>1000 Migranten zusätzlich kommen in die Ausbildung</i>	42
Erfolgreiche Kooperation <i>»Schüler machen Zeitung«</i>	44
Schülerbegegnungen <i>Schulformübergreifend: Hamburg und Prag</i>	44
Neu im Medienverleih des LI	45
Nachrichten: Regional	
Zehn Jahre Erfolg <i>Hamburger Bildungsserver hat sich bewährt</i>	46
Ausstellungsprojekt <i>Berlin – mit und ohne Mauer</i>	46
Nachruf <i>Dr. h. c. Ursula Randt</i>	47
Nachrichten: Überregional	
Modellschule in Berlin <i>Generelle Deutschpflicht entschärft viele Konflikte</i>	48
YFU <i>Ein Schuljahr im Ausland – aber wann?</i>	49
Marktplatz	
LEITEN lernen <i>Ein Projekt der ZEIT-Stiftung</i>	50
Jungen und Schule <i>Neue Publikationen des LI</i>	50

Impressum

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

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

Verlagsredaktion und Gestaltung:
Sören Havemester

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

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BBS-INFO:**
Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Bro-
se, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hans-Hermann
Schumann, Jörg-R. Vahle, Rainer Wagner, BBS-
Redaktionsassistentin: Rita Götsche; Adresse: Be-
hörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg,
Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34,
E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de

DRUCK: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6,
21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25

ANZEIGEN: v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148,
22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0,
Fax: 29 80 03-90

ERSCHEINUNGSWEISE: 4-mal pro Jahr
AUFLAGE: 15.000

BILDER: W. v. Woensel: Titel, S. 4, 10, 13,
M. Schwarz: S. 4, 7, 9, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40,
41, 44, V. Mette: S. 15, G. Stark: S. 17, S. Kayser:
S. 21, M. Vollmer: S. 29.

Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe wur-
den uns von den Autorinnen und Autoren zur
Verfügung gestellt.

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

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

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

Pro und Contra

Praxissemester im Studium?

Die Stadt Hamburg plant zur Zeit eine inhaltliche Reform der Lehrerbildung, die strukturell mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System einhergeht. Die Stärkung von Praxiserfahrungen der Studierenden ist ein wichtiger Aspekt dieser Reform. In der Zukunft werden die Studierenden voraussichtlich in der Bachelor-Phase in der »Praxisorientierten Einführung« und in einem »Integrierten Schulpraktikum« sowie in der Master-Phase in einem so genannten Kernpraktikum, das sich über ein ganzes Semester erstreckt, unterrichtliche und schulische Erfahrungen sammeln.

Das Kernpraktikum besteht aus einer Praxisphase (Hospitation von Unterricht, Erteilen eigenen Unterrichts, systematische Erkundung und Erforschung des Systems Schule) und einer Begleitung durch Seminare und Veranstaltungen der Universität und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI).

Am Beginn des Kernpraktikums steht ein Einführungsblock, am Ende eine einwöchige Auswertung. Der Umfang der Praxisphase an den Schulen beträgt 20 Stunden pro Woche für die gesamte Zeit des Praktikums. Der Umfang der Begleitung beläuft sich auf fünf Veranstaltungen von ca. zwei SWS. Die Begleitveranstaltungen werden von der Fachdidaktik und Fachwissenschaft, der Schulpädagogik und dem LI angeboten.

In den Begleitveranstaltungen werden Themen, Fragen und Probleme aus der Praxisphase analysiert und aufgearbeitet und Hintergrundwissen vermittelt. Darüber hinaus geht es darum, Forschungsfragen zu entwickeln und zu bearbeiten, die sich auf pädagogisches Handeln in beobachtbaren Feldern der Schule beziehen. Hieraus können sich auch Fragestellungen für die Masterarbeit ergeben.

Die Einführung eines Praxissemesters wird in der Erziehungswissenschaft

allerdings sehr kontrovers diskutiert: Nur wenige Universitäten ziehen es derzeit ernsthaft in Betracht. Hamburg geht mit diesem Projekt einen besonderen Weg im Rahmen der Lehrerbildungsreform. Ähnliche Projektarbeiten laufen zum Beispiel an der Universität Jena.

Sicher gibt es viele Vorteile einer Lehrerbildungsreform, wie sie die Hansestadt realisieren will. Freilich sind auch kritische Aspekte bei der Reform konstruktiv zu berücksichtigen.

Auf den folgenden Seiten können die Leser von *Hamburg macht Schule (HmS)* wichtige Pro- und Kontra-Argumente zur Reform der Lehrerbildung nachlesen – und sich so ein besseres Urteil bilden.

MSz

Anm. der Redaktion: Die folgenden Texte sind zuerst in der Zeitschrift PÄDAGOGIK, H. 5/2007, erschienen. Der Text von R. Lehberger erscheint hier modifiziert.

Contra

Argumente gegen ein Praxissemester

Hans Werner Heymann

Die Lehrerbildung in Deutschland bedarf grundlegender Reformen. Sie ist von langer Dauer und teuer, ohne dass die Qualität ihrer Resultate überzeugend wäre. Wer nach dem ersten Staatsexamen ins Referendariat eintritt, fühlt sich auf die Anforderungen, die nun auf ihn zukommen, meist nur unzulänglich vorbereitet. Viele Lehramtsanwärter erleiden einen »Praxischock«. Und die frisch gebakenen Lehrerinnen und Lehrer, die, mit dem zweiten Staatsexamen in der Tasche, ihre erste »richtige« Stelle an einer Schule antreten und nun erstmals mit der vollen Komplexität und Verantwortung des Lehrerseins konfrontiert werden, fühlen sich oft neuerlich überfordert. Sie erleiden einen zweiten Praxischock.

Erschreckend häufig betonen gestandene Lehrerinnen und Lehrer, dass sie von dem, was sie in der Ausbildung gelernt haben, nur wenig oder nichts für die Bewältigung ihres Berufsalltags gebraucht hätten. Ist dann ein Praxissemester – also der vollständige Wechsel des Lernorts für etwa 20 Wochen schon in der ersten Ausbildungsphase – nicht ein vorzügliches Mittel, solch betrüblichen Erfahrungen vorzubeugen?

Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, hat in Deutschland, wie in vielen anderen Ländern auch, zunächst ein Universitätsstudium zu absolvieren. Dahinter steht die (richtige) Idee, dass man ein guter Lehrer nicht allein dadurch wird, dass man – nach dem Modell der Handwerkslehre – bestehen-

de Praxis nachahmt. Das praktische Handeln soll unter Bezug auf theoretisches Wissen reflektiert werden, und die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft soll dafür – sowohl was die zu unterrichtenden Fächer angeht als auch pädagogische und didaktische Theorien – die Basis darstellen. Zukünftige Lehrer sollen aus dieser Auseinandersetzung Qualitätsmaßstäbe und Impulse für eine innovative Weiterentwicklung ihrer Berufspraxis gewinnen.

Dieser Anspruch lässt sich nur erfüllen, wenn das Lehramtsstudium von einem nachvollziehbaren Berufsfeldbezug geprägt ist. Daran hapert es vielerorts. Die universitäre Lehre erfolgt weitgehend abgespalten vom zukünftigen Berufsfeld Schule. Die Lehrer, die



Eingang Universität Hamburg, Hauptgebäude

im Nachhinein ihre Universitätsausbildung als für ihre Berufsausübung irrelevant abwerten, dürften überwiegend diese Erfahrung gemacht haben.

Sehr zu Recht räumen deshalb alle nennenswerten Lehrerbildungskonzepte den in das Studium integrierten und gut betreuten mehrwöchigen Schulpraktika einen hohen Stellenwert ein: In ihnen lässt sich nicht nur die persönliche Geeignetheit für den gewählten Beruf überprüfen, sondern die Studierenden können erfahren, ob und was das bis zu diesem Zeitpunkt angeeignete theoretische Wissen mit den praktischen Problemen am Arbeitsplatz Schule mit den realen Problemen von Lehrern und Schülern zu tun hat. Sie können das theoretische Lernen durch forschendes Lernen ergänzen und aus ihren Erfahrungen kritische Fragen und Orientierung für das eigene weitere Studium ableiten.

Bei der Einführung von »Praxissemestern« sehe ich vor allem zwei Gefahren:

- Erstens, dass während eines so langen Zeitraums die notwendige enge Verbindung zwischen dem universitären, eher theoretischen Lernen und

dem praktischen Handeln unter Alltagszwängen verloren geht – die »Praxis« innerhalb des Studiums bleibt ein »erratischer Block«, statt wechselseitiger Befruchtung erleben die Studierenden ein beziehungsloses Abwechseln von Theorie- und Praxisphasen, die jeweils für sich stehen bleiben.

- Zweitens: Findet ein Praxissemester unter ungünstigen Bedingungen statt, mit unengagierten, überlasteten Mentoren und an wenig vorbildlichen Schulen, so besteht für die Studierenden – im Unterschied zu Modellen, in denen die gesamte Praxiszeit auf mehrere kürzere (zum Beispiel vierwöchige) Praktika verteilt wird – kaum eine Chance, diese Ne-



Universität: »Philturm« neben dem Audimax

gativverfahren durch positivere an anderen Schulen zu kompensieren.

Natürlich fordern die Befürworter von Praxissemestern gute Betreuung und eine intensive Abstimmung zwischen Schule und Hochschule – aber alle, die wissen, wie schwer das schon für zeitlich begrenzte Schulpraktika zu realisieren ist, werden zu Recht daran zweifeln, dass diese Verzahnungsforderung überzeugend flächendeckend umsetzbar ist. Positive Evaluationen von Modellversuchen, die in der Regel unter Beteiligung von besonders engagierten und befähigten Kooperationspartnern aus Schule und Hochschule durchgeführt werden, sind deshalb mit Skepsis zu betrachten.

In manchen anderen – beispielsweise wirtschaftlichen – Ausbildungsgängen haben sich Praxissemester bewährt, weil sie es den Studierenden ermöglichen, ihr zu-



Zum Autor

Dr. Hans Werner Heymann, Jg. 1946, ist Professor für Erziehungswissenschaft und Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Siegen.

Adresse: Alte Landstr. 72, 57271 Hilchenbach
E-Mail: heymann@paedagogik.uni-siegen.de

künftiges Berufsfeld kennen zu lernen. Dieser Gesichtspunkt ist für angehende Lehrer wenig stichhaltig: Beim Eintritt in die Universität haben sie in der Regel 13 Jahre als Schüler in der Institution verbracht, in der sie später tätig sein wollen.

Eine letzte Anmerkung: Ein Praxissemester ist für den Staat zweifellos billiger als ein halbes Jahr Referendariat. Meines Erachtens ist das ein hinreichender Grund, alle Pro-Argumente besonders kritisch zu prüfen!

Pro

Argumente für ein Praxissemester

Reiner Lehberger

Ganz ohne Zweifel ist der qualitativ wie quantitativ defizitäre Praxisbezug in den Lehramtsstudiengängen ein zentraler Kritikpunkt an der universitären Lehrerbildung. Die Notwendigkeit zur Verbesserung wird inzwischen überall gesehen. Ob man aber ein komplettes Praxissemester einführen soll – und das heißt in der Währung der neuen Bachelor/Master-Struktur immerhin 900 Stunden Workload für Schulpraxis und Begleitung und damit 30 ECTS-Punkte –, darüber gehen die Ansichten auseinander.

Frage ich meine Studenten, so ist die Meinung fast einhellig für ein Praxissemester. Und auch systematisch gesehen sprechen in der Tat gewichtige Argumente dafür. Erhärtet werden diese durch empirische Erfahrungen, wie sie in Bremen durch einen Evaluationsbericht zum Praxissemester in den Jahren 2000 bis 2003 dargestellt wurden:

- Zunächst einmal gilt, dass die Studierenden in einem Zeitraum von 16 bis

20 Wochen mit ca. 20 Stunden vor Ort in der Schule eine gute Chance haben, angemessen in die Praxis von Schule und Unterricht einzudringen. Sie lernen Schülerinnen und Schüler kennen, erleben deren Entwicklung und sehen die Chancen, die durch »Erziehung und Unterricht« den Lehrern in diesem Entwicklungsprozess gegeben sind.

- Nur bei einer längeren Verweildauer in der Schule ist ein Kennenlernen des Systems Schule sowie ein Tätigwerden in Schulleben und Organisation möglich. Dazu gehört die Teilnahme an Fach- und pädagogischen Konferenzen wie nicht zuletzt auch der so wichtige Kontakt zu den Eltern. Gerade auf diesem Feld versagt die bisherige Ausbildung fast völlig.
- Bei einem längeren Aufenthalt können Studierende gezielt und differenziert hospitieren, erste kleinere Aufgaben im Unterricht übernehmen, um dann über eine längere Strecke eige-

ne Unterrichtserfahrungen zu sammeln und Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Auswertung zu erwerben. Insbesondere wenn im Referendariat – wie in den meisten Bundesländern seit langem der Fall – von den Referendaren eigenverantwortlicher Unterricht abverlangt wird, muss die erste Phase Startkompetenzen schaffen – und dies kann nur durch längere Praxis erreicht werden.

- Für eine professionelle Lehrerrolle ist der Habitus des forschenden Lernens konstitutiv. In einem Praxissemester können die Studierenden Forschungsfragen entwickeln, die sich auf pädagogisches Handeln in verschiedenen Praxisfeldern der Schule beziehen. Diese werden mit den Methoden der Handlungsforschung (d.h. beobachten, analysieren, bewerten) bearbeitet. Aus ihren Analysen formulieren die Studierenden Verbesserungsvorschläge und können diese zum Beispiel in einer Klassen- oder Fachkonferenz präsen-

tieren und damit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten.

- Sind Studierende ein halbes Schuljahr hindurch verlässlich am Standort Schule, so können sie im kleineren Rahmen auch eigenverantwortliche Aufgaben übernehmen. Ich denke zum Beispiel an eine pro Woche zwei-stündige Übernahme von Hausaufgabenhilfe, Fördermaßnahmen, Wahlangeboten oder die Begleitung einer Klassenreise. All dies würde von den Schulen als konkrete Unterstützung gesehen werden und sicher deren Motivation steigern, sich intensiv an der Ausbildung von Studierenden zu beteiligen.
- Und nicht zuletzt: Ein Praxissemester bietet die Chance einer phasenübergreifenden Kommunikation und Qualitätsverbesserung. Wenn Studierende über einen so langen Zeitraum in eine Schule integriert sind und in diesem Prozess von Universitätsdozenten, Seminarleitern der zweiten Phase und Mentoren an der Schule begleitet werden, bedarf es einer feinmaschigen Abstimmung über Organisation und Inhalte. Insbesondere muss es eine Verständigung über Kriterien und Operationalisierungen von dem geben, was die Beteiligten »guten Unterricht« nennen. Ein solcher phasenübergreifender Konsens, der ja nicht nur Papierform hat, sondern handlungsleitend für die Studierenden, aber auch für die zu hospitierenden Lehrerinnen und Lehrer wird, könnte ein wichtiger Baustein für die Qualitätsverbesserung von Unterricht an allen beteiligten Schulen werden.

Gelingsbedingungen

Aus der vorangegangenen Argumentation geht hervor, dass für ein Praxissemester, will es erfolgreich sein, einige Standards gelten müssen:

- Ein Praxissemester muss durch vorangehende angeleitete Praxisberührungen der Studierenden vorbereitet sein. Der Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle sollte angeleitet sein, die fach- und allgemeindidaktische Vorbereitung durch Se-



Eingang zum Gebäude des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg

minare und Unterrichtshospitationen ist unverzichtbare Voraussetzung.

- Das Praxissemester muss in gemeinsamer Verantwortung von Universität, Studienseminar und Schule stattfinden. Dazu bedarf es verlässlicher Kooperationsstrukturen. Jede Seite muss die dazu nötigen Ressourcen bereitstellen. Insbesondere müssen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer für die Begleitung und Betreuung der Studierenden am Praxisort Schule eine angemessene Anrechnung auf ihre Wochenarbeitszeit erhalten. Ist dies bildungspolitisch nicht durchzusetzen, sollte man von einem Praxissemester Abstand nehmen.
- Das Praxissemester bleibt – bei aller nötigen Kooperation und auch Aufgabenteilung – in der Verantwortung der Universitäten, denn es ist Teil des Studiums. Das heißt, es bedarf einer verlässlichen und wissenschaftlichen Begleitung für die Planung, Durchführung, Reflexion und Auswertung der Praxiserfahrungen. Qualifizierungsprogramme für die Mentoren müssen gesichert sein, an die verabredeten organisatorischen und inhaltlichen Standards muss sich auch die universitäre Seite halten. Aus den bisherigen Erfahrungen wissen wir, dass es gerade hier Nachholbedarf gibt.



Zum Autor

Dr. Reiner Lehberger, Jg. 1948, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und Mitglied der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg.

Adresse: Christoph-Probst-Weg 15,
20251 Hamburg

E-Mail: reiner.lehberger@li-hamburg.de

Schulpraxis evaluieren

Qualitätsprozesse zwischen professioneller Intuition
und systematischer Evaluation

Evaluation ist mehr als das Austeilen und Auszählen eines Fragebogens. Sie beginnt bei der Formulierung von Zielen, bei der Verständigung über Qualität, bei der Kommunikation über Inhalte und Schwerpunkte pädagogischer Arbeit und findet ihr Ende in der Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Ergebnissen. Damit ist Evaluation in erster Linie eher ein komplexer sozialer Prozess denn ein »technisches Datensammeln«, der verlässliche Strukturen braucht, um für die Weiterentwicklung von Schulpraxis wirksam werden zu können.

Es sieht auf den ersten Blick so einfach und logisch zwingend aus: die gemeinsame Vorstellung von guter Schulpraxis wird in ein Konzept gegossen, dieses wird erprobt, an Hand von Kriterien ausgewertet und beurteilt und auf dieser Grundlage im nächsten Schritt weiterentwickelt. Das überarbeitete Konzept führt zu einer veränderten (und hoffentlich) verbesserten Praxis, die wiederum evaluiert wird ... Schaubilder dieser Qualitätsspirale sind uns bestens vertraut, stoßen in ihrer Aussage auf breite Zustimmung und werden doch selten in der Praxis umgesetzt. Und das, obwohl Lehrerinnen und Lehrer Experten für Leistungsbeurteilung und Bewertung sind.

Evaluation gehört zum Schulalltag ...

Lehrende fällen in ihrem Berufsalltag fortlaufend Entscheidungen und Bewertungen auf Basis ihrer Beobachtungen und Einschätzungen: so wird beispielsweise an den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler die Verständlichkeit einer Erklärung abgelesen und ggf. nachgesteuert. Auch aus dem Ausfall einer Klassenarbeit werden Rückschlüsse über den bisherigen Unterricht sowie Konsequenzen für die weitere Planung gezogen und die Beobachtung von Schülerverhalten findet ihren Niederschlag in Rückmeldegesprächen und Noten. Diese prozessbegleitende meist intuitive Urteilsfähigkeit gehört zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Das Handeln fließt und folgt einem Plan, dessen Umsetzung sich an den kontinuierlichen Rückkoppelungen zwischen den Interaktionspartnern orientiert. Die Lehrenden »handeln auf einer Basis eines feel for the situation und sind dabei häufig erfolgreich [...]« (vgl. *Altrichter* 1998).

Erst wenn wir unerwartetes Verhalten der Schülerinnen und Schüler beobachten, werden wir aufmerksamer und suchen aktiv nach einer Erklärung, die uns Entscheidungshilfen für die Weiterarbeit gibt. Alltagsevaluation heißt hier, Informationen zu sichten, zu analysieren, zu bewerten und auf dieser Grundlage angemessen zu handeln. Es stellt sich daher die Frage, warum die oben beschriebene Qualitätsspirale noch viel zu selten zur systematischen Weiterent-

wicklung von z.B. Unterrichtspraxis eingesetzt wird.

... und ist doch neu

Eine Antwort liegt in der Bestimmung von Evaluation im Kontext von Unterrichtsentwicklung: Unter Evaluation verstehen wir »systematisches Sammeln, Analysieren und Bewerten von Informationen, um daraus begründete und für die Weiterarbeit hilfreiche Konsequenzen zu ziehen« (vgl. *Bastian* 2007). Der Unterschied zum schulischen Alltagshandeln besteht also nicht in den Handlungen selbst, sondern in ihrer Systematisierung. Während die intuitive Prozesssteuerung in der Regel unsystematisch, diskontinuierlich und individuell stattfindet, sind Evaluationsprozesse Ergebnisse bewusster Entscheidung, systematisch, kontinuierlich und kooperativ. Mit systematisch ist ein kriterienorientiertes, zielgerichtetes und methodisch nachvollziehbares Vorgehen gemeint. Kontinuierlich bedeutet, Evaluation regelmäßig für Entwicklungsprozesse zu nutzen. Systematische Evaluation sollte in den Entwicklungsprozess der Schule integriert sein, kooperativ geplant und durchgeführt werden sowie Fragen aufgreifen, die für einen größeren Personenkreis relevant sind. In der Regel werden diese Kriterien in der Planung und Erprobung z.B. unterrichtlicher Veränderungen bereits berücksichtigt: es gibt schulorganisatorisch verankerte Gruppen (Steuergruppen, Jahrgangsteams), die sich gemeinsam über pädagogische Ziele verständigen, Konzepte entwickeln und diese erproben. Der konsequente letzte Schritt, die Überprüfung der Ziele, eine Analyse der Stärken und Schwächen der eingeführten Maßnahmen, unterbleibt allerdings in vielen Fällen. Als Gründe werden u.a. die Angst vor Beurteilung, fehlende Methodenkompetenz, Zeitmangel, aber auch die intuitive Evaluation genannt, die Lehrerinnen und Lehrern oft als Verständigungs- und Handlungsbasis genügt (vgl. auch *Bastian* 2007).

Schritte des Evaluationsprozesses

Wenn etwas evaluiert werden soll, wird in der Regel als Erstes die Frage gestellt: Wie wollen wir das machen? Damit steht sehr früh die Frage nach dem passen-

den Erhebungsinstrument auf der Tagesordnung (z.B. Fragebogen oder Interviews). Vor der Entscheidung darüber müssen jedoch wichtige Fragen geklärt werden.

Auswahl des Themas

Zunächst muss entschieden werden, welche der vielen möglichen Fragestellungen untersucht werden soll. Gesichtspunkte für die Auswahl von Evaluationsthemen sind: Wie zentral ist das Thema für den Unterricht/den Schulentwicklungsprozess? Welche Bedeutung hat seine Bearbeitung für die Beteiligten? Verfügen die Betroffenen über die notwendigen (zeitlichen und personellen) Ressourcen, dieses Thema adäquat zu bearbeiten? Liegen mögliche Konsequenzen im Handlungsbereich der Schule oder sind diese von externen Faktoren abhängig? Fragestellungen können sowohl den eigenen Unterricht, aber auch die gesamte Schule betreffen.

Klärung der Funktion und der Ebenen

Die Konzeption einer Evaluation wird beeinflusst von der mit ihr verfolgten Funktion sowie den von ihr betroffenen Ebenen. Es wird zwischen drei Funktionen von Evaluation unterschieden:

- Sie kann erstens als Grundlage für eine Entscheidung, z.B. über die Fortsetzung oder Beendigung eines Projekts, dienen (»instrumentelle Nutzung«).
- Die zweite Funktion ist die »konzeptionelle Nutzung«. Evaluation soll hierbei eine Datengrundlage erzeugen, die die Basis für die Weiterentwicklung eines Konzepts und der dazugehörigen Praxis bildet.
- Rechenschaftslegung oder auch Außendarstellung z.B. für die Ziel- und Leistungsvereinbarungen ist die dritte Funktion (»symbolische Nutzung«) (vgl. *Arnold* 2005).

Für die Autorinnen und Autoren der Erfahrungsberichte in diesem Heft ist vor allem die zweite Funktion – die Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung von Bedeutung.

Zusätzlich zur Funktion der Evaluation muss geklärt werden, ob die Projektvoraussetzungen, d.h. die zeitlichen, räumlichen Ressourcen, die Projektprozesse,

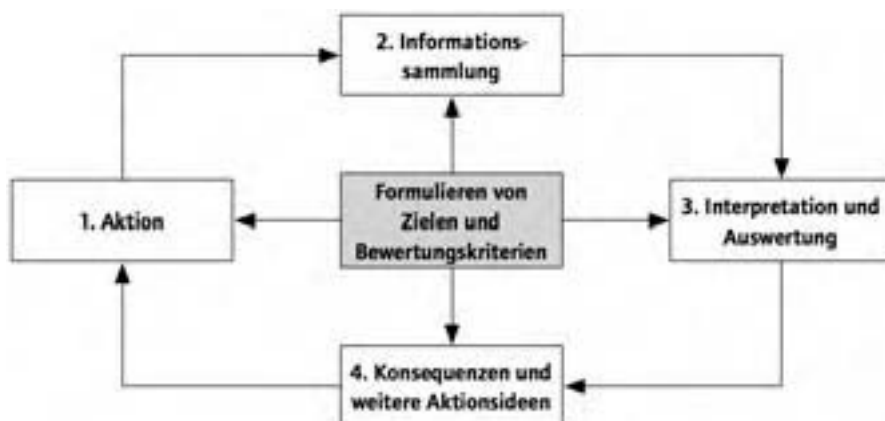


Abb. 1: Der Reflexions-Aktions-Kreislauf (Altrichter u.a. 2006)

d.h. die Arbeitsabläufe und Kommunikationsprozesse, oder die Projektergebnisse, also die positiven (und evtl. auch negativen) Wirkungen des Projekts evaluiert werden sollen. Oft wird nach der Sammlung aller potentiell interessanten Aspekte festgestellt, dass die Interessen auf mehreren Ebenen liegen. Eine Verständigung über die beabsichtigte Nutzung der Ergebnisse liefert hier Entscheidungskriterien (vgl. Arnold 2007).

Formulierung konkreter Ziele und Indikatoren

Dieser Schritt hat für die Qualität des Evaluationsprozesses eine hohe Bedeutung. Die Beurteilung eines Projektes setzt Ziele und eine Verständigung über einen Bewertungsmaßstab voraus. Erst auf einer solchen Grundlage können z.B. die Effekte einer Maßnahme festgestellt werden. Zwei Beispiele:

Als Frage wird formuliert, ob die Schülerinnen und Schüler Freude am Lesen haben. Dies lässt sich an folgenden Indikatoren feststellen:

- positive Antworten auf die Frage, ob das Kind gerne liest;
- Nennung des Lesens als Hobby bei einer entsprechenden offenen oder geschlossenen Frage;
- Einschätzung der Lesefreude des Kindes durch die Eltern oder die Lehrkraft;
- Anzahl der »freiwillig« gelesenen Seiten in der letzten Woche;
- Anzahl der Kinder- und Jugendbücher, die das Kind in den letzten drei Monaten gelesen hat. (vgl. Arnold 2005)

Das Ziel der Carsten-Rehder-Schule ist, dass die Schule ein Leitbild hat, an deren Erstellung alle Mitglieder der Schulgemeinschaft beteiligt sind. Indikatoren dafür sind:

- es gibt ein veröffentlichtes Leitbild;
- es gab eine pädagogische Ganztagskonferenz zu diesem Thema;
- es gab Schülerrats- und Elternratssitzungen zum Thema Leitbildfindung;
- die Schulischen Gremien stimmen mit mindestens $\frac{2}{3}$ Mehrheit für das Leitbild.

Indikatoren sind meist »technische Beschreibungen«, die messbar oder eindeutig entscheidbar sind.

Auswahl der Erhebungsinstrumente

In einem vierten Schritt werden für die einzelnen Ziele Evaluationsinstrumente ausgewählt oder konstruiert, mit denen die genannten Indikatoren erhoben werden können. Die Verschiebung dieses Schrittes nach hinten, bietet eine Entspannung im Planungsprozess der Evaluation. Durch die intensive Auseinandersetzung über die Bedeutung und Praktikabilität verschiedener Indikatoren, »entsteht oft ein Bewusstsein über mögliche Erhebungsinstrumente, und die Bandbreite der verwendeten Methoden – von der einfachen Checkliste bis zur Unterrichtsbeobachtung – wird deutlich größer. Nicht immer sind komplexe Instrumente das Mittel der Wahl. Bei ihrer Auswahl gilt »small is beautiful«, oft reichen sogenannte »Bordmittel« aus. Herbert Altrichter und Peter Posch raten: »Einfache Methoden der Informationsgewinnung

sind meist nicht weniger nützlich als aufwändige.« (Altrichter/Posch 2007).

Evaluation ist ein sozialer Prozess

Bei der Darstellung der Schritte wird deutlich: Evaluation ist mehr als das Konzipieren und Auswerten eines Fragebogens. Wesentlich ist die Verständigung über Ziele und Qualität, die Auseinandersetzung über Indikatoren und Instrumente sowie die Diskussion der Ergebnisse und Planung neuer Handlungen. Dabei muss ein Umgang gefunden werden mit Bedenken und Ängsten, mit divergierenden pädagogischen Vorstellungen und Sichtweisen sowie unterschiedlichen Kenntnissen bezüglich der zu evaluierenden Maßnahmen, aber auch des Evaluationsprozesses selbst. Diese Zusammenarbeit und Einigung ist ein wichtiger Schritt im Evaluationsprozess, der verlässliche Strukturen und Prozessverantwortliche braucht. Bei der Einführung von Strukturen und Freiräumen kommt der Schulleitung eine besondere Bedeutung zu.

Erfahrungen und erprobte Konzepte

Die Erfahrungsberichte in diesem Heft handeln von unterschiedlich weitreichenden Evaluationen und geben Anregungen zu verschiedenen Bereichen schulischer Qualitätsprozesse.

Sowohl an der Handelsschule Weidensee als auch an der Ida-Ehre-Gesamtschule wird mit Hilfe von Schülerfeedback Unterricht evaluiert und weiterentwickelt. An der Gesamtschule wurden regelmäßige Schülerrückmeldungen und Auswertungsgespräche auf Initiative des Schülerrats verbindlich im Schulprofil verankert (vgl. Freyer, S. 22). Die Hemmschwelle für Lehrerinnen und Lehrer, sich im Dialog mit ihren Schülerinnen und Schülern über die Qualität von Unterricht auseinanderzusetzen, ist durch ein offenes Verfahren und einfache Instrumente gering. Ausgangspunkt für die Rückmeldeprozesse an der H5 sind die gegenseitigen Erwartungen der Lehrenden und Lernenden (vgl. Klaus, S. 24). Am ersten Schultag werden diese Erwartungen gemeinsam ermittelt, diskutiert und als Kriterien für guten Unterricht festgehalten. Sie bilden den

Maßstab für prozessbegleitende sowie abschließende Bewertungen des Unterrichts.

Die Förderschule Carsten-Rehder-Straße hat aus vergangenen Evaluationsprozessen gelernt, dass eine genaue Zielklärung und konkrete, messbare Indikatoren notwendig für verwertbare Ergebnisse sind (vgl. *de Feyter*, S. 26). Dies wird an einem zweiten Beispiel, das in den Schulentwicklungsprozess eingebettet ist, veranschaulicht.

Die mehrstufige Evaluation eines Veränderungsprozesses, der die ganze Schule betrifft, steht im Zentrum des Beitrags der Gesamtschule Harburg (vgl. *Wissen*, S.≈18). Vor zwei Jahren wurde die Schule zu einer teilgebundenen Ganztagschule. Diese Veränderungen werden nun evaluiert, die Daten sind die Grundlage für die Weiterentwicklung. Zeitgleich werden neue Strukturen geschaffen um zu verhindern, dass die Evaluation ein isoliertes Ereignis bleibt.

Die Rolle der Schulleitung bei der Einführung verlässlicher Strukturen ist Thema des Kurt-Tucholsky-Gymnasiums (vgl. *Baeumer u.a.*, S.≈20). Der Unterricht wurde unter der Zielsetzung Kompetenz- und Problemorientierung verändert. Gleichzeitig wurden Instrumente für Rückmeldeprozesse im Unterricht eingeführt, aber auch Strukturen für Planungs- und Auswertungsgespräche der beteiligten Kolleginnen und Kollegen untereinander sowie mit der Schulleitung geschaffen.

Der Dialog und die gemeinsame Zielklärung steht im Zentrum der Unterrichtsentwicklung an der integrierten Haupt- und Realschule Hermannstal. Die Fachkonferenz Mathematik diskutiert an Hand von Schülervideos über Ziele von Unterricht und einigt sich auf Entwicklungsvorhaben. Die Vorhaben zweier Lehrerinnen werden durch kollegiale Hospitationen begleitet, so dass sich diese Kolleginnen und der Fachleiter gemeinsam in einem kontinuierlichen Prozess von Zielsetzung, Planung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung befinden.

Die Grundschule Rellinger Straße hat sich, um sich der Qualität ihrer neuen



Unterrichtsstrukturen und Konzepte zu vergewissern, für eine externe Evaluation durch eine Marktforschungsfirma entschieden (vgl. *Stumpf*, S.≈14). Dabei haben sie nicht nur eine Bestätigung ihrer pädagogischen Arbeit erfahren, sondern auch Evaluationsexperten bei ihrer Arbeit »über die Schulter schauen können« und ihre eigenen Kompetenzen erweitert.

Allen Erfahrungsberichten ist gemeinsam, dass das systematische Sammeln, Analysieren und Bewerten von Informationen – die Evaluation – eingebettet ist in vorausgehende und nachfolgende Verständigungsprozesse und so für die Weiterarbeit hilfreich war. Das soll Mut machen für eigene Experimente.

Literatur

Altrichter, H. (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: *Handbuch zur Schulentwicklung* (Hg. H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz) Innsbruck/Wien, S. 263–335

Altrichter, H./Messner, E./Posch, P. (2006): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze/Velber

Altrichter, H./Posch, P. (2007): Zwölf Tipps für Unterrichtsevaluation. In: *PÄDAGOGIK*, H. 2/2007, S. 30–33

Bastian, J. (2007): Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation. In: *PÄDAGOGIK*, H. 2/2007, S. 6 ff.

Arnold, E. (2005): Evaluation in Bildungsinstitutionen. Skript www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/arnold/evaluationSo2005.pdf

Arnold, E. (2007): Stärkung von Selbstverantwortung beim Lernen. Evaluation

der Wochenplanarbeit an einer Haupt- und Realschule. In: *PÄDAGOGIK*, H. 2/2007, S. 15–19

Literaturempfehlungen

Eikenbusch, G./Leuders, T. (Hg.) (2004): Lehrer-Kursbuch Statistik. Alles über Daten und Zahlen im Schulalltag. Berlin

Methodische Hilfen und Anregungen für Evaluationsvorhaben finden sich in:

Burkard, Chr./Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin

GRUNDSCHULE: Schulen evaluieren sich selbst. H. 2/2007

PÄDAGOGIK, H. 11/2001 Praxishilfen Evaluation

PÄDAGOGIK, Unterricht evaluieren und entwickeln. H. 2/2007

Methoden und Anregungen zur systematischen Feedbackarbeit finden sich in: *Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2005):* Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim, 2. erw. Aufl.

Hamburg macht Schule, H. 5/2003 Feedback im Unterricht

PÄDAGOGIK, H. 5/2001 Schülerrückmeldung über Unterricht

Christine Roggatz
ist Lehrerin an der Gesamtschule Harburg
und Redaktionsmitglied von *HmS*
E-Mail: christine.roggatz@li-hamburg.de

»Wie gut sind wir wirklich?«

Externe Evaluation als Selbstvergewisserung und Basis für die Weiterarbeit

Interne Evaluationen stehen bei Kritikern im Verdacht, betriebsblind zu sein und Probleme nicht zu erkennen. Externe Evaluationen rufen oft Bedenken oder sogar Ängste bei den Betroffenen hervor. Das Beispiel zeigt, wie eine externe Evaluation ein Kollegium nicht nur in ihrem Entwicklungsprozess bestärken, sondern zugleich auch eine praxisnahe Fortbildung in Sachen Evaluation sein kann.

Petra Stumpf: Der Unterricht und das Zusammenleben hat sich in den letzten Jahren an unserer Schule stark verändert. Das Kollegium hat in enger Zusammenarbeit mit den Eltern Konzepte für jahrgangsübergreifendes Lernen, Werkstattunterricht, soziales Lernen sowie den Einsatz neuer Medien entwickelt und diese umgesetzt. Mit den Veränderungen reagieren wir zum einen auf die großen Entwicklungs- und Leistungs-

unterschiede unserer Schülerschaft, zum anderen verfolgen wir damit das Ziel, unsere Schülerinnen und Schüler zum selbstverantwortlichen Lernen in Kooperation mit anderen zu befähigen.

Der Vorschlag, die Qualität dieser Unterrichtsveränderungen von einer externen Beraterfirma evaluieren zu lassen, kam aus der Steuergruppe. Wir wollten für unsere Weiterarbeit wissen, ob wir erfolgreich arbeiten, wie unsere Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und nicht zuletzt die Kolleginnen und Kollegen die neuen Lernformen im Alltag erleben und beurteilen und wie sich die Veränderungen auf die sozial-kommunikativen Fähigkeiten sowie die Lernprozesse und Lernergebnisse auswirken. Nicht nur die Einschätzungen aller Beteiligten, sondern auch »harte« Ergebnisse wie die Lernleistungen unser Schülerinnen und Schüler waren für uns relevante Bewertungskriterien. Durch die Teilnahme am Schulversuch »Selbstverantwortete Schule« konnten wir eine Marktforschungsfirma in Zusammenarbeit mit Dr. Matthias Riedel, Professor für theoretische Designgrundlage an der Fachhochschule Mainz, für eine externe Evaluation gewinnen und dies finanzieren.

HMS: Warum hat sich die Schule für eine externe Evaluation entschieden?

P. Stumpf: Evaluation ist eine hochprofessionelle und zeitintensive Angelegenheit. An der Schule fühlten wir uns mit der Durchführung einer handwerklich guten und gewinnbringenden Überprüfung überfordert. Wir waren weder für die Konzeption von Erhebungsinstrumenten, die Auswahl einer repräsentativen Befragungsgruppe noch die Analyse und Interpretation von Daten kompetent. Daher beschlossen wir, uns zunächst auf unser »Kerngeschäft« und die Dinge, in denen wir gut sind, zu konzentrieren und die Evaluation dieses Mal abzugeben.

HMS: Wie wurde die Evaluation durchgeführt?

P. Stumpf: Um einen Eindruck von unserer Schule und unserem Unterricht zu bekommen, haben Evaluatoren mehrere Tage in verschiedenen Klassen hospitiert und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen geführt. Dies schuf eine Vertrauensbasis und half, relevante Fragestellungen und Instrumente für die »maßgeschneiderte« Evaluation zu entwickeln.

Die Daten wurden anschließend sowohl durch persönliche explorative Interviews als auch durch Leistungstests erhoben. Es wurden 32 Schülerinnen und Schüler der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen befragt. Das Konzept der Jahrgangsmischung wächst an unserer Schule hoch, so dass zurzeit nur die Jahrgänge 1 und 2 gemeinsam mit den Vorschülern lernen und arbeiten. Die zweite Gruppe der Befragten waren 32 Eltern als indirekt am Unterrichtsprozess Beteiligte. Als dritte relevante Personengruppe wurden alle Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule befragt, die in den Lerngruppen der Jahrgänge 0, 1 und 2 unterrichten.

Zudem wurde die kognitive Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler der Altersstufen 1 und 2 mit dem Stolperstein Lesetest sowie dem Hamburger Rechentest erhoben. Beide Tests sind in der Testbibliothek des Landesinstituts verfügbar.

Die Evaluatoren haben auf der Grundlage der Daten Antworten auf unsere Fragen sowie ein abschließendes Fazit erstellt. Auch die Steuergruppe hat die aufbereiteten Daten diskutiert und ihre eigene Interpretation, die im Wesentlichen mit der externen Einschätzungen übereinstimmt, festgehalten.

Die Daten und Ergebnisse wurden uns am Ende des Schuljahres auf einer Konferenz vor- und zur Diskussion gestellt und für die Weiterarbeit schriftlich überreicht. Die Ergebnisse sind für uns über-

Fragestellungen der Evaluation:

- Wie erleben und beurteilen Kinder, Eltern und Lehrerinnen die neuen Lernformen an der Schule Rellinger Straße?
- Wie wirken sie sich aus auf die:
 - Schulmotivation und -zufriedenheit der Kinder
 - Ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten
 - Ihre kognitiven Fähigkeiten (Lesen/Schreiben, Rechnen)
- Darüber hinaus:
 - Wie gut können die Kinder ihren Lernprozess reflektieren und (allein bzw. gemeinsam) steuern?
 - Wie interagieren sie mit Lehrerinnen und Eltern?

(diese beiden Fragen sind in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Bildungsbehörde zentral)



raschend positiv: Die Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrer Einschätzung der Veränderungen deutlich kritischer als die Schülerinnen und Schüler und die Eltern. Auch war es eine Beruhigung für uns zu erfahren, dass, obwohl der Lernstand der Erstklässler bei den kognitiven Tests etwas geringer ist als der der Eichstichprobe, die Ergebnisse unserer Zweitklässler deutlich oberhalb der Normwerte liegen. Welche Gründe hierfür ausschlaggebend sind, konnten wir nicht eindeutig feststellen. Diese Frage könnte Bestandteil einer nächsten Evaluation werden.

Fortgesetzt wurde die Zusammenarbeit im August 2006 auf der pädagogischen Jahreskonferenz: es fand – von den externen Experten durchgeführt – eine ganztägige Fortbildung zum Thema Evaluation statt. Neben einem theoretischen Teil zu den Fragen, was Evaluation ist und welche Gütekriterien es dafür gibt, arbeiteten wir zu konkreten Erhebungsinstrumenten und zu Aspekten der Durchführung wie beispielsweise Kriterien für eine repräsentative Stichprobe. Das geschah weitgehend an Beispielen unseres eigenen Evaluationsprozesses. Dabei lernten wir nicht nur viel über Datenerhebung und Auswertung, wir verstanden auch die Hintergründe unsere eigenen Daten besser.

HMS: Wie bewerten Sie heute die Entscheidung, die Unterrichtsveränderungen

an Ihrer Schule extern evaluieren zu lassen?

P. Stumpf: Dies war eine sehr gute Entscheidung, nicht nur, weil uns die Ergebnisse in unserer pädagogischen Arbeit sehr bestätigen. Darüber hinaus haben wir einiges über die Durchführung von Evaluation gelernt, so dass wir uns nun zutrauen, dieses Jahr eine eigene, klein angelegte Evaluation zu wenigen Fragestellungen selbst durchzuführen. Dafür können wir einige bereits bekannte Instrumente anpassen, andere werden wir neu entwickeln. Besonders hilfreich war für uns, die Profis bei ihrer Arbeit direkt zu beobachten und ihnen sozusagen »über die Schulter« schauen zu können. Dieses Lernen am praktischen Beispiel hat uns in unserem Umgang mit Erhebungsinstrumenten und Datenauswertung geschult und sicherer gemacht. Auch ist uns das Problem der »Datenflut« bewusst geworden: Bei dem Einsatz von Fragebögen oder Interviews besteht die Gefahr, die Erhebung sehr breit anzulegen und eine unübersichtliche, mit unseren Möglichkeiten kaum auswertbare Menge an Daten zu erzeugen. Wir haben durch die Zielgespräche mit den externen Experten gelernt, die Fragestellung klein zu halten und die Instrumente entsprechend auszuwählen. Dabei stellen wir uns folgende Fragen: Welche Daten brauchen wir wirklich? Welche Instrumente sind dafür geeignet und von uns

anwendbar? Aber auch: Welche Gruppe kann ich am besten mit welchem Instrument erreichen? Auch haben wir gelernt, dass man nicht immer alle befragen muss, um zu aussagekräftigen, dem weiteren Entwicklungsprozess förderlichen Ergebnissen zu kommen.

Eine gute und bereichernde Erfahrung war auch die Zusammenarbeit mit Nicht-Lehrern. Deren Sichtweise auf bzw. Einschätzungen von unserer Arbeit unsere eigene Wahrnehmung verändert hat. Wichtig war hierbei eine vertrauensvolle Basis, auf der die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe stattfinden konnte.

Anmerkung

Eine detaillierte Darstellung der umgesetzten Unterrichtsveränderungen und des jahrgangsübergreifenden Lernens ist in HAMBURG MACHT SCHULE, Heft 4/2006 nachzulesen.

*Das Gespräch führte Christine Roggatz
(Kontakt s. S. 13)
mit
Petra Stumpf,
Schulleiterin der Grundschule Rellinger
Straße
Rellinger Straße 13–15, 20257 Hamburg
E-Mail: petra.stumpf@bbs.hamburg.de*

Gemeinsam sieht man mehr

Kollegiale Hospitationen und Coaching als Evaluationsinstrumente

Wie kommen Fachkollegien zu gemeinsamen Zielen und Vorhaben, die auch umgesetzt werden? Welche Strukturen helfen, diese Vorhaben zu evaluieren? Die Fachkonferenz Mathematik der Schule Hermannstal nutzt Schülervideos, um sich über Qualität von Unterricht zu verständigen und Arbeitsschwerpunkte festzulegen. Durch kollegiale Hospitationen wird Unterricht reflektiert und gemeinsam weiterentwickelt.

»Was verstehen wir unter allgemeinen mathematischen Kompetenzen und wie lassen sich diese in unserem Unterricht umsetzen?« Solche und ähnliche didaktische Fragen strukturieren die inhaltliche Arbeit unserer Fachkonferenz Mathematik. Am Ende dieser Konferenzen vereinbaren wir Vorhaben, wie z.B. die Erprobung einer offenen, kompetenzorientierten Aufgabe im eigenen Unterricht. Diese Erfahrungen reflektieren wir auf der nächsten Konferenz und arbeiten auf dieser Basis weiter.

Das Problem: In der Praxis hatte kaum jemand an die Umsetzung gedacht. Dies stellte lange Zeit die Funktion der Fachkonferenz als Motor der Entwicklungsarbeit in Frage.

»Wieso hält sich keiner an unsere Absprachen?!?« Wir stellten in Gesprächen fest, dass selten Unwille der Grund für unser inkonsequentes Verhalten war. Meistens gingen die Vorhaben in den vielfältigen Anforderungen des Schulalltags unter und trotz Interesse an den vereinbarten Konzepten wurden individuell andere (didaktische) Schwerpunkte gesetzt. Darüber hinaus sahen einige bei sich selbst keinen Handlungsbedarf und an-

deren fehlten Hilfen, um die vereinbarten Vorhaben umsetzen zu können.

Neue Ausrichtung unserer Fachkonferenzarbeit

Auf Grundlage dieser Erfahrung beschlossen wir, eine neue Vorgehensweise zu erproben. Bei der Planung orientierten wir uns an vier Leitfragen:

1. Wie wecken wir Neugierde und langfristiges Interesse an didaktischen Fragen?
2. Wie gelingt uns die Sensibilisierung für unser eigenes Handeln und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler?
3. Wie gelingt es uns, Vereinbarungen einzuhalten, Handlungen im Unterricht zu verändern und dies auszuwerten?
4. Wie können wir die individuellen Fragen und Interessen unserer Kolleginnen und Kollegen erkennen und in die Entwicklungsarbeit einfließen lassen?

Praktische Umsetzung – Schülervideos

Auf der nächsten Fachkonferenz baten wir unsere Kolleginnen und Kollegen, selbst eine Mathematikaufgabe zu lösen und dabei auf die eigene Vorgehensweise zu achten. Anschließend zeigten wir Videoaufnahmen zweier Schüler, die die gleiche Aufgabe lösten und ihre Gedanken laut aussprachen. Beide überraschten das Kollegium sowohl durch unerwartete Schwächen, als auch durch ungeahnte Stärken, die womöglich im Unterricht untergegangen wären.

Anhand folgender Leitfragen schloss sich eine intensive Diskussion an:

- Was weiß ich nun?
- Welche Fragen stellen sich mir?
- Welche Folgerungen kann ich für meinen eigenen Mathematikunterricht daraus ziehen?

Im Gespräch wurde u.a. deutlich, dass die Schüler bei der Lösung der Aufgaben nur auf den aktuellen Unterrichtsstoff zurückgriffen. Andere Verfahren, Fertigkeiten oder allgemeine Problemlöse-

strategien fanden in ihren Überlegungen kaum Platz. Mehrere Kollegen schlugen daher vor, häufiger ungewohnte Aufgaben in den Unterricht einfließen zu lassen.

Es gelang uns durch den Einsatz der Videos, eine didaktische Diskussion über Ziele von Unterricht anzuregen, unsere Kolleginnen und Kollegen für die individuellen Lernwege unserer Schüler zu sensibilisieren sowie in Ansätzen den eigenen Unterricht zu reflektieren. Das Fachkollegium stellte selbst Fragen und schlug nächste Arbeitsschwerpunkte vor. Diesen Verständigungsprozess verstehen wir als wichtige Grundlage für eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung sowie deren Überprüfung.

Kollegiale Hospitationen

Diese positiven Ansätze sind allerdings kein Garant dafür, dass die vereinbarten Themenschwerpunkte sowie die individuellen Vorhaben im Unterricht umgesetzt werden. Durch eine Kooperation mit dem Landesinstitut, Referat 12 Mathematik Informatik, konnten wir mit freiwilligen Kolleginnen und Kollegen weitere Schritte entwickeln.

In diesem Schuljahr begleite ich zwei Kolleginnen jeweils eine Stunde pro Woche im Unterricht. In den ersten Wochen ging es zunächst um gegenseitiges Vertrauen und eine gemeinsame Arbeitsgrundlage. Anschließend vereinbarten wir folgende Grundsätze und Vorgehensweisen für die Begleitung:

- Im Zentrum der Beobachtung steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Der Coach trägt Mitverantwortung für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichtes.
- Bei Uneinigkeit hat die Lehrperson Entscheidungsvorrecht.
- Im Mittelpunkt steht die Weiterentwicklung der individuellen fachdidaktischen, und/oder methodischen Handlungskompetenzen der Lehrkraft. Das Coaching ist nicht defizitorientiert.

- Auch der Coach versteht sich als Lerner.

Vier Phasen des Coachings

Vereinbarungen treffen: In einem Vorgespräch hielten wir u.a. die individuellen Fragen und Beobachtungsschwerpunkte der Kollegin schriftlich fest. Die Vereinbarungen trugen wir in eine Checkliste ein (vgl. Abb. 1).

Vorbesprechung der Stunde: Die Kollegin benannte das Thema der kommenden Stunde und skizzierte Unterrichtsverlauf und Aufgabenstellung. Gemeinsam überlegten wir, inwieweit die vereinbarten fachdidaktischen Schwerpunkte in der Planung berücksichtigt wurden und veränderten ggf. die Planung. Durch die gemeinsame Vorbereitung übernahm ich als Coach eine Mitverantwortung.

Unterricht: Im Unterricht beobachtete ich das Verhalten, die Lernprozesse und die Produkte der Schülerinnen und Schüler sowie die Handlungen meiner Kollegin. Im Mittelpunkt standen sowohl die vereinbarten Beobachtungsschwerpunkte als auch fachdidaktische Aspekte. Falls einzelne Phasen nicht optimal genutzt wurden, griff ich, unseren Vereinbarungen entsprechend, in den Unterricht ein und meine Kollegin beobachtete mein Handeln.

Nachbesprechung: Während der Nachbesprechungen überlegten wir, was die Schülerinnen und Schüler gelernt hatten, wo Schwierigkeiten aufgetreten waren und welche Hilfestellungen gelungen waren. Hierfür nutzten wir die Schüleraufzeichnungen und die erstellten Produkte. Die Checklisten halfen uns, das Gespräch zielorientiert durchzu-



führen. Erst zuletzt überlegten wir gemeinsam, welche alternativen Handlungen und Methoden in den jeweiligen Situationen zielführender gewesen wären.

Resümee

Die kollegialen Hospitationen waren für uns, trotz der zeitlichen Mehrarbeit, entlastend. Der regelmäßige zirkuläre Prozess von gemeinsamer Planung, Durchführung, Reflexion und neuer Planung hat sich dabei als gewinnbringend erwiesen. Im Prozess merkten wir zusätzlich, dass klar formulierte Zielen mit konkreten Indikatoren von entscheidender Bedeutung sind. Durch den Austausch gewannen nicht nur der Unterricht selbst, sondern auch die kollegialen Hospitationen an Qualität.

Nachträglich scheint es uns sinnvoll, die Begleitung auf zwei bis drei Unterrichtseinheiten im Schuljahr zu reduzieren. Dies reduziert zum einen den Zeitaufwand und zum anderen kann der Coach etwas Abstand gewinnen, um seiner Beobachterrolle gerecht zu bleiben.

Ausblick

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit den Schülervideos und kollegialen Hospitationen werden wir im kommenden Schuljahr unserem eigenen, individuellen Lernvorhaben mehr Bedeutung für die kollegiale Unterrichtsentwicklung zumessen. Um die persönlichen Schwerpunkte in die gemeinsame Arbeit einzubetten, erhält jede Kollegin und jeder Kollege einen eigenen Ordner, in dem u.a. die eigenen Fragestellungen und Vorhaben festgehalten werden können. Auf dieser Grundlage besprechen wir vier- bis fünfmal im Jahr die unterschiedlichen Lernvorhaben der Kolleginnen und Kollegen und werden diese möglichst durch kollegiale Hospitationen begleiten.

Anmerkung

Sowohl die Idee der kollegialen Hospitation als auch die Idee der Schülervideos stammen aus dem SINUS-Transfer Projekt. Die Checklisten sind auf unserer Schulhomepage abrufbar:
www.schule-hermannstal.hamburg.de

Vereinbarungen zwischen _____ und _____.		
	Vereinbarungen	Reflexion am . . . 2007
Erwartungen der Lehrerin an das Coaching		
Erwartungen des Coachs		
In welchen Phasen des Unterrichtes darf der Coach wie agieren?		
Soll der Coach direkt oder indirekt intervenieren?		
Vereinbarte Beobachtungs- und Entwicklungsschwerpunkte		

Abb. 1: Checkliste »Vereinbarungen«

Dirk Voss
 Fachleiter Mathematik
 Mitarbeiter des LI, Referat 12 Mathematik
 Informatik
 SINUS-Transfer-Setkoordinator
 Integrierte Haupt- und Realschule
 Hermannstal
 Hermannstal 82
 22119 Hamburg
 E-Mail: dirk.voss@li-hamburg.de

Zwei Jahre Ganztagschule

Eine Gesamtschule zieht Bilanz und blickt nach vorn

Das Lernen und Arbeiten an einer Ganztagschule stellt Lernende, aber auch Lehrende vor neue Herausforderungen: eine andere Rhythmisierung, veränderte didaktische Konzepte sowie neue Lern- und Erholungsangebote müssen entwickelt und umgesetzt werden. Der Beitrag berichtet, wie eine Schule Bilanz zieht und gleichzeitig Strukturen und Impulse zur Weiterarbeit initiiert.

Das Kollegium der Gesamtschule Harburg hat vor gut zwei Jahren mit großer Mehrheit beschlossen, eine teilgebundene Ganztagschule zu werden. Die Veränderung wurde zuvor kontrovers diskutiert und war von Hoffnungen und Ängsten begleitet. Von Beginn an mitgedacht war, die Folgen der Umgestaltung auszuwerten. Bereits am Ende des ersten Jahres fanden daher Befragungen von Sozialpädagogen, Honorarkräften und Lehrenden, die im ganztägigen Angebot arbeiten, sowie von Schülerinnen und Schülern zu Wünschen zum erweiterten Angebot und für die Mittagspause statt. So konnte in der laufenden Arbeit schnell punktuell nachgesteuert werden.

Rahmenbedingungen der Evaluation

Fast zwei Jahre nach der Einführung der teilgebundenen Ganztagschule wurden die Erfahrungen aller ca. 130 Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule erhoben. Zur Vorbereitung bildete sich eine Gruppe aus Vertretern der Schulentwicklungsgruppe, der Schulleiterin, dem Stellvertreter, dem didaktischen Leiter sowie zwei externen Beratern, die

von der Agentur für Schulbegleitung in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung finanziert wurden. Als Vorbereitung stellten wir uns einige grundlegende Fragen: Welche Art von Evaluation können wir schulintern leisten? Welche Daten wollen wir erheben und was machen wir mit den Ergebnissen? Besteht nicht die Gefahr, einseitig die Probleme zu erfassen und damit ausschließlich den Kritikern der Ganztagschule ein Forum zu bieten?

Zielklärung und Planung

Der erste Schritt im Planungsprozess war die Zielklärung: Die Evaluation sollte sowohl eine Basis für die Weiterentwicklung der Ganztagschule schaffen als auch konkrete Schritte zur Weiterarbeit einleiten. Damit dachten wir Evaluation nicht nur als Auswertung der bisherigen Arbeit, sondern als ein wichtiges vorwärtsgerichtetes Moment unseres Schulentwicklungsprozesses. Die Evaluation legten wir daher als mehrstufigen Prozess an:

- eine vorgeschaltete schriftliche Befragung aller Lehrerinnen und Lehrer,
- eine halbtägige Lehrerkonferenz in Arbeitsgruppen zur zukünftigen Gestaltung der Ganztagschule auf Grundlage der Befragungsergebnisse und
- Initiativen für die Fortsetzung der Arbeitsgruppen in Fortbildungen und konzeptioneller Arbeit im kommenden Schuljahr.

Der Fragebogen

Die Vorbereitungsgruppe erstellte einen Fragebogen, mit dem alle Lehrerinnen und Lehrer mit sowohl geschlossenen als auch offenen Fragen die bisherigen Veränderungen, den zukünftigen Veränderungsbedarf sowie die eigene Bereitschaft zur Mitarbeit in diesem Prozess beurteilen sollten. Wichtige Ergebnisse sind u.a.:

- Viele Kolleginnen und Kollegen sagen aus, dass sich die Rhythmisierung des

Schultages eher verschlechtert hat. Als Ursache geben sie die langen Tage (Unterricht bis 16 Uhr) an, die zu erheblichen Belastungen führen sowie Kooperationen und eigene Vorbereitungen erschweren.

- Viele Kolleginnen und Kollegen sehen in der Unterrichtsentwicklung eine wichtige Aufgabe und geben an, daran mitarbeiten zu wollen. Dabei werden sowohl didaktisch-methodische Fragen als auch Fragen nach Rhythmisierung und Fächergrenzen aufgeworfen.

Die Planung des zweiten Schrittes

Der Auswertung der geschlossenen Fragen lieferte Bewertungen der bisherigen Veränderungen und Wünsche für die Zukunft und war wenig überraschend. Konkrete Änderungsschritte ließen sich daraus nicht ableiten. Der Wert der quantitativen Auswertung lag darin, die Stimmung im Kollegium ehrlich und unaufgeregt auszusprechen und festzuhalten. Die Antworten auf die offenen Fragen waren interessant, allerdings teilweise unvereinbar. Für unseren Qualitätsprozess stellten sich nun folgende Fragen: Wie können wir aus den in den Fragebögen geäußerten Erfahrungen Schulentwicklungsvorhaben konkretisieren? Wie kommen wir zur Planung konkreter Entwicklungsschritte für das nächste Schuljahr? Wir trafen zwei Entscheidungen für die Lehrerkonferenz:

Die Planung konkreter Entwicklungsvorhaben wird für die Abteilungen 5–7 und 8–10 getrennt angegangen.

Bei der Planung konkreter Entwicklungsvorhaben wird zwischen organisatorischen Änderungen, die bereits im nächsten Schuljahr greifen sollen, und längerfristigen Entwicklungszielen unterschieden. Die längerfristige Entwicklung wird mit etablierten Instrumenten der Schulentwicklung verknüpft: Vergabe von F-Stunden und dem Fortbildungskonzept.

Die Lehrerkonferenz

Zu Beginn der Lehrerkonferenz stellte die Evaluationsgruppe die quantitativen Ergebnisse der Befragung vor. Den anschließenden Arbeitsgruppen wurde die gesamte Auswertung schriftlich zur Verfügung gestellt. Die Arbeitsgruppen der Abteilungen I und II standen unter der allgemeinen Fragestellung: Welche unterrichtlichen und organisatorischen Veränderungen brauchen wir, damit sich das Lehren und Lernen an unserer Ganztagschule verbessert? Durch eine abteilungsspezifische Auswertung des Fragebogens konnte diese Frage in der Planung jeweils unterschiedlich konkretisiert werden. In der Abteilung I konzentrierten wir uns auf die Perspektive der Unterrichtsentwicklung: Was für Unterricht wollen wir in der Abt. I zukünftig? Wie soll sich dabei die kollegiale Zusammenarbeit verändern? Was folgt hieraus für die Stundenplangestaltung? In der Abt. II wurden mit der Neugestaltung der Mittagspause und der kollegialen Zusammenarbeit innerhalb der Jahrgänge zwei Schwerpunkte gesetzt.

Neben diesen inhaltlichen Zuspitzungen wurde eine wichtige strategische Entscheidung getroffen: Das Fortbildungskonzept der Schule sieht im nächsten Jahr vor, dass Kolleginnen und Kollegen 20 Fortbildungsstunden direkt in die Entwicklung der Schule bzw. Abteilungen investieren können. Eine Funktion der Lehrerkonferenz war daher, Impulse für die Fortbildungsplanung zu geben. Die Kolleginnen und Kollegen stehen so in der Mitverantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Abteilung bzw. der gesamten Schule. Gleichzeitig entlastete dies die Konferenz von der (in der verfügbaren Zeit) unlösbaren Aufgabe, verbindliche Beschlüsse oder inhaltliche Konzepte zu den Schwerpunktthemen erarbeiten zu müssen.

Wie geht es weiter?

Mittlerweile wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen der Lehrerkonferenz zusammengestellt und veröffentlicht. Die Schulleitung hat interessierte Kolleginnen und Kollegen aus den Abteilungen zu Planungsgesprächen eingeladen. Ziel ist, klei-

Fragebogen zur Vorbereitung der Lehrerkonferenz zum Thema: Evaluation der Ganztagschularbeit an der GSH

Was hat sich deiner/Ihrer Meinung nach in den folgenden Bereichen seit Einführung der Ganztagschule verbessert bzw. verschlechtert?

Kreuze auf der Skala von 1 = „hat sich verbessert“ bis 5 = „hat sich verschlechtert“ an:

Bereiche:	1	2	3	4	5
Wie hat sich die Rhythmisierung deines/Ihres Schultages und dein/Ihr Stundenplan verändert?					
Wie hat sich deine/Ihre fachliche und unterrichtliche Zusammenarbeit mit den Schülern verändert?					
Wie hat sich das Sozialverhalten im Unterricht verändert?					
Wie hat sich die Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en verändert?					

Den folgenden Raum kannst du/können Sie nutzen, um die Bewertung der veränderten Arbeitsbedingungen näher zu erläutern:

In welchen Bereichen sind Veränderungen wichtig, damit sich das Lehren und Lernen an unserer Schule verbessert?

Kreuze auf der Skala von 1 = „ist wichtig“ bis 5 = „ist unwichtig“ an:

Bereiche:	1	2	3	4	5
Unterrichtsentwicklung					
Sozialverhalten der Schüler					
Teamentwicklung					
Konferenzen und Fortbildungen					
Jahresrhythmus					

Den folgenden Raum kannst du/können Sie nutzen, um die Bewertung des Veränderungsbedarfs in den Bereichen zu erläutern:

In welchem der oben genannten Bereiche bist du/sind Sie bereit mitzuarbeiten?

ne kollegiale Teams mit der konzeptionellen Entwicklung der Abteilungen und der Planung der begleitenden Fortbildungen zu beauftragen und dafür mit F-Stunden auszustatten.

Vorläufige Bilanz

Inwieweit diese mehrschrittige Evaluation erfolgreich war, wird sich erst anhand der Arbeit im nächsten Schuljahr beurteilen lassen. In einer vorläufigen Bilanz lassen sich drei für den Prozess konstitutive Aspekte hervorheben:

Die leitende Zielperspektive des Evaluationsprozess war nicht rückblickend, sondern zielte auf Konsequenzen für die zukünftige Arbeit. Dies wurde von der Schulleitung und der Vorbereitungsgruppe offensiv vertreten. Im gesamten Prozess wurden konkrete Impulse für die Weiterentwicklung der Ganztagschule gesetzt.

Der Evaluationsprozess wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Die vorgeschaltete schriftliche Befragung ermöglichte es vielen Kolleginnen und Kollegen, ihre Kritik anzubringen und entlastete da-

durch die Lehrerkonferenz. In den Antworten auf die offenen Fragen wurde – bei aller Kritik im Detail – die Entscheidung für die Ganztagschule nicht in Frage gestellt. Gleichzeitig ermöglichte die Auswertung der kritischen und anregenden Beiträge eine effektive und auf die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen zugeschnittene Planung der Konferenz.

Die Ergebnisse der Konferenz werden in der Fortbildungsplanung und bei der Vergabe der F-Stunden für das nächste Schuljahr umgesetzt. Damit ist die Evaluation in den Schulentwicklungsprozess eingebettet.

*Andreas Wissen
ist didaktischer Leiter
der Gesamtschule Harburg
Tel.: 0 40/42 88 71-2 60
E-Mail: awissen@gsh.hh.schule.de*

Prozessbegleitende Evaluation

Schulstrukturen und Unterrichtsentwicklung – eine Qualitätsentwicklungsspirale

Der Schulleitung kommt eine besondere Bedeutung für Entwicklungs- und Qualitätsprozesse zu. Auf dieser Ebene können Voraussetzungen für eine systematische Arbeit geschaffen sowie Prozesse gesteuert werden. Der Beitrag des Kurt-Tucholsky-Gymnasiums verdeutlicht, wie Unterrichtsveränderungen durch prozessbegleitendes Feedback kontinuierlich reflektiert werden können und welche (Leitungs)Strukturen dies befördern.

Evaluation an mehreren Schulen fügt sich in eine Qualitätsentwicklungsspirale ein, die aus vier Schritten besteht: erstens sich Problemen stellen, zweitens Ziele formulieren, drittens Praxis adäquat gestalten und viertens nachsteuern.

Eine Schule erkennt Veränderungsbedarf

Das Kurt-Tucholsky-Gymnasium ist ein sechsstufiges Aufbaugymnasium. Seine Schülerinnen und Schüler haben sich bewusst für die Weiterentwicklung ihres Bildungsweges entschieden. Nur selten hat es in ihren Familien bereits jemanden mit Abitur gegeben.

Den Unterricht an dieser Schulform erleben die Lehrerinnen und Lehrer in einem deutlichen Spannungsverhältnis zwischen den Voraussetzungen und der Zielvorgabe Abitur. Eine erste Stärken-Schwächen-Analyse ergab, dass unsere internationale Schülerschaft besonderen Förderbedarf in methodischen Kompetenzen und hinsichtlich der Sprachkompetenz hat. Auf dieser Grundlage wur-

den 1999/2000 unsere pädagogischen Leitziele formuliert: Kompensation, Förderung und Orientierung.

Arbeit an Makrostrukturen

Damit die Förderung im Unterricht wirksam werden kann, benötigten wir veränderte Rahmenbedingungen für das unterrichtliche Lernen. Die Lehrerinnen und Lehrer beschlossen daher u.a. die Einführung der Ganztagschule für die Sekundarstufe I, die Einführung eines Kanons methodischer Mindeststandards, der sich in einem Methodenhandbuch und einem Projektcurriculum ausdrückt, sowie den Ausbau der Sprachförderung. Dass Schulentwicklung zunächst auf der Makroebene betrieben wurde, begründet sich in der Überzeugung, dass erst der Ganztagschulbetrieb einen adäquaten Rahmen für zusätzliche Angebote und fachübergreifende Aufgaben bietet.

Unterrichtsentwicklung: Kompetenz- und Problemorientierung

Im Schuljahr 03/04 begann die Arbeit an der konkreten Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Rolle der Schulleitung in dieser Phase der Schulentwicklung bestand hauptsächlich darin, zu moderieren, Prozesse und Ziele transparent zu halten und zu fokussieren. Ende 2005 stand für uns fest: Die Potenziale unserer Schülerschaft können nur durch Förderung ihrer Selbständigkeit gestärkt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen von Beginn an darüber informiert werden, welche konkreten Kompetenzen durch den Unterricht erreicht werden sollen. Das Konzept Kompetenzorientierung verändert den Unterricht erst dann wesentlich, wenn Problematik- und Problemlösekompetenzen in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt werden. Also nicht: Heute üben wir Erörterungen, sondern: Brauchen wir Helden?

Für den konkreten Unterricht bedeuten diese Entscheidungen u.a., dass die Schülerinnen und Schüler für jedes Fach und für übergreifende Fähigkeiten Kompetenzlisten mit zugeordnete Aufgaben erhalten. Zusätzlich werden Phasen individualisierten Lernens eingerichtet.

Begleitende Evaluation der Lernprozesse

Der Kern der Umgestaltung des Unterrichts hin zu größerer Selbstständigkeit sind Lernzielreflexionen und eine Feedbackkultur. Erst dort, wo die Schülerinnen und Schüler größere Freiheit in der Erreichung ihrer Ziele bekommen, gewinnt das gemeinsame Gespräch über die unterschiedlichen Lernwege an Bedeutung. Nach fast jeder Stunde findet eine kurze Reflexion des Lernprozesses statt. Zentrale Fragen sind: Was habt ihr gelernt? Wie habt ihr gelernt? Wie fandet ihr die Stunde? Diese drei Fragen sind Ausgangspunkt für die Reflexion des eigenen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler benennen mit Blick auf die Kompetenzliste, was sie bereits können, in welchen Unterrichtsformen sie gut lernen und was ihnen noch fehlt, um die Kompetenzen zu erreichen. Jede Woche füllen sie Formblätter aus, in denen sie ihren Lernprozess dokumentieren. Die Lehrenden sprechen regelmäßig mit jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler über deren Lernfortschritte und greifen dabei u.a. auf das Lerntagebuch zurück. Ungefähr alle zwei Wochen findet ein ausführliches Feedbackgespräch statt, in dem die Schülerinnen und Schüler den Unterricht sowie ihren Lernerfolg bewerten. Die Erfahrung zeigt, dass insbesondere dort, wo Lerngruppen noch nicht gewohnt sind, über Lernprozesse zu sprechen, es unabdingbar ist, dem freie Äußern von Gedanken, Wünschen und Unzufriedenheiten viel Zeit und Ruhe zu einzuräumen. Neben der regelhaften Reflexion

der Unterrichts- und Lernprozesse benutzen die Lernende Diagnosebögen, um ihr fachliches Können zu bewerten. Diesen Zwischenevaluationen sind jeweils neue zusätzliche Trainingsaufgaben zugeordnet.

Mit Hilfe dieser unterschiedlichen Instrumente reflektieren nicht nur die Lernenden ihre Arbeit, auch die Lehrenden bekommen eine regelmäßige Rückmeldung über den Erfolg und über Schwierigkeiten der veränderten Unterrichtsstrukturen und Konzepte.

Schulentwicklung und Leitungsstrukturen

Für das Pilot-Projekt in den Eingangsklassen werden die genannten Bausteine des veränderten Unterrichts gemeinsam mit allen Beteiligten konzipiert. Dafür stellt die Schulleitung Teamzeiten und Planungstage bereit, in denen sich das Klassenteam über die Wege, Schwierigkeiten und Ziele austauschen kann. Während der Entwicklungsarbeit versuchen wir diejenigen einzubeziehen, die am kompetentesten sind. Das führt dazu, dass es an der Schule diverse Entwicklungsgruppen gibt: die Klassen- und Jahrgangsteams, die Fachkonferenzen, die Lesekompetenz-AG. In diesen Gruppen werden die Kompetenzlisten verfasst, die Beteiligten werten die Erfahrungen mit den veränderten Unterrichtskonzepten aus und leiten Probleme an die Schulleitung weiter.

Absolut notwendig für dauerhafte Veränderungen ist es, Ideen »von unten« mit einer Struktur »von oben« zu verzahnen: Was die Beteiligten wollen, wird in einem Arbeitsauftrag festgehalten, der das Prinzip der Ziel- und Leistungsvereinbarung innerhalb der Schule fortschreibt. Während »von unten« Freiwilligkeit und sprudelnde Ideen gebraucht werden, sind »von oben« Struktur und Verbindlichkeit nötig. So sprechen wir als Schulleitung beispielsweise die Verpflichtung aus, die fachlichen und methodischen Kompetenzlisten bis zu vorgegebenen Terminen zu erstellen und an die Schülerinnen und Schüler auszuteilen sowie die Kompetenzlisten und Unterrichts-



materialien am Schuljahresende an den Folgejahrgang zu übergeben. Mit den Lehrkräften, die besondere Aufgaben im Entwicklungsprozess wahrnehmen, führen die Schulleitungsmitglieder im Sinne einer begleitenden Evaluation ebenfalls Feedbackgespräche. In ihnen wird geklärt, welche Ziele erreichbar sind, wo umgesteuert werden muss oder auch wo Unzufriedenheiten vorliegen. Soweit es möglich ist, entlasten wir diejenigen, die aktiv an Neuerungen arbeiten. Sie erhalten ihre Tätigkeiten beispielsweise als Fortbildungsstunden oder regelhafte Arbeitszeit angerechnet.

Nachsteuerung

Bewusst werden wir die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und den Erfolg unserer Veränderungen erst in zwei bis drei Jahren systematisch mit

Hilfe einer empirischen Lernstandsuntersuchung evaluieren. Wir sind der Ansicht, dass einige Veränderungen zunächst Zeit brauchen, um Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess begleitend zu lösen, bevor sich größere Lernerfolge einstellen können. Dabei halten wir uns an die Grundregeln: Hole dir nur Feedback für etwas, das du bereit bist, in Frage zu stellen. Durch die prozessbegleitenden Qualitätsschleifen finden jedoch eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung statt.

Die Autoren Friederike Baeumer, Ulrich Becker, Michael Fröhlich und Anke Müller bilden die Schulleitung des Kurt-Tucholsky-Gymnasiums, Eckernförder Straße 70, 22769 Hamburg, Tel. 4 28 88 58 01

Schülerfeedback verbindlich verankern

Wie man mit Bordmitteln einen offenen Dialog initiiert

Gelungene Evaluationsprozesse erkennt man nicht an ihrer Erhebungsmethode, sondern daran, ob sie die Beteiligten in einen konstruktiven Dialog bringt. Der Beitrag zeigt auf, wie an einer Gesamtschule regelmäßiges Unterrichtsfeedback in allen Kursen verankert wurde. Dabei wird deutlich, dass auch mit einfachen Mitteln eine gewinnbringende Auseinandersetzung über Unterricht erreicht werden kann.

»Schon wieder Evaluation? Sie wissen doch, dass wir Ihren Unterricht gut finden« sagt eine Schülerin, während die Auswertungsbögen von der Fachlehrerin ausgeteilt werden. Darauf stehen drei einfache Fragen: »Was ist gut gelaufen?«, »Was ist schlecht gelaufen?«, »Was sollte sich ändern?«. Einige Schülerinnen und

Schüler überlegen angestrengt, während andere bereits hochkonzentriert schreiben.

Beschlossene Sache: Schülerfeedback

Vor zwei Jahren hat die Schulkonferenz einer Initiative des Schülerrats zugestimmt und verbindliche Unterrichts Evaluationen in Form von Schülerfeedback eingeführt. Seitdem sollen in jedem Unterrichtskurs halbjährlich Rückmeldeprozesse stattfinden. Beschlossen ist eine Unterrichts Evaluation, bei der jede Schülerin und jeder Schüler schriftlich und anonym die Unterrichtsqualität sowie das Kursklima kommentieren und bewerten kann. Die konkrete Fragestellung ist den Lehrerinnen und Lehrern freigestellt. Sie kann, wie in der obigen Szene, sehr offen angelegt sein oder kann ganz spezifische Merkmale von Unterrichtsqualität abfragen.* Die Ergebnisse werden schriftlich zusammengefasst und bilden die Grundlage für die Klasse und den Lehrenden, über den Unterricht ins Gespräch zu kommen. Zusätzlich wurde festgelegt, dass der gemeinsamen Reflexion jeweils eine Stunde gewidmet wird.

Was kommt zur Sprache?

Die Themen, die bei dieser Art des Unterrichtsfeedbacks zur Sprache kommen, sind sehr vielfältig: Lehreraktivitäten, die häufig diskutiert werden, sind die Verständlichkeit der Erklärungen, die Angemessenheit der Hausaufgaben sowie die Ausgewogenheit der Aufgaben in den Klassenarbeiten. Ebenso werden allerdings auch störende Verhaltensweisen von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie das Lernklima angesprochen. So kommt zum Beispiel Kritik an übermüdeten Lernenden zur Sprache. Auch werden von den Schülerinnen und Schülern die Hilfsbereitschaft untereinander sowie das En-

gagement bei einer längeren Projektarbeit kritisch reflektiert.

Positive Effekte von Unterrichtsfeedback

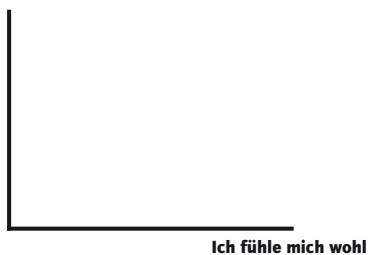
Die Vorteile einer systematischen Unterrichts rückmeldung liegen auf der Hand: Im Schulalltag gibt es selten Zeiten für konstruktives Feedback. Die Rückmeldung, die Lehrer und Lehrerinnen erhalten, ist oft spontan, unsortiert und manchmal unreflektiert, z.B. unmittelbar nach einer schlecht ausgefallenen Klassenarbeit.

Durch eine systematische und regelmäßige Rückmeldung zum Unterricht wird es für die Schülerinnen und Schüler schnell zur Gewohnheit, klar und präzise die Stärken und Schwächen des jeweiligen Unterrichts zu benennen. Dabei gehören zum Unterricht nicht nur frontale Phase sondern vor allem Gruppenarbeiten und offene Lernformen.

Auch für die Lehrerinnen und Lehrer ist es zunächst ungewohnt, regelhaft Feedback einzufordern und mit den Schülerinnen und Schülern in einen Dialog über Unterricht zu treten. Hier entstehen durch die Regelmäßigkeit sowohl Routine als auch Vertrauen in den konstruktiven Austausch.

Für den einzelnen Schüler ist die Hemmschwelle, aktiv auf den Lehrer zuzugehen und Kritik an Inhalten oder Methoden zu üben, sehr groß. Möchte er den Unterricht kritisieren, fürchtet er möglicherweise ein schlechteres Verhältnis oder Auswirkungen auf seine Noten; lobt er ihn, riskiert er vor der Klasse als »Schleimer« dazustehen. Die anonyme Rückmeldung stellt hier eine angemessene Alternative dar und lässt die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig üben, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Meinungen und Interessen umzugehen. Denn zu kaum einem Thema gibt es einen schnellen Konsens: Während die einen über zu viele Haus-

Ich habe etwas gelernt



Aufgabe: Überlege einen Augenblick, wie der bisherige Unterrichtsverlauf für dich war: a) in der Sache, vom Thema her; (b) von der Arbeitsatmosphäre, vom Klima im Kurs her. – Klebe dann bitte den Punkt so, wie es dir entspricht!

Abb. 1: Ein-Punkt-Abfrage



aufgaben klagen, wünschen sich andere mehr Übungsmöglichkeiten als Vorbereitung für die Arbeiten. Der Lehrer oder die Lehrerin wird also insofern entlastet, als das Dilemma, vielerlei Bedürfnisse erfüllen zu müssen, transparent wird.

Der Zeitaufwand

Der zeitliche Aufwand dieses Schülerfeedbacks ist begrenzt. Zum Ausfüllen der Bögen brauchen die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß etwa 10–15 Minuten. Für die anschließende Besprechung sollte eine Unterrichtsstunde reserviert werden. Die dazwischenstehende Auswertung durch Schülerinnen und Schüler oder die Lehrkraft nimmt je nach angewandtem Verfahren etwa 60 Minuten in Anspruch. Diese schriftliche Auswertung bedeutet zwar zusätzliche Arbeit, ermöglicht der Klasse jedoch, das gesamte Meinungsspektrum wahrzunehmen und in das Auswertungsgespräch einzubeziehen.

Wie alles begann

Hervorgegangen ist diese Praxis der Unterrichtsevaluation aus einer Initiative des Schulsprecherteams. Einige von uns waren im Mathematikunterricht von Herrn Erhardt mit Schülerfeedback konfrontiert. »Ich möchte, dass Schüler offen, also möglichst angstfrei und ungesteuert ihre Kommentare abgeben können«, fasst er zusammen, warum er die im Eingangsbeispiel beschriebene Methode schon Jahre vor der Verpflichtung zur Rückmeldung in seinem Unterricht verwendet hat.

Diese von einigen Lehrerinnen und Lehrern bereits praktizierten Feedbackme-

thoden beeindruckten uns und wir merkten, wie sie sowohl das Schüler-Lehrer-Verhältnis positiv beeinflussten, als auch konkret die Unterrichtssituation verbesserten. Aber auch das Gefühl der Eingebundenheit, mit seinen Zielen und Lernbedürfnissen wahr- und ernst genommen zu werden, gefiel uns. Daher fragten wir uns und andere Lehrer, warum nicht in allen Kursen ähnliche Methoden angewandt wurden. Es kristallisierte sich die Idee heraus, Unterrichtsevaluation per Schulkonferenzbeschluss fest im Profil der Schule zu etablieren.

Bedenken im Kollegium

Wichtig war uns dabei zwar einerseits die Verbindlichkeit, andererseits aber auch die notwendige Offenheit, um evaluationserfahrenere Lehrerinnen und Lehrern kein neues System aufzuzwängen. Wir stellten unsere Pläne der Lehrerkonferenz vor, wo sie auch weitgehend auf Zustimmung stießen. Dennoch gab es in der Lehrerschaft auch Widerstände. »Warum denn verpflichtend?«, »Woher sollen Schüler denn wissen, wie guter Unterricht auszusehen hat?«. Überzeugt werden konnten die Zweifler vor allem durch Lehrer, die bereits regelmäßig Unterrichtsevaluationen durchführten. So sieht zum Beispiel Bernd Peters »Evaluation eher als Grundhaltung denn als messtechnisches Verfahren.« Schüler, die eigenverantwortlich lernen, wüssten selbst, unter welchen Bedingungen sie zu guten Ergebnissen kommen.

In den vergangenen zwei Jahren hat sich diese Evaluationspraxis gut an unserer Schule etabliert, zumindest in der Oberstufe ist Schülerfeedback mittlerweile

zur Selbstverständlichkeit geworden. In den Jahrgängen 5–10 ergibt sich zur Zeit noch ein durchwachseneres Bild. Hier wird häufig über Zeitmangel geklagt, möglicherweise bestehen aber auch Zweifel, jüngeren Schülern einen verantwortlichen Umgang mit diesem Instrument zuzutrauen

Einfache Methoden als Vorteil

Für die Evaluationslösung an unserer Schule sprechen ihre einfache Umsetzbarkeit, die schnellen Erfolgserlebnisse für alle Beteiligten und die Offenheit des Verfahrens.

Die Offenheit birgt allerdings auch Risiken: Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich für die Entwicklung von Evaluationsmethoden kompetent. Hier hat sich allerdings gezeigt, dass die einfachsten Methoden sehr erfolgreich sind. Zudem findet innerhalb des Kollegiums inzwischen ein reger Austausch, z. B. über sogenannte Evaluationsordner in den Lehrerzimmern, statt.

Fazit

Die Evaluation von Unterricht, an meiner Schule mit relativ geringem Aufwand eingeführt, hat sich bewährt. Sie ist wichtig für Lehrer, die erleben, wie hilfreich konstruktives Feedback für sie und die Verbesserung des Unterrichts sein kann; für Schüler, die sich als Partner ernst genommen fühlen und bei allen Beteiligten, weil sie sich in einen interessanten Austausch miteinander begeben, der dabei hilft, auch das eigene Verhalten kritisch in den Blick zu nehmen und ggf. zu verändern.

Amnerkung

* Beispiele für Rückmeldebögen finden sich auf der Homepage der Schule.

*Simon Freyer
Mitglied des Schulsprecherteams
Ida-Ehre-Gesamtschule
Bogenstraße 36
20144 Hamburg
simon.freyer@web.de
Internet: www.ida-ehre-gesamtschule.de*

Mit den gegenseitigen Erwartungen fängt es an

Schülerfeedback als Steuerungsinstrument für Unterricht

Dass Schülerfeedback mehr sein kann als eine gelegentliche Rückmeldung zum Unterricht, zeigt der Bericht der Handelschule H5. Feedbackmethoden werden hier nicht nur genutzt, um Unterricht und (eigene) Lernprozesse zu bewerten und zu reflektieren. Durch die Klärung der gegenseitigen Erwartungen kommen Lernende und Lehrende zu gemeinsamen Qualitätskriterien für guten Unterricht.

An der H5 entwickeln und erproben wir im aktuellen Schuljahr ein Unterrichtskonzept, welches Schülerinnen und Schüler zur Mitwirkung bei der Gestaltung des Unterrichts auffordern und Methoden zur Mitgestaltung an die Hand geben soll. Die Idee ist einfach: die Lernenden überlegen, wie sie am besten lernen können, und geben den Lehrenden ein Feedback zum gemeinsamen Unterricht. Das Feedback wird konstruktiv aufgegriffen und fließt in die Planung künftiger Unterrichtsstunden ein.

Um das tun zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler sensibel für ihr eigenes Lernverhalten werden und üben, dies im Unterrichtskontext zu reflektieren. Dabei geben unsere Berufsschüler nicht nur den Unterrichtenden Feedback, sondern beurteilen auch untereinander ihr Lernverhalten. So wirken sie an einem Qualitätsprozess mit, an dessen Ende idealerweise der von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam gestaltete optimale Unterricht steht.

Die Rahmenbedingungen

Seit Anfang des Schuljahres nehmen 25 Kolleginnen und Kollegen unserer Schule an einer Fortbildung am Landesinstitut teil, in der wir Konzepte für ein regelhaftes und verbindliches Schülerfeedback erarbeiten.

Auf Grundlage der Fortbildung entwickeln wir dieses Verfahren der feedbackbasierten Unterrichtsentwicklung schulgenau und können es gezielt auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Berufsschülern des Bankwesens und auf die Organisationsstruktur des Blockunterrichts abstimmen.

Unsere Ziele

Die Schülerinnen und Schülern bewerten sowohl den Unterricht als auch ihren eigenen Lernprozess in jedem Unterrichtsblock. Sie sollen so mit ihren Anliegen und Einschätzungen Gehör finden und mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden. Dabei sollen sie Verantwortung für den Unterricht und ihren eigenen Lernprozess übernehmen sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt bekommen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Feedback motiviert werden, selbst aktiv zu werden und sich gemeinsam über Kriterien für einen guten Lernprozess auseinandersetzen. Ihnen werden dabei eigenes und fremdes Lernverhalten bewusst und sie können diese gemeinsam mit den Lehrenden reflektieren.

Wir wollen einen Dialog über Unterricht von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern erreichen, der auch bei auftretenden Problemen konstruktiv bleibt.

Für die Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen Schule und Behörde ha-

ben wir daraus folgendes Ziel abgeleitet: »Schüler und Lehrer der Berufsschulklassen mit Vorbildung Mittlere Reife verbessern ihre Zusammenarbeit durch regelmäßiges Schülerfeedback zu bestimmten Kriterien.«

Der Weg: Erste Schritte zur Verankerung einer Feedbackkultur

Von Anfang an wollten wir nicht über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg, sondern mit ihnen gemeinsam den Lernprozess gestalten. Als ersten Schritt haben wir daher den ersten Tag der Auszubildenden bei uns in der Berufsschule neu gestaltet: Die Kolleginnen und Kollegen verbringen den gesamten Vormittag in ihrer Klasse, führen das Feedbackkonzept ein und schaffen so die Basis für die zukünftige Zusammenarbeit.

Folgende Verfahren und Methoden sind die Kernelemente des Vormittags:

- Die Schülerinnen und Schüler sind den ersten Tag in der Berufsschule. Sie kommen aus verschiedenen Banken und kennen sich daher bisher noch nicht. Durch Partnerinterviews lernen sie sich kennen, bauen Vertrauen auf und gehen erste Schritte auf einem Weg zu einer Lerngemeinschaft.
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in Gruppen ihre Erwartungen an die Lehrenden und die Mitschüler mittels Schreibgittermethode auch bekannt als »Platzdeckchen«. * Die Arbeitsergebnisse der Gruppen werden ausgetauscht. Im Anschluss findet eine gemeinsame Diskussion über die Ziele und gegenseitigen Erwartungen statt, an deren Ende die Schülerinnen und Schüler sich auf Formulierungen der gemeinsamen Erwartungen und Ziele einigen. Der

Klassenlehrer moderiert das Gespräch und macht die Erwartungen und Ziele der Unterrichtenden transparent.

- Die Ergebnisse werden auf Plakaten festgehalten. Dort stehen zusammengefasst
 - die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler
 - die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an die Unterrichtenden
 - die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an die Schülerinnen und Schüler

Alle Beteiligten haben diesen ersten Berufsschultag – das zeigen uns die Rückmeldungen von Schülern und Lehrern – positiv erlebt. Ein Kollege berichtete zufrieden: »Jetzt weiß ich wieder, warum ich Lehrer geworden bin!«.

Weitere Schritte und Beobachtungen

An den nächsten Unterrichtstagen haben die Klassen aus den gegenseitigen Erwartungen auf Flipchart-Papier eine Art Vertrag formuliert. In ihm sind die Bedingungen, die den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Lehrerinnen und Lehrern für einen guten Lernprozess wichtig sind, festgehalten. Diese Ergebnisse hängen für alle sichtbar im Klassenraum aus.

In den nachfolgenden Unterrichtswochen stellten wir fest, dass der ausgehängte »Vertrag« zunehmend zum Steuerungsinstrument innerhalb der Klasse wurde. Bei Verstößen gegen einzelne Inhalte durch Mitschülerinnen oder Mitschüler werden diese von ihren Klassenkameraden ausdrücklich auf den Aushang und deren Einhaltung hingewiesen. Die Schülerinnen und Schüler sagen hierzu, dass sie sich lieber von ihren Mitschülern an die Regaleinhaltung erinnern lassen als von ihren Lehrern.

Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die Vertragsinhalte selbst entwickelt haben, haben diese eine große Verbindlichkeit. Die gemeinsame Arbeit schafft ein positives Lernklima mit gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Darüber hinaus konnten wir beobach-

ten, dass die Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsprozess in diesen Klassen sehr hoch ist.

Das Abschlussfeedback

Zum Ende des Blockes geben die Klassen z.B. mittels Zielscheibe oder eines kurzen Fragebogens ein Feedback über den gesamten Unterrichtsverlauf. Damit werden die Vertragsinhalte hinsichtlich ihrer Erreichung noch einmal kritisch überprüft. Die Rückmeldung bezieht sich unter anderem auf folgende Schwerpunkte:

- das Lernklima in der Klasse
- das Arbeitstempo
- das Verhalten der Lehrenden (wie gehen sie auf die Lernenden ein?)
- den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander sowie Toleranz untereinander

Die Qualität der Arbeitsunterlagen
Das Abschlussfeedback erfolgt anonym. Die Ergebnisse werden ausgezählt und von den Klassenlehrern und Klassen gemeinsam in einer Gesprächsrunde diskutiert. Aus dieser Reflexion des Unterrichtsprozesses werden Vorschläge für die Weiterarbeit festgehalten.

Zu Beginn des nächsten Blockes treffen sich die Klassenlehrer der vier Berufsschulklassen, um auf dieser Grundlage den weiteren Prozess zu planen.

Fazit und Ausblick

Aller Anfang ist schwer, aber wir haben die ersten Schritte sehr erfolgreich gestaltet. Während der gesamten Zeit waren wir besonders dadurch motiviert, dass die Schülerinnen und Schüler »mitzogen« und sich die Lernatmosphäre in den Klassen deutlich verbesserte. Wir freuen uns bereits auf die Zeit, wenn die Klassen zu ihrem 2. Block wieder kommen. Es herrscht Aufbruchstimmung in der Berufsschule, die ansteckend ist.

Ein Ziel der Arbeit war, dass die Schülerinnen und Schüler aus ihren Erwartungen und Zielen selbst Kriterien für guten Unterricht und gute Lernbedingungen ableiten lernen. Diese waren geeignet, den Unterricht fortlaufend zu reflektieren und erzeugten ein hohes Maß an Verbindlichkeit.



Hilfreich für die Entwicklung des Feedbackkonzepts und den anschließend Arbeitsprozess waren die schulgenaue Feedback-Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen sowie gemeinsame feste Zeiten im Stundenplan für die Kolleginnen und Kollegen, die an der Konzeptentwicklung beteiligt waren.

Anmerkung

- * Instrumente und Bilder finden sich auf der Homepage der Schule.

Gabriele Klaus
Abteilungsleiterin der Berufsschule
Staatliche Handelsschule mit
Wirtschaftsgymnasium Weidenstieg –
Berufsschule für das Kreditgewerbe
Teلمانstraße 10, 20255 Hamburg
Tel. 4 28 01 27 46
gabriele.klaus.@bbs.hamburg.de
Internet: www.wg-weidenstieg.de

Einfach, klein und konkret

Ein Kollegium formuliert klare Ziele mit messbaren Indikatoren

Wie überprüft man seine Zielsetzung und stellt den Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme fest? Das Kollegium der Förderschule Carsten-Rehder-Straße hat die Erfahrung gemacht, dass man konkrete, einfache Ziele mit eindeutigen Kriterien braucht, um spezifische Daten zu erheben.

Seit dem Sommer 2004 nimmt die Förderschule Carsten-Rehder-Straße am Schulversuch »d.18 Selbstverantwortete Schulen«, teil. Um unsere pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln, haben wir im Schuljahr 2005/06 zum ersten Mal verbindlich Entwicklungsziele festgelegt und diese intern evaluiert.

Hilfreiche Strukturen

Hilfreich für die Konzeption und Steuerung unseres Schulentwicklungs- und Evaluationsprozesses waren neben Ressourcen im personellen und finanziellen Bereich neue Kommunikations- und Arbeitsstrukturen: Eine gewählte Steuergruppe, bestehend aus vier Kolleginnen und der Schulleitung, koordiniert und begleitet den gesamten Prozess, der von verschiedenen Arbeitsgruppen inhaltlich gestaltet wird. Die festen Ansprechpartner in der Steuergruppe haben die Aufgabe, die Mitglieder in den Arbeitsgruppen zu beraten, deren Arbeit im Sinne einer abgestimmten Entwicklung zu koordinieren sowie die Ergebnisse ins Kollegium zu kommunizieren.

Erste Ziele und Indikatoren

Ein Schwerpunkt für die Entwicklungsvereinbarung 2005/06 betraf den Bereich »Arbeit und Leben«: Die Koordinatorin entwickelte mit ihrer Arbeitsgruppe ein Konzept zur Umstrukturierung der Berufsvorbereitung. Die bisherige Praxis, im achten und neunten Jahrgang im Klas-

Indikatoren	Daten/Dokumente für die Evaluation
Mehr als 70 Prozent aller Schülerinnen und Schüler nehmen regelmäßig am Praxistag teil	Anwesenheitslisten
Von jedem Schüler gibt es am Ende des Schuljahres mindestens einen Profilbogen/Kompetenzbogen	Überarbeitete Kompetenz-/Profilbögen über erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten
Jeder Schüler führt eine Praxismappe nach festgelegten Kriterien und gibt sie am Ende des Schuljahres an den Klassenleiter zurück.	Praxismappe der Schülerinnen und Schüler

Abb. 1: Indikatoren für das dritte Schulentwicklungsziel

senverband an einem Gewerbeschultag teilzunehmen, wurde abgelöst durch die Möglichkeit, sich für einen Praxistag zu bewerben. Dieser kann an unserer Schule (z.B. Lernbüro), in Gewerbeschulen (z.B. Bistro) oder in Betrieben als Eintagespraktikum durchgeführt werden. Die Mitglieder der Steuergruppe formulierten Fragen an die Arbeitsgruppe, für deren Teilziele sowohl Indikatoren als auch Evaluationsinstrumente bestimmt wurden.

Zentrale Erkenntnisse ...

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse hat in Fachkonferenzen und in der Steuergruppe stattgefunden und wurde dem Kollegium auf einer Konferenz präsentiert und zur Diskussion gestellt. Neben inhaltlichen Erkenntnissen z.B. über die unterschiedliche Annahme der drei Angebote gewannen wir bei der Auswertung unserer Daten auch Einsichten über die Evaluation selbst: Zum einen war die Datenmenge zu gering, da es durch interne Missverständnisse Projekte mit und ohne Rückgabe der Praxismappen gab. Zum anderen erwies sich der Beurteilungsbogen als Evaluationsinstrument als untauglich. Darüber hinaus stellten wir fest, dass unsere Ziele und Indikatoren zu unkonkret waren, um aus den Daten Erfolge oder auch Problembereiche ableiten zu können.

... für die weitere Arbeit

Die genaue Formulierung unserer Ziele und die Festlegung überprüfbarer Indikatoren verstehen wir inzwischen als Prozess, der außer Zeit auch die Beteiligung des ganzen Kollegiums benötigt. Daher haben wir an den Präsenztagen im Au-

gust 2006 eine pädagogische Ganztagskonferenz mit externer Moderation durchgeführt, um Ziele unserer Schulentwicklungsarbeit gemeinsam festzulegen und ihnen nachweisbare Kriterien zuzuordnen. Aus einem Brainstorming heraus haben wir uns auf konkrete Arbeitsvorhaben für das Schuljahr 2006/07 geeinigt:

1. Die Schule Carsten-Rehder-Straße hat ein Leitbild.
2. Es werden Voraussetzungen geschaffen, um die Lernprozesse im Fach Mathematik an den individuellen Lernvoraussetzungen, Lernzielen und Lernbedürfnissen unserer Schüler auszurichten. Kompetenzraster für die Kl.1–9 werden erstellt. Es liegen Lernstandseinschätzungen mit Hilfe des Kompetenzrasters für alle Schüler der Kl. 1 bis 8 am Ende des Schuljahres vor.
3. Die Bildungspotentiale aller Schüler werden so ausgeschöpft, dass die Chancen der Schüler steigen, ein Arbeitsverhältnis einzugehen

Aus den Erfahrungen des Vorjahres haben wir gelernt, die Ziele möglichst klar und einfach zu formulieren, so dass sie mit Hilfe von eindeutigen Indikatoren überprüft werden können. Exemplarisch wird dies anhand von ausgewählten Indikatoren unseres dritten Ziels (vgl. Abb. 1) deutlich.

*Doris de Feyter, Schulleiterin
Förderschule Carsten-Rehder-
Straße, E-Mail:
dorisde.feyter@bbs.hamburg.de
Tel.: 4 28 88 08-0
www.schule-carsten-rehder.hamburg.de*

Unterstützungsangebote des LI

Unterstützungsangebote zur Planung und Durchführung von Evaluationen erhalten Schulen im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Ansprechpartner finden sich in folgenden Referaten und Abteilungen:

Abteilung Fortbildung: Qualifizierung für die schulinterne Evaluation

- Schulen erhalten die Möglichkeit, sich bei Verfahren der internen Evaluation unterstützen zu lassen.
- Im kommenden Schuljahr wird es eine Veranstaltungsreihe geben, die sowohl Fortbildung als auch Beratung zur Gestaltung des Prozesses der Evaluation von Schulentwicklungsvorhaben bietet. Die inhaltlichen Schwerpunkte entsprechen in ihrer Abfolge dem zeitlichem Ablauf der schulinternen Evaluation von Schuljahresbeginn an, d.h. von der Formulierung von Ziel – und Leistungsvereinbarungen bis zur Analyse und Kommunikation von Ergebnissen.
- Die Veranstaltungsreihe eignet sich für Kollegen und Kolleginnen, die im kommenden Schuljahr ein konkretes Schulentwicklungsvorhaben evaluieren möchten, aber auch für Kollegen und Kolleginnen, die sich zu schulinternen Evaluationsberatern oder -beraterinnen qualifizieren wollen.

Krimhild Görlich, Tel.: 4 28 01 27 95
E-Mail: krimhild.goerlich@li-hamburg.de

Referat Berufliche Schulen

- Schulspezifische Beratung und Begleitung bei Schulentwicklungsprozessen, insbesondere der Evaluation schulischer Prozesse und Projekte sowie der Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- regelmäßige Fortbildungsangebote zu
 - unterschiedlichen Verfahren und Methoden der Unterrichtsevaluation
 - kollegialer Unterrichtsreflexion und -hospitation zur gemeinsamen Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität
 - Feedback von Lernenden
 - Installation von Schülerfeedback als regelhaftem Verfahren
 - Fortbildungen für Evaluationsbeauftragte
- »Methodenkoffer« – Instrumente für Feedbackprozesse
- Zielgruppen:
 - Mitglieder von Steuer- und Schulentwicklungsgruppen
 - Schulleitungen, Abteilungsleitungen
 - Lehrkräfte der beruflichen Schulen

Hans-Werner Schäfer, Tel. 4 28 01 27 89
E-Mail: hans-werner.schaefer@li-hamburg.de
Internet: <http://www.li-hamburg.de/rbb>

Agentur für Schulbegleitung

- Evaluation u.a. von Schulprogrammen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Projekten, Leitbild, Fortbildungsplanungen, Steuergruppenarbeit
 - Vermittlung von internen und externen Referenten mit dem entsprechenden Kompetenzprofil
 - 2-jähriger Arbeitskreis »Qualifizierungsplanung- Arbeiten mit dem Schulportfolio«
 - verfügbares Material: »Schulportfolio Qualifizierungsplanung«
 - auf der Website (www.li-hamburg.de/agentur) ist das Anbieterverzeichnis einzusehen, externe Anbieter stellen sich vor
 - die Angebote richten sich an Schulleitung, Steuergruppen, Konzeptgruppen sowie Fortbildungsverantwortliche
- Angela Kling, Tel.: 4 28 01 27 90
E-Mail: angela.kling@li-hamburg.de

Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ)

- Beratung bei der Auswahl geeigneter Evaluationsinstrumente (z. B. Fragebögen)
- Unterstützung bei der Datenerfassung, Auswertung und Ergebnisinterpretation
- Durchführung von Lernstandserhebungen (Erhebung der Lernausgangslagen und der Lernentwicklung auf Klassen- und Jahrgangsebene)
- Fortbildungen (Jahrgangsteams, pädagogischer Jahrestag etc.) werden individuell vereinbart bzw. erfolgen im Rahmen von schulübergreifenden Projekten
- Die Testbibliothek im Landesinstitut bietet allen Hamburger Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, sich über die verfügbaren diagnostischen Verfahren und Tests zu informieren. Zurzeit umfasst die Testbibliothek über 100 verschiedene Tests und Verfahren. Der Bestand wird laufend erweitert. Hier finden sich:
 - standardisierte Tests
 - informelle Verfahren zur Lernstandsfeststellung
 - Bücher und Broschüren mit Hintergrundinformationen zum Einsatz von Tests in den Schulen

Ulrich Vieluf, Tel.: 4 28 01 37 09

E-Mail: ulrich.vieluf@li-hamburg.de

Margarete Benzing, Tel.: 4 28 01 27 40

E-Mail: margarete.benzing@li-hamburg.de

Testbibliothek:

Ruth Bäßler, Tel.: 4 28 01 24 47

E-Mail: ruth.baessler@li-hamburg.de

Internet: www.li-hamburg.de/abt.liq/abt.liq.Testbibl/

Aktive Eltern

Eine Chance für die Schule

Wiegelingt es, Eltern in einer großen Zahl am Schulleben zu beteiligen? Wie können die vielfältigen Fähigkeiten entdeckt und koordiniert genutzt werden? Die Erfahrungen am Gymnasium Oldenfelde zeigen Möglichkeiten.

Auf alle Schulen kommen neue Aufgaben erzieherischer und methodisch/didaktischer Art zu, ohne dass die finanziellen oder personellen Ressourcen erhöht werden. In dieser Situation freut sich jede Schule über Hilfe von außen. Die Eltern sind die der Schule nächste Unterstützerguppe. Sie sind interessiert an ihren Kindern und damit meist auch am Schulleben und an Problemen, die auf jeden zukommen, der mit Kindern und Jugendlichen umgeht.

Wie aber kommt man als Lehrer, als Schulleitung an Eltern heran? Oft ist es ja schon schwer, die Posten der Elternvertreter zu besetzen. Wie findet man dann Eltern, die sich an der Schule engagieren wollen?

Die beste Gelegenheit dazu bietet nach unseren Erfahrungen die jährlich stattfindende Elternversammlung am Beginn des Schuljahres, zu der jedes Jahr die neu gewählten Elternvertreter und die Eltern aller Schülerinnen und Schüler eingeladen werden. Hier findet man diejenigen, die zu den »Aktivbürgern« zählen, die zwar nicht an Gremienarbeit interessiert sind, aber an der Teilnahme an einem schulinternen, zunächst zu nichts verpflichtenden Arbeitskreis sehr wohl zu gewinnen sind.

Die Vorstellung möglicher Ziele eines solchen Arbeitskreises durch die Koordinatorin, die Bitte um die Eintragung der e-mail Adressen der Interessierten in eine Liste und die Bekanntgabe des ersten (Abend-)Termins – schon hatten wir einen Kern an Mitarbeitern. So ha-

ben wir im Jahr 2000 begonnen, den folgenden Jahren wurde diese Art der Werbung regelmäßig durchgeführt. Inzwischen arbeiten über 40 Eltern und drei bis fünf Lehrer mit. Zeitweise sind auch Schüler bei Projekten beteiligt. Die Treffen finden in vier- bis sechswöchentlichem Abstand abends in der Schule statt, bei Bedarf auch häufiger.

Pädagogische Fragen sind ein »Dauerbrenner« für Eltern und vor allem junge Lehrer.

Alle zwei Jahre veranstaltet der Arbeitskreis einen Informations- und Diskussionsabend zum Thema Pubertät, der sowohl als Fortbildungsveranstaltung für Lehrer als auch als Forum des Austausches betroffener Eltern konzipiert ist. Diese Veranstaltungen wird vom Beratungslehrer und einem Kinder- und Jugendpsychologen durchgeführt und locken inzwischen regelmäßig über 100 Eltern in die Schule. Derartige Abende gibt es auch im zwei- bis dreijährigen Abstand wiederkehrend zur Suchtprävention (»Kiffen, Saufen ...«, »Glotzen, Chatten, Simsen, Ballern ...«, »Essstörungen«). Zu diesen Themen, zum Anti-Raucher-Training und zur Aidsprävention werden vom Arbeitskreis auch Schülerveranstaltungen während der Schulzeit durchgeführt.

Die Erstellung einer Methodenmappe für die Mittelstufe, das »Lernen lernen« lag Eltern und Lehrern in der Anfangszeit des Arbeitskreises besonders am Herzen. Die Kinder der Mitarbeiter wurden als Testpersonen für das Produkt genutzt und schon nach einem halben Jahr layouteten Eltern die 20seitige Mappe. Inzwischen wurde sie in der zweiten Auflage gedruckt und es ist Pflicht für alle Schüler und Kollegen, mit ihr zu arbeiten.

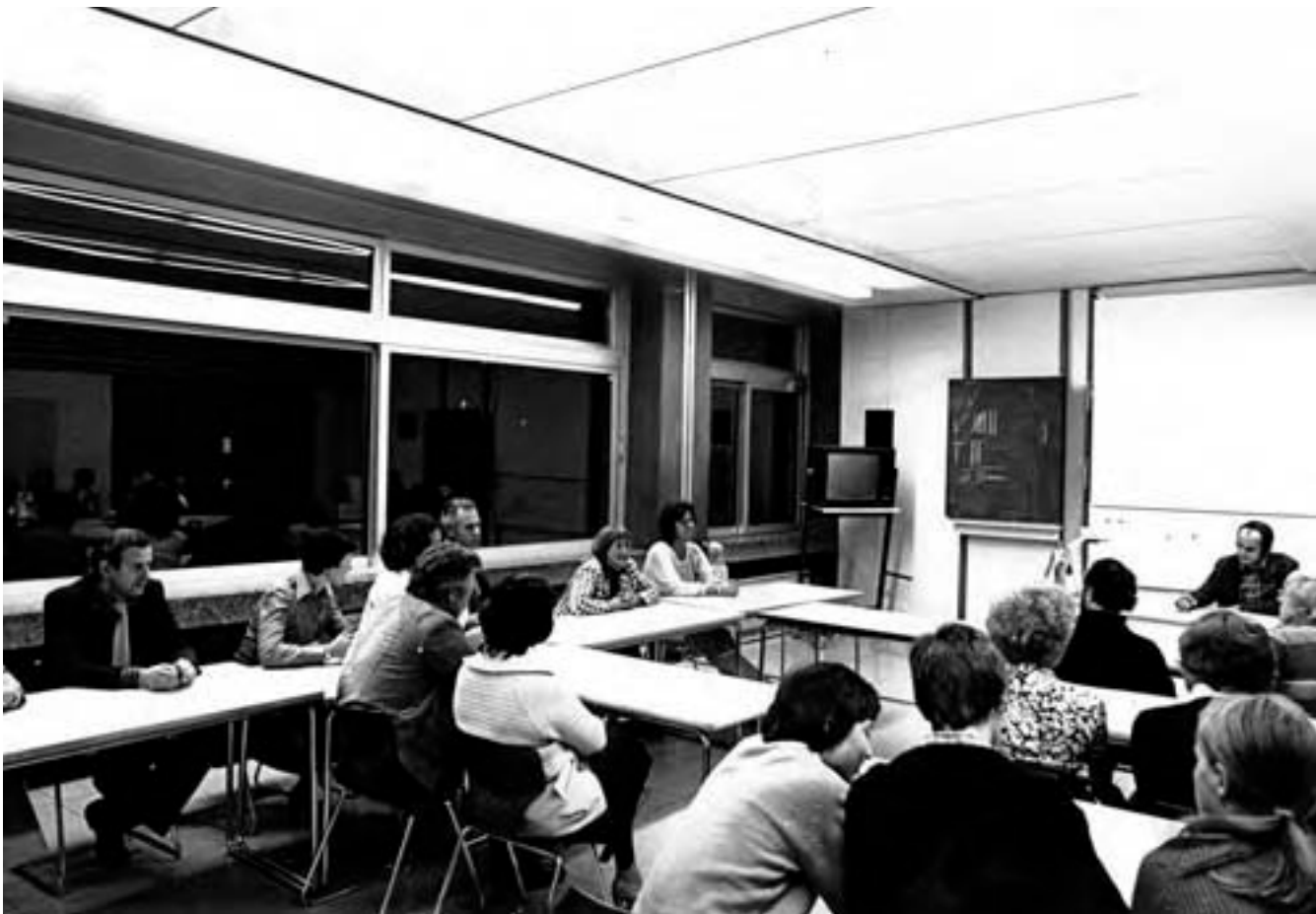
Ein Gremium dieser Art ist aber auch ein Frühwarnsystem für etwaige Missstände an der Schule. Aufmerksam gemacht durch Berichte von Eltern über

Klagen von Schülern unterschiedlicher Altersstufen übereinander beschloss der Arbeitskreis eine Untersuchung des Schulklimas. Je 25 Fragen wurden von über 900 Schülern beantwortet. Die Auswertung und Aufbereitung dieser Daten leisteten die Eltern. Der Vorstellung der insgesamt positiven Ergebnisse auf einer Lehrerkonferenz und im Elternrat folgten die notwendigen Konsequenzen: z.B.

- Veränderungen in der Kantinensituation,
- Einführung weiterer Schülerdienste,
- Projekte wie peer-support, organisiert von Oberstufenschülern für Unterstufenschüler und
- einige klasseninterne Änderungen.

Identifikation

Das Ziel der Verstärkung der Identifikation der Schüler mit ihrer Schule, das die Umfrage mit initiiert hatte, und der erkennbare Wunsch der Schüler, dazu beizutragen, führte nun zu einem besonderen Glücksfall. Im Arbeitskreis waren so viele Aktivbürger mit ganz besonderen Fähigkeiten versammelt, zu denen eine Schule im Normalfall gar keinen Kontakt findet (Unternehmerinnen, Buchhändlerinnen, Werbefachleute, Computerfachleute, Psychologinnen, Buchhalterinnen, Künstlerinnen, im Sozialbereich Beschäftigte und etliches andere mehr). Einige von ihnen fanden sich gesondert zusammen, entwickelten originelle Ideen und verwirklichten sie ohne die bei Lehrern üblichen Bedenken. Sie veranstalteten im Anschluss an den Nachmittagsunterricht Bastelgruppen für Schüler, schalteten erfolgreich die Presse ein, führten an einem Sonntag einen sehr gut besuchten Osterbasar in der Schule durch und gründeten schon zwei Monate später den Goldshop, einen von Schülern betriebenen Laden, der Schulkleidung und Schreibwaren mit dem Emblem der Schule sehr erfolgreich in



den Pausen vertreibt. Die AG Goldshop steht Schülern ab der Klasse 10 offen, vermittelt unter realistischen Bedingungen betriebswirtschaftliche Kenntnisse anhand eines echten Betriebes, wird inzwischen von einem Lehrer im Wahlpflichtunterricht betreut und hat eine große Zahl mitarbeitender Schüler gefunden.

Konkurrenzen

Natürlich verursacht eine solch aktive, voranpreschende Arbeitsgruppe auch Konflikte. Sie kann sehr schnell zu ganz normalen Kollisionen führen und Unmut bei den anderen an Schule beteiligten Gruppierungen auslösen, wenn diese sich durch eine so voranpreschende Gruppe nicht ausreichend anerkannt oder gar angegriffen fühlen. Hieraus können Missstimmungen und Konflikte erwachsen, die mühsam und zeitintensiv in vielen Gremiensitzungen wieder abgebaut werden müssen. Aus diesen Erfahrungen haben die Beteilig-

ten gelernt, so früh wie möglich alle an der Schule beteiligten Gruppen über die geplanten Projekte zu informieren, indem alle Protokolle per Mail an alle, die Wert darauf legen, versandt werden. (Protokolle in Ordnern zum Nachlesen anzulegen, reicht nicht!) So können Einwände schnell berücksichtigt und Fehlplanungen vermieden werden.

Inzwischen hat der Arbeitskreis einen Mail-Service aufgebaut, über den mehr als 400 interessierte Eltern einmal monatlich einen Elternbrief der Schule mit allen für sie interessanten Terminen erhalten. Bei der Sammlung der Adressen auf den Elternabenden erfragten die Eltern des Arbeitskreises gleichzeitig die Bereitschaft der Eltern, bei Schulveranstaltungen Hilfestellungen verschiedener Art zu leisten. Diese Informationen arbeiteten sie, datenschutzrechtlich abgesichert, in eine Datei ein, die inzwischen der Schule zur Verfügung steht. So verfügen nun Lehrer auf Knopfdruck über Listen mit interessierten Eltern,

wenn sie Unterstützung benötigen, wie z.B. berufskundliche Vorträge oder Führungen durch Betriebe oder Kuchen für Klassenfeste.

Ein derartiger Arbeitskreis ist im übrigen auch ein »Übungsplatz« für Führungsnachwuchs. Die Zusammenführung von Interessen der unterschiedlichen an Schule beteiligten Gruppen, die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und die Kanalisation von Initiativen in »schultaugliche« Bahnen – das alles ist dort gefordert und zeigt die besondere Qualifikation von Kollegen.

*Astrid Kahlbohm
Mittelstufenkoordinatorin am Gymnasium
Oldenfelde*

KESS 7 an Förderschulen

640 Siebtklässler aller 22 Hamburger Förderschulen waren im Rahmen der Ergänzungsstudie »KESS 7 an Förderschulen« im Oktober/November 2005 in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik getestet worden. Mithilfe eines Schüler- und eines Elternfragebogens wurden außerdem Hintergrundmerkmale erhoben. 85 Prozent der Schüler und 61 Prozent der Eltern füllten die Fragebögen aus – für die Schulform ungewöhnlich hohe Teilnahmequoten. An den beiden Fachleistungstests nahmen sogar 92 (Leseverständnis) bzw. 90 Prozent (Mathematik) teil.

Mithilfe von Ankeraufgaben war es möglich, die von den Förderschülern zu Beginn der Klassenstufe 7 erreichten Lernstände mit den mittleren Lernständen unterschiedlicher Schülergruppen zu vergleichen, die zweieinhalb Jahre zuvor am Ende ihrer Grundschulzeit an KESS 4 teilgenommen hatten.

Lernstände im Vergleich

Abb. 1 zeigt die mittleren Lernstände, die die Förderschüler zu Beginn der Klassenstufe 7 erreicht haben (rechte Säulen), im Vergleich zu den mittleren Lernständen aller Viertklässler, die im Jahre 2003 an KESS 4 teilgenommen haben (linke Säulen), sowie der Teilgruppe derjenigen Viertklässler, denen von der Zeugniskonferenz ihrer Grundschule eine Empfehlung für den Besuch der Beobachtungs-

stufe der Haupt- und Realschule ausgesprochen worden war (mittlere Säulen).

Der Mittelwert der Gesamtstichprobe wurde auf 500 Punkte, die Standardabweichung auf 100 Punkte festgelegt. Mit 30 (Lesen) bzw. 68 Punkten bleiben die Förderschüler 30 bzw. 68 Prozent einer Standardabweichung und damit deutlich unter dem Mittelwert der Viertklässler mit einer HR-Empfehlung, im Vergleich zu allen Viertklässlern des KESS-Jahrgangs sind es sogar 63 Prozent einer Standardabweichung (Lesen) bzw. etwas mehr als eine Standardabweichung (Mathematik).

Diese beträchtlichen Lernrückstände korrespondieren einerseits mit deutlich geringer ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten, die mithilfe des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) ermittelt wurden – der für die Förderschüler ermittelte Wert beträgt 9,8 Punkte und liegt damit 6,1 Punkte bzw. eine Standardabweichung unter dem Mittelwert des KESS-Jahrgangs insgesamt bzw. 3 Punkte bzw. eine halbe Standardabweichung unter dem Mittelwert der HR-Schüler. Auf der anderen Seite gehen die Leistungsrückstände mit ungleich ungünstigeren sozialen Lagen einher.

Lernstände und Hintergrundmerkmale

Jungen sind in den Förderschulen mit einem Anteil von 59 Prozent deutlich überrepräsentiert. Im Leseverständnis liegen ihre Leistungen gleichauf mit denen der Mädchen, in Mathematik beträgt ihr Vorsprung eine drittel Standardabweichung.

Ebenso sind Schüler mit Migrationshintergrund in den Förderschulen überrepräsentiert. Wird das Merkmal »Geburtsland der Eltern« zugrunde gelegt, ergibt sich zwischen den drei Gruppen – beide Eltern/ein Elternteil/kein Elternteil im Ausland geboren – kein bedeutsamer Leistungsunterschied. Von den 461 Schülern, für die die entsprechende Angabe vorliegt, sind 47 Prozent der Eltern in Deutschland geboren, während in 13 Prozent der Schülerfamilien ein Elternteil, in 40 Prozent der Familien beide Eltern im Ausland geboren wurden.

Für 267 Schüler liegt eine Angabe zum Bruttojahreshaushaltseinkommen ihrer

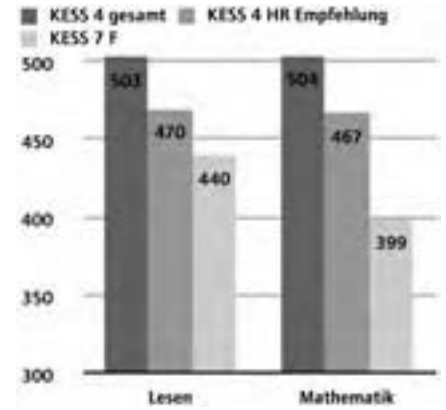


Abb. 1: Lernstände im Vergleich

Familie vor. Mit 63 Prozent liegt der Anteil an Familien, deren Einkommen 20.000 € nicht übersteigt, weit über dem Hamburger Durchschnitt, während Bruttojahreseinkommen über 40.000 € mit knapp 8 Prozent weit unterproportional vertreten sind. Wie in den zuvor betrachteten Gruppen, findet sich wiederum kein signifikanter Unterschied zwischen den Lernständen der verschiedenen Einkommensgruppen.

Die Autoren fassen diese Befunde folgendermaßen zusammen: »In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen zeigt sich erneut, dass Hamburger Förderschulen von einer Schülerschaft besucht werden, die durch eine deutliche kognitive und sozioökonomische Benachteiligung charakterisiert ist. Den Kindern stehen in ihren Elternhäusern vergleichsweise geringe ökonomische und kulturelle Ressourcen zur Verfügung – ein Nachteil, der offenkundig allein mit schulischen Fördermöglichkeiten für diese Schülergruppe nicht kompensiert werden kann.« (W. Bos et al.: Vertiefender Bericht zu den KESS 7-Ergebnissen, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2007, S. 101).

Nachzulesen sind diese und weitere Befunde in dem vertiefenden Bericht zur KESS 7-Erhebung: www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/qualitaet/KESS-7-Bericht_140507.pdf

Ulrich Vieluf, LI

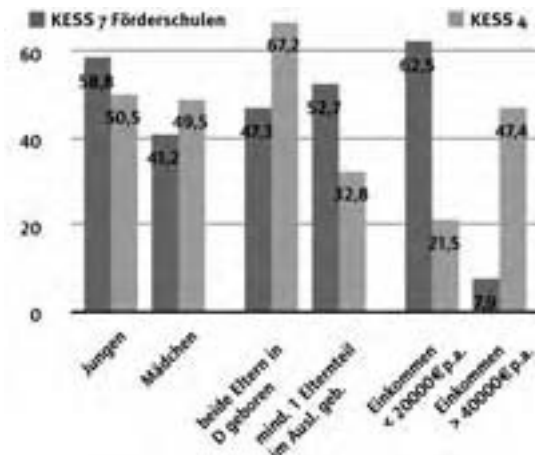


Abb. 2: Hintergrundmerkmale im Vergleich

WERBUNG I#1

Umweltbundesamt: Mobilitätserziehung – Hamburg ist Spitze

Verkehrserziehung: Polizei kooperiert mit den Schulen

»Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr« – das ist ein aktuelles Thema der Verkehrserziehung an Schulen in der Hansestadt. Schon seit Jahren ist der schulische Unterricht in Verkehrserziehung dadurch gekennzeichnet, dass es vielerorts eine enge Zusammenarbeit gibt zwischen Pädagogen und Polizeiverkehrslehrern. Ein Schwerpunkt der Arbeit: die Schülerinnen und Schüler, aber auch ihre Eltern, nachhaltig zu einem verantwortlichen Verhalten im Straßenverkehr zu motivieren.

Einen wesentlichen Bereich der Kooperation zwischen Polizei und Schulen bilden die Fahrradprojekte für die Klassen 5 und 6, die sich unter Schülerinnen und Schülern großer Beliebtheit erfreuen. Die Koordination dieser schulischen

Arbeit obliegt dem Referat »Verkehrserziehung« in der Behörde für Bildung und Sport (BBS). Das Referat hat auch viele attraktive Unterrichtsmaterialien herausgegeben – oftmals in Zusammenarbeit mit dem Hamburger Verkehrsverbund (HVV).

Wesentlich unterstützt werden die Projekte traditionell in jedem Schuljahr durch etliche Seminare im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI).

Die Verkehrserziehung in Hamburg hat seit längerem bundesweit einen sehr guten Ruf – das bestätigte unlängst auch das Umweltbundesamt.

Weitere Informationen:

- www.hvv.de
- www.bbs.hamburg.de
- www.li-hamburg.de



MSz

Hockey-Hochburg: Neues Landesleistungszentrum

Am Rothenbaum: Hochmoderner Platz – zentral gelegen

Zur Einweihung des neuen Hockey-Landesleistungszentrums am Rothenbaum hatten sie sich am Tag der Arbeit, am 1. Mai, versammelt: Elf Weltmeister waren mit ihrem Bundestrainer angetreten – zum Spiel gegen keine geringere Mannschaft als die aus England. Zwar ging das Spiel für die Deutschen dann doch noch verloren; aber die Freude war trotzdem groß – über das neue Leistungszentrum des Leistungszentrums für Hamburger Hockeyspieler.

Bis zur EM im August dieses Jahres – hier qualifizieren sich nur die ersten drei für Olympia 2008 – wird die Nationalmannschaft noch viel trainieren. Für Hamburg wichtig: Im 18er Kader sind sieben Hamburger »Krummstock-Könner« (*Hamburger Abendblatt*). Hier wird klar: Hamburg ist eine Hockey-Hochburg – die nun ein neues Landesleistungszentrum ihr eigen nennt; die alte Trainingsstätte in Groß-Flottbek war inzwischen überaltert.

Für die Hockey-Spieler – ob Profis, Studenten, Schüler oder die vielen aktiven Spieler aus den Vereinen – gibt es jetzt optimale Trainingsbedingungen. Finanziert haben die neue Anlage das Hochschulamt und das Bundesministerium des Inneren.

Weitere Informationen:

- www.verwaltung.uni-hamburg.de
- www.bbs.hamburg.de

MSz



Das Hokey-Zentrum im Universitätsviertel



Mehr Platz für die Talente

Rudern: Leistungszentrum in Allermöhe wird erweitert

Hamburgs Ruderer eilen mit hoher Schlagzahl von einem Erfolg zum nächsten. Einschließlich der U 23- und U 19-Athleten starteten bei der letzten WM 23 Ruderer aus der Hansestadt – davon schafften es 21 aufs Treppchen. Spätestens jetzt wurde klar: Das Hamburger Ruderer-Zentrum in Allermöhe war längst zu klein geworden.

Bis zu 100 Sportler trainieren dort am Wochenende. Teure Boote mussten Tag und Nacht draußen liegen bleiben – das Bootshaus, es wird auch von Kanuten genutzt, musste endlich erweitert werden. Sicher war das nicht der einzi-

ge Engpass. Aber es war einer von wichtigen Missständen »auf der Anlage aus den 80er Jahren, die nun beseitigt werden sollen« (*Hamburger Abendblatt* vom 2. Mai 2007). Und das *Abendblatt* schrieb weiter: »2,14 Millionen Euro investieren Stadt und Bund in das Trainingszentrum – die Erfolge machen den Weg frei.«

Den Grundstein für das Bauvorhaben hat die Sportsenatorin am 2. Mai 2007 gelegt. Es wird eine neue, größere Bootshalle geben. »Statt bislang einen Achter und einen Zweier in der Länge passt künftig ein weiteres Boot der Königs-



klasse hinein« (*Hamburger Abendblatt*). Außerdem sollen drei neue Raumeinheiten hinzukommen – ein Trainerzimmer, größere Indoor-Trainingsflächen und kleinere Büros. In den Büroräumen werden unter Federführung von Prof. Klaus Mattes von der Universität Hamburg die Ruderleistungen und -techniken analysiert.

Dieser Ruderer-Standort Hamburg hat – gemeinsam mit dem von Ratzeburg – den Status eines Bundesstützpunktes.

Weitere Informationen:

- www.osphh-sh.de
- www.bbs.hamburg.de



Im Ruderzentrum wird gebaut

MSz

Die Stadt investiert 16 Millionen Euro

Vor allem für Kinder und Familien: Altonas neues Bad wird bunt und rund

Altonas neues Bad – es kostet rund 16 Millionen Euro – wird von außen aus gesehen recht bunt und rund anzusehen sein. Bäderlandchef Klauspeter Schelm dazu: »Wir wollen hier ja auch kein Büro bauen, sondern ein Bad für Kinder und Familien.«

Am 1. Juni 2007 stellte Bürgermeister Ole von Beust an der Baustelle das Modell des neuen Bades vor. Geplant sind mehrere Becken – mit insgesamt einer Fläche von 1400 Quadratmetern; das entspricht der Schwimmfläche des bisher größten Schwimmbades in Hamburg, der Alsterschwimmbad. Ende

2008 soll der Bau fertig sein. »Anders als in der ‚Schwimmoper‘ in Hohenfelde soll im ›Festland‹ jedoch nicht der Sport im Vordergrund stehen, sondern Familien mit Kindern« (*Hamburger Abendblatt*).

Auf rund 900 Quadratmetern soll es dort drei flache Becken mit sehr warmem Wasser zum Spielen geben. Darunter werden ein kleines Becken fürs Babyschwimmen, ein Kleinkindbecken und die eigentliche Spiellandschaft für Kinder bis zwölf Jahre gebaut. Außerdem sind drei große 25-Meter-Becken geplant, eines davon befindet sich drau-

Ben. Eine Saunalandschaft – mit Dachgarten – wird auf dem Dach entstehen. Im Untergeschoss baut man eine Tiefgarage.

Der Eintrittspreis soll sich an den Preisen des alten Altonaer Bismarckbads orientieren, das abgerissen worden ist.

Weitere Informationen:

- www.baederland.de
- www.hamburg.de
- sportamt.bbs.hamburg.de

KB

Allianz: BBS, Bäderland und VAF

Großes Schwimmfest der Hamburger Schulen im Kaifu-Bad



Rund 1000 Schülerinnen und Schüler aller Schulformen folgten der Einladung des Sportamtes der Behörde für Bildung und Sport (BBS), am diesjährigen Schwimmfest der Hamburger Schulen im Kaifu-Bad teilzunehmen.

Bei strahlendem Sonnenschein, am 12. Juni, pfliff die Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, am frühen Morgen pünktlich die erste Pendelstaffel der Grundschulen an.

Die Grundschul Kinder verausgabten sich in der Schwimm-, Mattentransport- und Dribbelballstaffel – die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen gaben ihr Bestes beim Kampf um die Tore beim Wasserballturnier.

Bei den Staffeln zeigten die Grundschul Kinder voller Begeisterung ihr bei den Bäderland-Schwimmlehrern er-

worbenes Können: Sie »kraulten und schwammen Brust, was die Puste hergab und wurden von ihren Klassenkameraden angefeuert, bis die Kehlen heiser waren« (Sportamt der Behörde für Bildung und Sport). Spannend war es auch beim Wasserballturnier.

Während der Organisationspausen gab es viele Möglichkeiten der aktiven Beschäftigung: Der »Spieltiger« hatte eine Hüpfburg und eine Rollenrutsche für Geschicklichkeits- und Denkspiele zur Verfügung gestellt. Wen der Durst plagte, zog es hin zur Wasserbar: »Hamburg Wasser« verwöhnte die Kinder und Jugendlichen mit Mineralwasser unterschiedlichster Geschmacksrichtungen.

Am Ende der Veranstaltung erhielten alle Schulklassen eine Urkunde für die erzielten Leistungen in Staffel und

Wasserballturnier; die Bäderland Hamburg GmbH spendierte den jeweiligen Siegern einen Besuch in einem Schwimmbad.

Die konstruktive und reibungslose Zusammenarbeit zwischen der Bäderland GmbH, dem Verein Aktive Freizeit e.V. (VAF) und dem Sportamt war Grundlage für die insgesamt sehr gelungene Auftaktveranstaltung, über die auch etliche Medien berichtet haben.

Solche Schwimmfeste soll es in Zukunft wieder öfter geben.

Weitere Informationen

- www.schulsport-hamburg.de
- www.baederland.de
- www.vafev.de/seiten/kiss.htm

MSZ



Jugend trainiert für Olympia / »Abschlag Schule«

»Hamburg spielt Golf« – auch an Schulen

Abschlagen, putten, chippen: Golf ist »in« – auch bei etlichen Jugendlichen. So wurde Golf als 16. Sportart im Schulwettbewerb »Jugend trainiert für Olympia« aufgenommen. Und bereits seit 1999 läuft die Initiative »Abschlag Schule«, an der sich in Hamburg neun Schulen beteiligen.

Die Vereinigung clubfreier Golfspieler (VcG) und der Deutsche Golf Verband (DGV) haben 1999 das Kooperationsprojekt »Abschlag Schule« gegründet – mit dem Ziel, Golf in Ergänzung zu den klassischen Sportarten in möglichst vielen Schulen zu verankern. Natürlich geht es auch darum, Golf populärer zu machen und eine aktive Nachwuchsarbeit zu betreiben. Eine Million Euro investiert die VcG jährlich in ihre Arbeit. Die VcG sorgt oftmals für den Personen-Transport zwi-

schen Schule und Golfplatz, sie finanziert Golfunterricht und stellt Unterrichtsmaterial und Leihschläger zur Verfügung.

In Hamburg leistet die Initiative »Hamburg spielt Golf« wichtige Arbeit im Interesse der Nachwuchsförderung. Fast alle Klubs – oder öffentliche Anlagen wie die Golf Lounge an den Elbbrücken – bieten heute den »Kleinen« in der Metropolregion Hamburg Schnupperkurse an. Der GC Treudenberg beispielsweise ermöglicht es in jedem Winter rund 40 Schülern – im Alter von 11 bis 14 Jahren – sehr preisgünstige Golfkurse zu absolvieren. Manche Veranstaltung ist sogar gratis zu besuchen. Der Club verschenkt auch Mitgliedschaften. Der Golfclub »Red Golf« zum Beispiel kooperiert seit längerem mit Schulen und der Universität Hamburg.

Folgende Unternehmen und Institutionen organisieren die Initiative »Hamburg spielt Golf«: hamburg.de, Hamburger Abendblatt, Hamburg Tourismus GmbH, hamburg-web.de und die Deutsche Bank Players' Championship.

Am 12. Juni 2007 wurden die Landeswettkämpfe »Jugend trainiert für Olympia« – Bereich Golf – am Treudenberg ausgetragen. 1. Sieger wurde das Gymnasium Oberalster – vor dem Gymnasium Albert-Schweitzer und dem Gymnasium Hochrad.

Weitere Informationen

- www.hamburg-spielt-golf.de
- www.schulsport-hamburg.de
- www.jugendtrainiertfuerolympia.de

MSz

Wettbewerb "Schule sind Wir"

Preisverleihung des ersten Wettbewerbs zur Entwicklung einer Corporate Identity

Schulen wollen durch die Verknüpfung ihrer pädagogischen Intentionen und Maßnahmen zur Außendarstellung ihr Schulleben verändern. Die Lernkultur soll sich verbessern und das Zusammengehörigkeitsgefühl soll wachsen. Manche Schulen führen dazu Projekte und Veranstaltungen durch oder legen ihr Hauptaugenmerk auf die Gestaltung anregender Lernumgebungen. Andere achten auf angemessene Schulkleidung, entwerfen ein Logo und nutzen es auf Kleidung, Briefpapier und Website. So wird das pädagogische Konzept der Schule gelebt und sichtbar – eine Corporate Identity entsteht.

Das Ziel des Wettbewerbs »Schule sind wir« – organisiert von der Behörde für Bildung und Sport (BBS) mit Unterstützung der Agentur manusinmano – war, die vielen Ansätze, die in Hamburg dazu bereits vorhanden sind, zusammenfüh-

ren und das Engagement der Schulen hervorheben.

Zehn Schulen reichten ihre Konzepte ein. Plakate, Broschüren, Flyer und CDs gehörten ebenso dazu wie Websites und Entwürfe einheitlicher Schulkleidung.

Am 12. Juni trafen sich Abordnungen der am Wettbewerb teilnehmenden Schulen zur Preisverleihung in der Aula des LI. Nach einem musikalischen Auftakt und dem Grußwort von LI-Direktor Peter Dachsner würdigte die Senatorin für Bildung und Sport, Frau Dinges-Dierig, die Impulse, die durch den Wettbewerb gesetzt wurden, und das große Engagement, mit dem viele Schulen ihren Diskussionsprozess begonnen haben. Anschließend hob der Organisator des Wettbewerbs Thomas Albrecht (BBS) die vielfältigen kreativen Ansätze der teilnehmenden Schulen hervor, machte aber auch deutlich, dass die CI-Entwicklung ein langer Weg ist.

Die Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, übergab die Preise an die jeweiligen Vertreter der Grund-, H/R-Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien.

Für die Gruppe der Grundschulen ging der 1. Platz an die Grundschule Genslerstraße – Ballerstaedtweg.

In der Gruppe H/R Schulen und Gesamtschulen teilen sich die Ganztagschule St. Pauli und die Schule Othmarscher Kirchenweg den Sieg.

Der 1. Platz in der Gruppe der Gymnasien ging an das Gymnasium Bramfeld.

Als Sonderpreis für vier Lehrkräfte aus jeder teilnehmenden Schule hat die »Stiftung Kinderjahre« eine gemeinsame Landpartie zum Kinderbauernhof nach Helle ausgegeben.

KB

100 Jahre Hagenbecks Tierpark

Zooschule des Landesinstituts: Bundesweit einzigartig

In diesem Jahr hat Hagenbecks Tierpark auch bundesweit Schlagzeilen gemacht – er feierte sein 100-jähriges Jubiläum. Was manche Bürger selbst in Hamburg nicht wissen: Auf dem Areal von »Hagenbeck« arbeitet auch eine besondere Schule – die Zooschule.

Sie ist eine eigenständige Einrichtung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und arbeitet sehr eng mit dem Tierpark zusammen.

»Wie schlafen Giraffen oder wie rau ist eine Löwenzunge ...?« Diese und andere Fragen beantworten die Zoopädagogen des LI – eine Institution der Behörde für Bildung und Sport (BBS) – während ihrer Führungen durch den Zoo. Das ist Biologie-Unterricht zum »Be-Greifen« – im besten Sinne des Wortes: Schülerinnen und Schüler dürfen auch mal einen Tiger-

schädel, eine Ara-Feder, ein Straußenei oder einen Elefantenrüssel anfassen. Und: Was die kleineren Besucher interessiert, finden oft auch die Großen spannend ... Spannender als hier kann Schule kaum sein.

Die Zooschule im Tierpark Hagenbeck ist nach Meinung von Experten eine der größten und modernsten in Deutschland. In Zusammenarbeit mit der Bildungsbehörde und dem Tierpark Hagenbeck bietet sie Kindern, Jugendlichen und Lehrern ein umfangreiches pädagogisches Programm, das seinesgleichen sucht. Bei Erkundungsgängen durch den Tierpark lernen die Kinder spielerisch – und real – Tiere und Pflanzen kennen, Lehrer können – im wahren Sinne live – »Unterrichtsmaterialien« nutzen. Die Zooschule im Tierpark

Hagenbeck ist eine der größten und modernsten in Deutschland.

Die Zooschule des LI bietet zum Beispiel an:

- Organisierte Führungen für Schulklassen, Projektgruppen, Kurse sowie für Erwachsene. Es sind auch ganz spezielle Veranstaltungen möglich – zum Beispiel für blinde Kinder und Jugendliche. Fast jede Gruppe ist willkommen; so hat schon mancher Betriebsausflug hier – in einem geräumigen Pavillon-Zelt, das zur Zooschule gehört – seinen krönenden Abschluss gefunden.
- Die Möglichkeit, den (Kinder-) Geburtstag mal ganz anders zu feiern: Erfahrene Zoopädagogen führen einen Rundgang beispielsweise ins Land der Löwen und Tiger. Das »offizielle« Führungs-Programm dauert rund 90 Mi-



Eingangsbereich zu Hagenbeck



Eingang zur Zooschule

nuten und ist für Kinder ab sechs Jahren geeignet.

- Das Mieten eines Grillplatzes im Tierpark – direkt neben dem Tiger-Gehege; das ist ein neues Angebot für alle Diejenigen, die eine Führung in der Zooschule gebucht haben und es rustikal mögen: Ein Grillplatz kann gemietet werden, direkt neben dem Tiger-Gehege – eine Feuerstelle, Bänke und ein großes Zelt stehen zur Verfügung. Die Tagesmiete beträgt 10,- Euro. Die Buchung erfolgt über die Zooschule.

Hagenbecks Tierpark wird insgesamt von der Hansestadt Hamburg – vor allem finanziell – gefördert. Die Zoo-

schule der BBS erhöht darüber hinaus das Interesse der (jungen) Bürger, dem größten Tierpark im Norden einen Besuch abzustatten, sie sorgt also auch für Besuchernachwuchs. Die Zooschul-Kooperation sieht so aus: Der Tierpark stellt den Pavillon und ermöglicht die Nutzung des Hagenbeck-Areals, das LI finanziert die Unterhaltung des Pavillons und die benötigten Sachmittel, die BBS bezahlt die Zoopädagogen.

Der Schulpavillon steht gleich hinter dem Haupteingang des Tierparks. Jährlich besuchen rund 11.000 Schüler diese attraktive pädagogische Einrichtung. Denn für die Besucher ist die

Zooschule Ausgangspunkt für einen spannenden, lehrreichen und lustigen – sowie in aller Regel unvergesslichen – Tag.

Weiterführende Infos:

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Zooschule, Lokstedter Grenzstraße 2;

Tel.: 0 40/5 40 53 23

Fax: 0 40/54 27 88

E-Mail: zooschule.hagenbeck

@li-hamburg.de

Internet: www.hagenbeck-tierpark.de

www.li-hamburg.de

MSz



Die neue Elefantenfamilie – gegenüber der Zooschule

Werbeseite

Auf den Tag genau: 478 Jahre nach Gründung der Schule

Johanneum: Neuer dreigeschossiger Erweiterungsbau und Leichtathletikanlage

Die größte Spende, die eine einzelne Hamburger Schule je erhalten hat, kommt von ehemaligen Schülern des altsprachlichen Traditionsgymnasiums Johanneum: Die Mäzene stifteten zwei Millionen Euro, um ein zusätzliches, neues Gebäude – das Forum Johanneum – und eine Leichtathletikanlage teil zu finanzieren. Weitere 3,7 Millionen Euro investierte die Behörde für Bildung und Sport (BBS). Die BBS-Senatorin Alexandra Dinges-Dierig hielt am 24. Mai 2007 die feierliche Eröffnungsrede – auf den Tag genau 478 Jahre nach Gründung der »Gelehrtenschule«.

2200 Quadratmeter umfasst das neue Gebäude. Es ist, wie der denkmalgeschützte »Schumacher-Bau« von 1914, ein Klinkerbau – allerdings nicht aus rotem, sondern aus gräulichem Klinker. »Wir haben uns für einen zweifach gebrannten dänischen Kohlebrand entschieden, um die Hamburger Tradition des Klinkers fortzuführen«, sagten die Architekten Andreas Heller und Sona Kazemik.

Schulleiter Dr. Uwe Reimer bedankte sich herzlich bei den beiden großzügigen Mäzenern und bei Senatorin Dinges-Dierig. Reimer erklärte während seiner Rede auch: Schulen mit weniger wohlhabenden Eltern seien mehr als das Jo-



Altbau

hanneum auf staatliche Gelder angewiesen.

Bauherr bei dem Projekt war nicht die BBS, sondern eine eigens gegründete Gesellschaft. Innerhalb nur eines Jahres wurde der Bau – ergänzt durch eine großzügige Leichtathletikanlage – fertig gestellt.

Im neu gebauten dreigeschossigen Trakt – mit großzügiger Terrasse – gibt es jetzt für die rund 600 Schülerinnen und Schüler des Johanneums eine Cafeteria, die wichtig ist für die Ganztags-

konzeption der traditionsreichsten und ältesten Schule der Hansestadt. Außerdem können Lehrer und Schüler nun moderne Räumlichkeiten für Musik, Kunst und Theater nutzen.

Weitere Informationen:

- www.johanneum.de
- www.johanneum-elternrat.de
- www.bbs.hamburg.de

MSz



Neubau

Bundesweiter Wettbewerb

Berufsorientierung: Emil-Krause-Gymnasium gewinnt Wettbewerbs-Preis

Was macht eine gute Schule aus? Das bundesweit vertriebene Magazin *UNICUMABI* hat nachgeforscht. Zum fünften Mal hat das Schülermagazin Schulen im Rahmen des Wettbewerbs »Schule des Jahres« ausgezeichnet.

Insgesamt beteiligten sich 1.368 Schüler aus 111 zum Abitur führenden Schulen aus ganz Deutschland an dem Wettbewerb und gaben ihre Stimme im Internet ab. Die Preisverleihung fand Anfang Mai in Berlin statt.

Mit der Auszeichnung der Sieger des Wettbewerbs »Schule des Jahres« zeichnet *UNICUMABI* Schulen aus, deren Lehrer oder Projektgruppen sich – über den Unterricht hinaus – dafür einsetzen, Schüler ihrer Schulen in ihrer Entwicklung zu fördern und sie auf ihrem Weg ins Berufsleben zu unterstützen.

Neu am diesjährigen Wettbewerb »Schule des Jahres«: Anders als in den letzten Jahren konnten die Teilnehmer ihre Schule erstmalig direkt in einer der sechs Wettbewerbskategorien nominieren. Eine Jury kürte entsprechend sechs Schulen als die jeweiligen Sieger-Schulen. In Hamburg siegte das

Emil-Krause-Gymnasium: im Bereich der Arbeit zur Berufsorientierung.

In den anderen Kategorie-Bereichen siegten:

- Berufsorientierung: Emil-Krause-Gymnasium (Hamburg)
- Medienerziehung: Städtische Gesamtschule (Solingen)
- Kultur: Evangelische Schule (Neuruppin)
- Individuelle Förderung: Wilhelm-Ostwald-Gymnasium (Leipzig)

- Integration: Werner-von-Siemens-Gymnasium (Bad Harzburg)
- Sport- und Gesundheitsförderung: Integrierte Gesamtschule Köln Holweide (Köln)

Weitere Informationen:

- www.unicum.de/evo/6213_1
- www.emil-krause-gymnasium.hamburg.de/index.php/

MSz



Klassischer Bau: Emil-Krause-Gymnasium

Rekordlauf: HSH Nordbank Run durch die Hafencity

Spendenlauf: 104 315 Euro zur Unterstützung junger Sportler in Vereinen

Am 2. Juni 2007 startete der 6. HSH Nordbank Run durch die Hafencity. An diesem Spendenlauf – zugunsten der Aktion »Kinder helfen Kindern« des *Hamburger Abendblatts* – nahmen 744 Mannschaften und 20813 Teilnehmer teil. Das waren 8400 mehr als im vergangenen Jahr.

Das Event wurde auch in diesem Jahr zum Volksfest. Die Teilnehmer erliefen 104 315 Euro – das war doppelt soviel wie im Vorjahr. Mit diesen

Geldern werden junge Sportler aus sozial schwachen Familien unterstützt. Auf diese Weise wird es diesen Jugendlichen ermöglicht, aktiv in einem Verein Sport zu treiben. Denn mit diesen Finanzmitteln wird die entsprechende Aktion »... und los!« der Hamburger Sportjugend unterstützt.

An diesem Lauf haben auch etliche Hamburger Schulen teilgenommen und ebenfalls eine Mannschaft der Be-

hörde für Bildung Sport (BBS). Das BBS-Team lief unter der Führung von Staatsrat Andreas Ernst.

Weitere Informationen:

- www.hsh-nordbank.de
- www.hamburger-sportbund.de
- www.hamburger-sportjugend.de
- www.abendblatt.de
- www.sportamt.bbs.hamburg.de

MSz

Bildungshaus: Attraktiv auch für Familien

Unter einem Dach: Schule, Kita und Krippe

Vom Spätsommer 2007 an entsteht in der HafenCity ein Schulneubau, der Grundschule, Krippenbetreuung, Kindergarten und Hort unter einem Dach vereint. Das Konzept ist, so Bildungssektorin Alexandra Dinges-Dierig, wegweisend.

Die Senatorin erklärte bei der Vorstellung der Pläne, dies sei die erste Schule, die ein modernes Bildungshaus der Zukunft darstellen werde: Wenn Kinder vom Krippen- bis zum Schulalter an einem gemeinsamen Standort betreut würden, trage dies zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei.

Die Behörde für Bildung und Sport (BBS) geht neue Wege auch bei der Finanzierung des Schulbaus. Ein privater Investor errichtet das 17,4 Millionen Euro teure Gebäude auf städtischem Grund. Der Investor übernimmt für 25 Jahre auf eigenes Risiko die Bewirtschaftung. Außerdem: Der sandsteinfarbene Bau – er entsteht zwischen Sandtorpark und Dalmannkai – soll auf 3100 Quadratmetern auch 30 Wohnungen integrieren.

Die Schule soll nach jetzigen Planungen Ende 2008 fertig sein. Dann können die ersten Kinder in der HafenCity unterrichtet werden. »Das Projekt erhöht die Attraktivität des Standorts für Familien mit Kindern«, erklärte Senatorin Dinges-Dierig. Von diesem Projekt erhofft sich der Geschäftsführer der HafenCity-GmbH, Jürgen Bruns-Berentelg, einen »Schlüsseffekt für die Entwicklung der HafenCity«.

Nach der Fertigstellung ist geplant, dass die rund 700 Meter entfernte Schule bei der Katharinenkirche mit zunächst 200 Kindern in den Neubau einzieht. »Insgesamt wird das fünfgeschossige Gebäude auf 9000 Quadratmetern Platz für 375 Schüler sowie 100 Kinder im Kindergarten bieten, der vom Diakonischen Werk betrieben wird. Schule und Kindergarten wollen intensiv zusammenarbeiten« (*Die Welt*).

Die Klassenräume sollen zum Park hin ausgerichtet sein. Der Kindergarten wird voraussichtlich im Erdgeschoss untergebracht werden. »Eine Turnhalle wird in den oberen Geschossen des Gebäudes in-

tegriert, das um einen Lichthof herum angelegt ist« (*Die Welt*). Mittelpunkt des Baus wird eine zweigeschossige Mehrzweckhalle und eine Mensa. In dieser Cafeteria können alle Kinder ein Mittagessen bekommen. Die dreizügige Grundschule wird Ganztagsunterricht anbieten. Besondere Serviceleistungen – wie ein Bring- und Holdienst oder ein Kinderhotel – sollen das Bildungshaus zusätzlich attraktiv machen. Ein besonderer Pausenhof wird auf dem Dach der Schule entstehen. Er soll mit Grünpflanzen umrahmt werden und über ein Schutzdach verfügen, das eine Nutzung auch bei Regen erlaubt. In den Dachbeeten soll sogar »wilder Wein gepflanzt werden« (*Die Welt*). Ein zweiter Pausenhof wird zu ebener Erde entstehen.

Weitere Informationen:

- www.hafencity.com
- www.bbs.hamburg.de
- www.hamburg.de

MSz

Kooperation von drei Schulen

Stellinger Schüler kämpfen in Sarajevo gegen Müllberge

Am 9. Juni traten 16 Hamburger Schüler eine lange Reise an. Ziel: das Vierte Gymnasium in Ilidza, einem Stadtteil von Sarajevo, Hauptstadt von Bosnien und Herzegowina. Die Schüler engagieren sich für die Themen Müllvermeidung und Energiesparen.

»Bereits im vergangenen Sommer bemalten Schüler der Gesamtschule Stel-



Gesamtschule Ida-Ehre

lingen, des Gymnasiums Corveystraße und der Ida-Ehre-Gesamtschule eine Straßenbahn in Sarajevo« (*Hamburger Abendblatt*). Es geht um einen Aufruf zum ökologischen Handeln im Rahmen eines Austauschprogramms. Seit vier Jahren besuchen sich die 9- bis 12-Klässler aus Hamburg und Sarajevo regelmäßig gegenseitig.

In diesem Jahr wollten die Hamburger möglichst viele bedruckte Stoffbeutel mit nach Sarajevo nehmen, um diese dort zu verteilen. »Es ist nicht zu spät! It is not too late! Nije prekasno!« steht da zum Beispiel dreisprachig über dem durchgestrichenen Männchen, welches eine Erdkugel in einen Mülleimer

wirft« (*Hamburger Abendblatt*). Mehr als 5000 solcher Beutel wurden bereits von der Partnerfirma der Gesamtschule Stellingen – das ist »Budnikowsky« – gestiftet. Ziel ist es, 10 000 Tragetaschen je zur Hälfte in Sarajevo und Hamburg zu verteilen.

Die Projektteilnehmer suchen übrigens weitere Sponsoren.

Weitere Informationen:

- www.hh.schule.de/GyCor
- www.gesamtschule-stellingen.de
- www.hamburg-intern.de/webkatalog/Bildung-Schulen-Gesamtschulen.shtml

KB

Event im Rathaus: »Jugend debattiert«

Zwei Gymnasien siegen

Maximilian Berenbrok und Marie Flechsenberger sind die Sieger des Landeswettbewerbs »Jugend debattiert« 2007 in Hamburg. Bei einem spannenden rhetorischen Schlagabtausch im Kaisersaal des Rathauses überzeugten die jugendlichen Rednerinnen und Redner ihre interessierten Zuhörer mit treffenden Argumenten. Der 14jährige Maximilian Berenbrok ist Schüler des Gymnasiums Oberalster, die 18jährige Marie Flechsenberger besucht das Gymnasium Buckhorn.

In mehreren Bereichen hatten sich die beiden Landessieger gegen ihre Mitstreiter durchgesetzt.

Im laufenden Schuljahr beteiligten sich rund 1.800 Schüler ab der Klasse 8 am Landeswettbewerb Jugend debattiert in Hamburg. Der Wettbewerb wurde in diesem Jahr zum fünften Mal durchgeführt und ist ein Projekt der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Hamburger Be-

hörde für Bildung und Sport in Zusammenarbeit mit dem Norddeutschen Rundfunk – NDR 90,3, NDR Hamburg Journal.

Rund 200 Gäste verfolgten im Kaisersaal des Rathauses faire und spannende Streitgespräche der acht jugendlichen Rednerinnen und Redner, die zum fünften Landesfinale von »Jugend debattiert« angetreten waren.

»Soll in Hamburger Gaststätten ein Rauchverbot ohne Ausnahmeregelungen eingeführt werden?«, lautete das Thema, über das die vier Finalisten der Klassen 8 bis 10 engagiert debattierten. Maximilian Berenbrok setzte sich in der Endrunde gegenüber Jennifer Gaedt vom Gymnasium Buckhorn (2. Platz), Ajoki Kalo von der Gelehrtenschule des Johanneums (3. Platz) und Dominik Peters vom Gymnasium Marienthal (4. Platz) durch.

In der Jahrgangsstufe 11 bis 13 überzeugte Marie Flechsenberger vor Florian

Kamp von der Gelehrtenschule des Johanneums (2. Platz), Philipp Mayer (3. Platz) und Carina Weber (4. Platz), beide vom Gymnasium Marienthal. »Soll im Hamburger Schulwesen das Zwei-Säulen-Modell eingeführt werden?«, war das Thema, zu dem die Oberstufenschüler ihr Pro und Contra gekonnt und engagiert einbrachten.

Barbara Duden, Vizepräsidentin der Hamburgischen Bürgerschaft, Dr. Michael Voges, Staatsrat in der Behörde für Bildung und Sport, Claudia Spiewak, Programmchefin NDR-Landesfunkhaus Hamburg und Dr. Christof Eichert, Geschäftsführer der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, würdigte die Sieger des Wettbewerbs.

Weitere Informationen:

- www.jugend-debattiert.ghst.de
- www.bbs.hamburg.de

MSz

Aktionsbündnis: Unternehmen, Verbände, Arbeitsagentur und Senat

Mehr Migranten in der Ausbildung

Etliche Unternehmen haben erkannt, dass die Kompetenzen junger Bewerber nicht immer mit herkömmlichen Einstellungsverfahren gemessen werden können. Das meint der Erste Bürgermeister der Hansestadt, Ole von Beust. Er stellte die Ergebnisse eines neuen Paktes von Unternehmen, Kammern, Verbänden, der Arbeitsagentur und des Senats vor.

Das neue Aktionsbündnis zur Integration junger Migranten in Ausbildung und Arbeit hat die vor einem Jahr selbst gesteckten Ziele bei Weitem übertroffen. 2006 hatte Bürgermeister Ole von Beust im Gästehaus des Senats an der Außenalster ein Bündnis aus Unternehmen, Kammern, Verbänden, Gewerkschaften und der Arbeitsagentur geschmiedet: Der »Aktionsplan zur Integration junger Migrantinnen und Migranten in Arbeit und Ausbildung« wur-

de von 20 Unterzeichnern beschlossen. Am Senatsprogramm sind unter anderem die Handels- und die Handwerkskammer, der DGB, die Norddeutsche Affinerie, die Hamburger Sparkasse und das Unternehmen Budnikowsky beteiligt.

Ziel des Aktionsprogramms: innerhalb von zwei Jahren 1000 neue Ausbildungsplätze für junge Menschen mit ausländischem Hintergrund zu schaffen. Von Beust zog im Mai 2007 am selben Ort eine Zwischenbilanz: »Dieses Ziel haben wir bereits nach einem Jahr erreicht«. Der Bürgermeister kündigte an: »In einem großen Kraftakt wollen wir im kommenden Jahr noch einmal 1000 junge Migranten zusätzlich in Arbeit und Ausbildung vermitteln.«

Im vergangenen Jahr gelang es, zusätzlich 550 Ausbildungs- und Arbeitsplätze in den Unternehmen mit jungen Migranten zu besetzen. »460 junge Mi-

granten haben zusätzlich in geförderten Programmen des Senats, der Agentur für Arbeit und von team.arbeit.hamburg einen Ausbildungsplatz gefunden« (*Die Welt*).

Ein Grund für die verzeichneten Erfolge sei sicher auch der allgemeine Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit, räumte der Senatschef ein. Die Jugendarbeitslosigkeit hat sich nämlich den jüngsten Arbeitsmarktberichten zufolge weiter reduziert. »Im Vergleich zum Vorjahr sank die Quote der erwerbslosen Jugendlichen unter 20 Jahren in der Hansestadt von 9,4 auf 6,7 Prozent« (*Die Welt*).

Weitere Informationen:

- www.hk24.de
- www.hwk-hamburg.de
- www.haus-der-wirtschaft.de

MSz

WERBUNG

Erfolgreich in die 13. Runde

Abendblatt, HypoVereinsbank und BBS: »Schüler machen Zeitung«

In die 13. Runde kommt sie in diesem Jahr bereits – die Aktion »Schüler machen Zeitung«. Das Gemeinschaftsprojekt vom Hamburger Abendblatt, der HypoVereinsbank, der Behörde für Bildung und Sport (BBS) und dem medienpädagogischen Institut Promedia ermöglicht es Hamburger Klassen, sich sechs Wochen lang mit dem Thema Zeitung zu befassen.

Dazu gehört zum Beispiel ein Redaktions- oder Druckereibesuch und das Recherchieren und Verfassen von Artikeln, die im Abendblatt abgedruckt werden. Zudem richtet die Zeitung jeder Klasse einen eigenen Weblog ein. »So können Schüler und Leser sich auch im Internet über ihre Artikel austauschen« (*Hamburger Abendblatt*). Das Projekt – ähnliche Aktionen laufen mittlerweile in vielen anderen Zeitungen Deutschlands – läuft längst sehr erfolgreich. Nach einer Umfrage durch Promedia gaben alle teilnehmenden Lehrer der Aktion von 2006 an, dass sie

das Projekt noch einmal mit einer anderen Klasse machen würden.

Die Aktion »Schüler machen Zeitung« geht im neuen Schuljahr 2007/08 in die 13. Runde. Das Gemeinschaftsprojekt von Abendblatt, HypoVereinsbank, Schulbehörde und dem medienpädagogischen Institut Promedia ermöglicht Hamburger Klassen, sich sechs Wochen lang mit dem Thema Zeitung zu befassen. Dazu gehört zum Beispiel ein Redaktions- oder Druckereibesuch, das Recherchieren und Verfassen von Artikeln, die im Abendblatt abgedruckt werden. Zudem richtet die Zeitung jeder Klasse einen eigenen Weblog ein. »So können Schüler und Leser sich auch im Internet über ihre Artikel austauschen« (*Hamburger Abendblatt*).

Ähnliche erfolgreiche Aktionen laufen inzwischen auch bei vielen anderen Tageszeitungen in Deutschland.

Weitere Informationen:

- www.abendblatt.de
- www.focus-magazin-verlag.de



Das Abendblatt-Center

- www.bbs.hamburg.de
- www.hamburg.de

MSZ

Im neuen Europa

Hamburg / Prag: Schulformübergreifende Schülerbegegnungen – organisiert vom SIZ der BBS

Warum Schülerbegegnungen für Hamburger Schülerinnen und Schüler in Prag und umgekehrt? Ein Grund für eine Reise dorthin war für die deutschen Schüler vor allem die Idee, herausfinden zu wollen, wie Schüler in Tschechien – unlängst noch ein sozialistisches Land, jetzt Mitglied der EU – über das Thema »Demokratie in der Schule« denken.

Ein weiterer Grund: die schon zur Tradition gewordenen Schülerbegegnungen zwischen Hamburg und Prag weiter zu entwickeln. Denn schon zum dritten Mal organisierte und koordinierte das SchulInformationsZentrum

(SIZ) der Behörde für Bildung und Sport (BBS), punktuell auch in Kooperation mit dem Goethe-Institut-Prag, diese europäische Begegnung.

Bei den beiden ersten Malen im Oktober 2005 und im Februar 2006 trafen sich jeweils 25 Prager und Hamburger Schülerinnen und Schüler der Gymnasialen Oberstufen. Im Oktober 2006 waren, unterstützt von der Alfred-Toepfer-Stiftung, dem BLK-Projekt »Demokratie lernen und leben« und der Commerzbank in Prag, über 30 Hamburger und Prager Schülerinnen schulformübergreifend aus den Klassen acht bis zehn. Eines verbindet die-

se Schulen: Ihre Schülervertretungen engagieren sich – über das »normale« Maß hinaus.

Die Schüler aus Deutschland waren zum Beispiel erstaunt darüber, dass in den Prager Schulen – mehr als in Hamburg – eine ausgeprägte Disziplin herrscht.

Weitere Informationen:

- *SchulInformationsZentrum, Barbara Beutner, Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg, Tel. (040) 428 63 – 28 97*
- www.yfu.de

MSZ

Neu im Medienverleih des LI

ERDÖL

Alaska – Erdöl und Umwelt

In den Naturschutzgebieten im Norden Alaskas liegen die größten Erdöl- und Erdgasvorkommen der USA. Der Film befasst sich mit der stark umstrittenen Frage, ob hier zukünftig nach Öl gebohrt werden soll. Ureinwohner, Umweltschützer und Vertreter der Industrie stellen ihre Standpunkte vor. In einem Exkurs wird die Öltankerkatastrophe der »Exxon Valdez« (1989) behandelt.

21 min, ab Klasse 7, Video: 42 10547, DVD: 46 10547

Erdöl aus dem Iran

Am Beispiel der Insel Kharg, dem Zagros-Gebirge und der Hafenstadt Abadan vermittelt der Film grundlegende Kenntnisse zum Thema Erdöl: Entstehung, Förderung, Transport, Verarbeitung. Ein weiterer Aspekt ist der wirtschaftliche Aufschwung des Landes – die politische Bedeutung des Erdöls aus dieser Region wird hingegen nicht erörtert.

18 min, ab Klasse 7, Video: 42 10549, DVD: 46 10549

Tankerunglück vor der Bretagne

Am 11. Dezember 1999 verunglückte der Tanker »Erika« vor der bretonischen Küste. Der Film verdeutlicht die ökologischen Auswirkungen der Katastrophe für Mensch und Umwelt.

16 min, ab Klasse 6, Video: 42 10546, DVD: 46 10546

SERIE: FELIX UND DIE WILDEN TIERE

Die Abenteuer einer Kröte

Felix beobachtet »Willi«, eine seltene Wechselkröte, die nach einer gefährlichen Wanderung in einer Kiesgrube ankommt und sich ein Weibchen sucht. Die Entwicklungsschritte vom Ei über die Kaulquappe bis zur jungen Kröte werden verdeutlicht.

25 min, ab Klasse 3, DVD: 46 32477

Warum machen Giraffen Spagat?

Der Tierfilmer informiert über die Biologie der Giraffe. Er ist besonders fasziniert über das komplizierte Trinken der langbeinigen Riesen am Wasserloch.

25 min, ab Klasse 4, DVD: 46 32474

Wenn die Seepferdchen tanzen

Besonders ästhetische Unterwasser-aufnahmen geben einen Einblick in das Leben der zierlichen und gut getarnten Seepferdchen. Zum Erstaunen von Felix ist die Geburt der Jungen »Männersache«.

25 min, ab Klasse 3, DVD: 46 32575

SPIELFILMTIPPS:

Edelweißpiraten

Köln-Ehrenfeld im Jahre 1944: Karl und seine Clique sind unangepasste junge Leute aus der Arbeiterschicht, die sich inmitten der Trümmerlandschaft Rängeleien mit der HJ-Jugend liefern. Mit der Bekanntschaft des KZ-Flüchtlings Heinz Steinbrück gewinnen ihre Aktivitäten an Dynamik: es kommt zu bewaffneten Überfällen und Sabotageakten. Sie geraten ins Visier der Gestapo, die mit härtester Konsequenz vorgeht. (Regie: Niko von Glasow)

96 min, ab Klasse 9, DVD: 4632536

Schwabenkinder

Düster gehaltenes Drama, das am Beispiel des 8-jährigen Kaspar aus einem Tiroler Bergdorf die jahrhundertlang ausgeübte Praxis der Kinderarbeit in der Landwirtschaft anprangert. Kaspar kehrt im Jahre 1908 an das Sterbebett seines Vaters zurück. Er erinnert sich in Rückblicken an die scheinbar endlose Wanderung über die verschneiten Alpen und wie er auf dem Kindermarkt in Ravensburg an einen tyrannischen Bauern »verkauft« wird. In völliger Verzweiflung und durch glückliche Umstände gelingt ihm die Flucht nach Amerika. (Regie: Jo Bajer)

110 min, ab Klasse 7, DVD: 46 32425



Medienverleih im LI, Hartspung 23

Auf Wunsch senden wir Ihnen Medienlisten mit den neu angekauften Medien zu oder auch Themenzusammenstellungen. Bei Interesse schicken Sie uns bitte Ihre E-Mailadresse zu.

Bestellungen:

Aus dem Online-Katalog, direkte Buchung mit Passwort oder per Warenkorb:
www.li-hamburg.de/medienverleih

Telefonisch: 4 28 01-28 85/86/87,
 per Fax: 4 28 01-28 88,
 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

Internet-Jubiläum: Zehn Jahre

Hamburger Bildungsserver feiert im Kaisersaal

Der Hamburger Bildungsserver feierte – am 28. Juni im Kaisersaal des Rathauses – sein zehnjähriges Bestehen.

»Die Internetplattform gehört mit insgesamt 1,7 Millionen Seitenaufrufen und mehr als 270 000 Besuchern monatlich zu den erfolgreichsten Bildungsangeboten in Deutschland« (*Hamburger Abendblatt*). Adressaten des Bildungsservers sind in erster Linie Schüler und Lehrer: Er bietet zum Beispiel Informationen zu 13 Sprachen, eine Übersicht zu Autoren und Epochen der Weltliteratur, Darstellungen zum Klimawandel und Seiten zur Vorbereitung auf unterschiedliche Abschlussprüfungen. Verantwortlicher Redak-

teur ist Eike-Manfred Buba (Behörde für Bildung und Sport).

Heute gibt es jedem Bundesland einen Bildungsserver – dazu eine entsprechende Plattform auf Bundesebene.

1996/97 wurden zur Unterstützung der bundesweiten Initiative »Schulen ans Netz« auch die ersten Landesbildungsserver in Deutschland gegründet. Der Hamburger Bildungsserver war von Anfang an dabei und verschrieb sich klar dem Ziel, primär das eigenständige Lernen an den Schulen über das Internet zu fördern. Diese Ausrichtung hat bis heute seine 10jährige Geschichte bestimmt, die er erfolgreich durchlaufen und während

der er sich zu einem der gefragtesten Bildungsserver Deutschlands entwickelt hat. 10 Jahre sind ein junges Alter im wirklichen Leben, im schnelllebigen Internet ist damit aber schon die Reife erreicht. Und die lässt sich dem HBS durchaus bescheinigen: Das Angebot deckt nahezu das gesamte Thema Unterricht und Schule ab, und die Nutzung steigt stetig an und geht weit über die Grenzen Hamburgs hinaus.

Weitere Informationen:

- www.hamburger-bildungsserver.de
- www.bildungsserver.de

MSz

Berlin mit und ohne Mauer

Gemeinsames Ausstellungsprojekt mit dem Berliner Fotografen Wolfgang Kluge

Anlässlich des Mauerbaus vor 45 Jahren habe ich mit Schülern einer Höheren Handelsschulklasse der Handelsschule Bergedorf vor den Sommerferien 2006 über diesen einschneidenden Vorgang in der deutschen Geschichte gesprochen. Die Unwissenheit war sehr groß, aber auch das Interesse an den Ereignissen. Als ich den Schülern der HH053 dann noch von der viel beachteten Fotoausstellung erzählte, die Wolfgang Kluge nach Berlin und Stettin zuletzt im Frankfurter Presseclub gezeigt hat, war die Idee eines Projektes geboren.

Wolfgang Kluge fand unsere Projektidee sogar »genial« und war sofort bereit, mit den Schülern und mir ein gemeinsames Projekt zu starten. Für unsere gemeinsame Ausstellung hatten wir uns mit Unterstützung seitens der Har-

burger Bezirksverwaltung die Öffentliche Bücherhalle Harburg ausgesucht, die mit ihren modernen und großzügigen Räumlichkeiten und wegen der hohen Besucherzahlen der optimale Ausstellungsort zu sein schien.

Nach den Sommerferien begannen die Schüler den historischen Ablauf des Mauerbaus von 1961 und den Fall der Mauer 1989 zu recherchieren. Die einzelnen Gruppen gaben ihre Arbeitsergebnisse jeweils auf einer Seite bzw. zwei Seiten ab, trugen sie in der Klasse vor und lieferten außerdem eingängige Texte für die Stellwände der Ausstellung in der Öffentlichen Bücherhalle. Insgesamt wurden es sechs große, beschriftete und beklebte Pappen, die trotz ihrer Größe aber noch in der TU Harburg laminiert werden konnten. Vier der Tafeln bezogen sich auf die Vorbereitung

des Mauerbaus, seinen Ablauf, die Reaktion des Westens und die Opfer dieses »antifaschistischen Schutzwalles«. Die beiden anderen Tafeln waren folgenden Inhalten vorbehalten: »Die DDR am Ende«, Schabowskis Versprecher am 9. November 1989 und die ersten Tage nach dem Fall der Mauer.

Eine weitere Schülergruppe erarbeitete für den Tag der Eröffnung eine Powerpoint-Präsentation und überlegte sich Fragen an Wolfgang Kluge, der keine Rede halten, sondern sich lieber einem Schülerinterview stellen wollte. Außerdem übte ein Schüler seinen Vortrag über die sehr persönliche Leidensgeschichte aus seiner Familie ein, die mit dem Bau der Mauer begann.

Die Ausstellung ist zu einem großem Erfolg geworden.

Günter Bosien

Dr. h. c. Ursula Randt: 25. Mai 1929 – 20. Mai 2007

Ein Nachruf

Vielen im Hamburger Schulwesen war Ursula Randt als Sprachheilschullehrerin an der Sprachheilschule Zitzewitzstraße bekannt, andere verbinden mit ihr vor allem ihre vielfältigen Bemühungen um die Aufklärung der Geschichte des jüdischen Bildungswesens in unserer Stadt. Auch der Universität Hamburg war Ursula Randt über lange Jahre eng verbunden – als Lehrbeauftragte, als Mitglied in der Forschungsstelle Hamburger Schulgeschichte, als Co-Autorin zahlreicher Publikationen und Ausstellungen.

Im April 1989 erhielt sie vom Fachbereich Erziehungswissenschaft die Ehrendoktorwürde in Anerkennung dreier herausragender Tätigkeiten:

- der wissenschaftlichen Aufarbeitung der jüdischen Schulgeschichte – ihre Monographie zur »Israelitischen Töchter Schule« in der Carolinenstraße 35 war 1984 erschienen,
- der Sammlung umfangreichen Archivmaterials wie Briefen, Dokumenten und Fotos
- und ihrer Vermittlungsarbeit durch Vorträge zur jüdischen Bildung und Kultur in Hamburg.

Mit der Aufarbeitung der jüdischen Schulgeschichte hatte sie sich einem Thema zugewandt, das bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts sträflich missachtet worden war. Selbst für die Talmud-Tora-Schule, die in unmittelbarer Nähe des universitären Pädagogischen Instituts lag und von diesem nach 1945 sogar als Seminarort genutzt worden war, hatten die Professoren der Universität weder in ihren Veranstaltungen noch in ihren Veröffentlichungen Interesse gezeigt. Zeitzeugen, die nach dem Kriegsende dort studiert hatten, berichteten, man hätte ihnen nicht einmal erzählt, dass diese Schule bis 1942 eine jüdische Erziehungseinrichtung gewesen war.

Durch die Forschungen von Ursula Randt und die von ihr inspirierten weiteren Arbeiten ist dieser Zustand gründlich verändert worden. Die ehe-

maligen jüdischen Schuleinrichtungen, die »Israelitische Töchter Schule« (1889–1892) und die Talmud-Tora-Schule (1802–1942) die sich von einer Religionsschule zu einer Oberrealschule entwickelt hatte, sind mit ihrer Geschichte in der Öffentlichkeit bekannt geworden. Im Gebäude Karolinenstraße 35 wurde sogar eine von Ursula Randt mitkonzipierte und lange Zeit auch mitbetreute Gedenk- und Bildungsstätte eingerichtet.

Im Nachhinein muss man vielleicht sogar froh sein, dass das Thema »Jüdisches Schul- und Erziehungswesen« so lange auf seine Erforschung hat warten müssen, dass es Ursula Randt war, die sich ihm gewidmet hat. Denn keiner verstand es wie sie, die Geschichte solcher Institutionen dem Leser nahezubringen. Dabei hat sie keine soziologisch oder rein strukturgeschichtlich orientierten Studien vorgelegt, sie hat die Institutionen durch die Geschichte der mit ihnen verbundenen Menschen zum Sprechen gebracht – sie hat die Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes »mit Leben gefüllt«. Dies ging nur, weil Ursula Randt an diesen an den Schulen tätigen Menschen wirklich interessiert war, weil sie sie nicht – wie bei universitären Historikern oft üblich – zu Objekten der Forschung oder gar zu Archivmaterial herabstufte. Ohne Übertreibung darf man sagen: Viele dieser Menschen erhielten durch Ursula Randt ihre Stimme zurück.

Diese Kunst der Darstellung und ihr persönliches gewinnendes Auftreten haben dazu geführt, dass viele der Überlebenden des Holocaust ihr Material anvertraut haben, die sie über Jahrzehnte hinweg sorgsam gehütet hatten. Unzählige Briefe und Fotos füllten ihre Wohnung, vor Jahren schon hat sie das meiste Material an die wissenschaftlichen Einrichtungen der Stadt weitergegeben und der zukünftigen Forschung damit eine tragfähige Basis für weitere Untersuchungen geboten.



Allerdings – da bin ich sicher: So wie Ursula Randt diese Dokumente ausgewertet hätte, wird es keiner nach ihr mehr bewerkstelligen können.

Forschen und Schreiben ist das eine, wirksam werden ist das andere. Vieles, was an unseren Universitäten geschrieben wird, bleibt einem kleinen Leserkreis vorbehalten oder versinkt sogar im »Meer des Ungelesenen«. Wie man Forschungsergebnisse in die Öffentlichkeit trägt, auch davon konnte die universitäre Zunft von Ursula Randt nur lernen. Ich hatte das große Glück, mit ihr zahlreiche Vortragsveranstaltungen an Hamburger Schulen und diversen Bildungseinrichtungen durchführen zu dürfen und kann daher eines versichern: Ursula Randt zog nicht nur Erwachsene, sondern auch die Schülerschaft schon mit ihren ersten Sätzen fest in ihren Bann. So wie sie schrieb, konnte sie auch sprechen – bildhaft, einfühlsam und andere bewegend, unterstützt durch eine Stimme, der man gerne auch über eine längere Zeitspanne hinweg zuhören mochte. Durch all dies fand sie hohe Anerkennung nicht nur in Hamburg, sondern nicht zuletzt auch in Israel. Wenige Tage vor ihrem Tod ehrte sie der »Verein für Hamburgische Geschichte« für ihre außerordentlichen Verdienste in der Erforschung des jüdischen Bildungswesens mit der Lappenberg-Medaille. In dieser Stadt wird man ihren Namen nicht vergessen.

Reiner Lehberger

Modellschule

Berlin: Generelle Deutschpflicht entschärft viele Konflikte

Weniger Gewalt und bessere Leistungen: Das ist die Bilanz der Berliner Realschule Herbert-Hoover anderthalb Jahre nach der Einführung einer generellen Deutschpflicht – auch während der Pausen auf dem Schulhof.

In Schulen mit hohem Ausländeranteil kann es zu Verständigungsproblemen kommen.

370 Kindern besuchen die Herbert-Hoover-Schule im Bezirk Wedding – davon sind nur wenige deutscher Herkunft. Die meisten Schülerinnen und Schüler sprechen zu Hause Türkisch

oder Arabisch. Der serbischstämmige Schulsprecher Nezir Asanovic erklärte: »Das hat früher zu vielen Konflikten geführt, weil jede Gruppe auf dem Schulhof die eigene Sprache gesprochen hat und es so zu Missverständnissen kam.«

Die Schulleitung beschloss daher, eine generelle Deutschpflicht einzuführen – auch in den Pausen auf dem Schulhof. Diese Idee stieß allerdings zunächst vielerorts auf viel Kritik. Anfang vergangenen Jahres war in diesem Zusammenhang eine bundesweite Debatte über den Umgang mit ausländischen Schülern entbrannt. »Dabei fiel auch der Begriff der ‚Zwangsgermanisierung‘« (*Focus*).

Doch die Regelung blieb bestehen. Auch sehr viele Eltern waren und sind mit der Vorschrift einverstanden. Offensichtlich hat die Regelung inzwischen zum Erfolg geführt. »Wir sind sehr zufrieden« – so die Leiterin der Herbert-Hoover-Schule, Jutta Steinkamp. Die Schulleiterin weiter: »Die Zahl der Gewalttaten ist deutlich ge-

sunken, und die mündliche Kompetenz fast aller Schüler hat sich sehr verbessert.« Und Schulsprecher Asanovic meint, jetzt seien »unsere Konfliktlotsen arbeitslos«. Im vergangenen Jahr war die Schule mit einem Preis der Deutschen Nationalstiftung ausgezeichnet worden.

In der Schule sind inzwischen weitere Projekte gestartet worden, um die Chancen der Schüler auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. So läuft derzeit ein Modellversuch, »der die sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen nicht nur im Deutschunterricht fördern soll« (*Focus*). Im Herbst ist sogar eine Kooperation mit Schulen in Schweden und Großbritannien geplant: Diese Schulen haben ähnliche Probleme wie die Berliner.

Weitere Informationen:

- www.herbert-hoover-oberschule.cidsnet.de
- www.berlin.de/sen/bwf/presse/

MSz



1 / 3 Werbeseite

Nach der Schulzeitverkürzung in Hamburg

Ein Schuljahr im Ausland – wann ist der richtige Zeitpunkt?

Welchen Einfluss hat die Schulzeitverkürzung auf die Teilnahme an einjährigen Schüleraustauschprogrammen? Die Umstellung auf zwölf Schuljahre erzeugt Verwirrung, weil die eingespielten und bewährten Muster – Auslandsschuljahre während des elften Jahrgangs – nicht unverändert bleiben können.

Aber es bestehen auch weiterhin gute Möglichkeiten für Hamburger Jugendliche, ein ganzes Schuljahr im Ausland zu verbringen. Die finanzielle Förderung einkommensschwacher Familien durch die Hansestadt wird ab August 2007 sogar noch umfangreicher sein als bisher.

Der größte Unterschied gegenüber der bisherigen Praxis besteht darin, dass es sich aus unserer Sicht anbietet, einjährige Austauschprogramme schon während des 10. Jahrgangs zu absolvieren – die Teilnehmer werden also jünger. Schülerinnen und Schüler können sich ein während der 10. Klasse im Ausland verbrachtes Schuljahr anrechnen lassen. Sie gehen also nach der 9. Klasse ins Ausland und kommen nach ihrer Rückkehr direkt in die Studienstufe, die 11. Klasse. Aus diesem Grund sollten künftig bereits die 8. Klassen über einjährige Austauschprogramme informiert werden.

Nach wie vor können Jugendliche ein Austauschjahr auch zwischen der 10. und 11. Klasse einschieben. In diesem Fall müssen sie allerdings auf die Anerkennung ihrer Schulleistungen im Ausland verzichten.

Für welche der beiden Möglichkeiten Hamburger Jugendliche sich entscheiden, sollten sie im Vorfeld mit ihren Eltern und den Lehrern ihrer Schule diskutieren. Für die Entscheidung spielen



der schulische Leistungsstand und die Ziele sowie die geplante Länge des weiteren Bildungswegs die ausschlaggebende Rolle. Der Bildungswert eines Austauschjahres, in dem Schlüsselqualifikationen wie interkulturelle und soziale Kompetenzen ebenso wie Fremdsprachenkenntnisse erworben werden, hat dabei einen so hohen Wert, dass sich eine Verlängerung der Schulzeit nach unserer Meinung um ein Jahr auch dann lohnt, wenn das im Ausland verbrachte Schuljahr nicht angerechnet wird.

Bisher wurden finanziell bedürftige Jugendliche nur dann unterstützt, wenn sie sich die Leistungen aus dem Austauschjahr anerkennen lassen konnten. Das hat sich geändert: In der »Neufassung der Richtlinie zur Förderung eines Schulbesuches im Ausland« wird die Anerkennung nicht mehr als Voraussetzung für eine Förderung genannt – es kommen jetzt also alle bedürftigen Jugendlichen dafür in Frage. Die neue Richtlinie tritt zum 1.8.2007 in Kraft.

Langfristig soll es laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Juni 2006 sogar möglich sein, dass Jugendliche ein

Austauschjahr während der Qualifikationsphase – also während des 11. Jahrgangs – absolvieren und es sich anrechnen lassen. In Hamburg ist diese dritte Variante bisher nicht vorgesehen; die gewachsene Mobilität der Menschen und der zunehmend internationale Charakter aller Lebensbereiche wird dies aber nach unserer Meinung auf lange Sicht unausweichlich machen. Die Bildung der Zukunft wird interkulturell und international geprägt sein; das wird sicherlich auch das föderale Bildungswesen Deutschlands berücksichtigen. Wir meinen: Je rascher wir uns darauf einstellen, desto besser!

*Knut Möller, Geschäftsführer
Deutsches YOUTH FOR UNDERSTANDING Komitee e.V. (YFU)*

*Weitere Informationen:
YFU: Deutsches YOUTH FOR UNDERSTANDING Komitee e.V. (YFU)
Averhoffstraße 10, 22085 Hamburg
Telefon: (040) 22 70 02 -0
E-Mail: info@yfu.de
Internet: www.yfu.de*



LEITEN lernen: Qualifizierung für schulische Verantwortung

Die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius fördert im Rahmen ihrer neuen Bildungsaktivitäten schulischen Leitungsnachwuchs.

Der aktuelle Generationswechsel an Schulen findet auch auf Leitungsebene statt: Innerhalb der nächsten 10 Jahre scheiden in Hamburg 60 Prozent (ca. 700 Personen) des jetzigen Leitungspersonals aus, davon in den kommenden fünf Jahren etwa 30 Prozent (ca. 210 Personen).

Um diese rasante Veränderung als Chance zu nutzen, bedarf es praxisna-

her und hochwertiger Qualifizierungsmaßnahmen, die motivierte Lehrkräfte für zukünftige Leitungsaufgaben vorbereiten und ihnen Gelegenheit geben, Kompetenzen zu erproben und zu entwickeln. Dies gilt besonders für die Leitung und Steuerung von zunehmend eigenständigen Schulen.

Zu diesem Zweck führt die ZEIT-Stiftung – in Kooperation mit dem LI – in der ersten Woche der Frühjahrsferien 2008 ein Entwicklungsassessment mit Zertifikat für 12 bis 15 Lehrkräfte durch, die bereits Leitungserfahrungen (z.B. als



Fachleiter, Mentoren oder Projektleiter) sammeln konnten.

Im September 2007 stellt die ZEIT-Stiftung das Projekt in einem Brief an alle Schulleitungen vor und lädt interessierte Lehrkräfte ein, sich zu bewerben.

Peter Daschner

Neues Fortbildungsprogramm des Landesinstituts

Das Programm steht unter dem Leitmotiv »Schule entwickeln – Qualität sichern«.

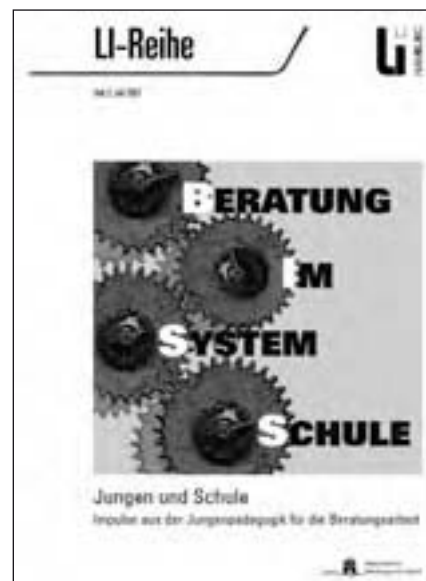
Es informiert in seinem redaktionellen Teil über wichtige thematische Schwerpunkte des Landesinstituts. Dazu gehören die Angebote zur datengestützten Schulentwicklung, zum Qualitätsmanagement der Schulen, zur Unterrichtsentwicklung und zur Reform der Gymnasialen Ober-

stufe, zur pädagogischen Diagnostik und zu Formen des individualisierten Lernens. Neben den Veranstaltungen der Fachbereiche mit festen Terminen sind die Angebote auf Nachfrage der Schulen weiter ausgebaut worden.

Auf der Website der jeweiligen LI-Arbeitsbereiche werden die Angebote laufend aktualisiert, zudem sind hier die ausführlicheren Veranstaltungsbeschreibungen zu finden. Die LI-Angebote für besondere Teilnehmergruppen (z. B. Beratungslehrkräfte, Funktionsträger, Eltern) werden ebenso wie die Einladungen zu den Tagungen außerdem gesondert veröffentlicht.

Beratung im System Schule, Heft 2

Zum Thema »Jungen und Schule – Impulse aus der Jungenpädagogik für die Beratungsarbeit« ist das 2. Heft der LI-Reihe für Beratungslehrkräfte erschienen. Ideen, Good Practice und Projektberichte für die schulische Beratungstätigkeit werden u. a. in acht Artikeln gegeben: Der Bogen reicht von der Frage, wie Jungen zu Erfolgserlebnissen kommen können, über den Bericht zur Einrichtung einer Jungenkonferenz, den Projektbeschreibungen



von zwei Ansätzen zur Jungenarbeit außerhalb und innerhalb von Schule bis zur Konzeption eines Projektes, das männliche Patenschaften von schulexternen Unterstützern für Schüler vermittelt. Die Broschüre umfasst 34 Seiten und ist auch als Download unter Publikationen auf der Website des Landesinstituts (www.li-hamburg.de) zu finden.

Uwe Grieger

