



FACHKONFERENZEN

BBS-Info

Förderung von
Hauptschülern

Forum

Förderung von
Hochbegabten

Schulforschung

Lau 11:
Zentrale Befunde

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

wie entwickelt und sichert man Schulqualität? Was sind dafür die Kriterien und Indikatoren? Welches Management braucht man, dass sich Qualität nachhaltig durchsetzt? *Hans-Günter Rolff* geht diesen Fragen nach (In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 13, 2004, S. 97 ff) und diskutiert vor allem die beiden Steuerungsmodelle: zentral und top down mit nationalen Bildungsstandards und zentralen Prüfungen bzw. das dezentrale Entwicklungsmodell, das auf die Einzelschule als Gestaltungseinheit setzt. Wie sich denken lässt und wie wir aus Erfahrung wissen, ist kein Modell das allein seligmachende, vielmehr liegt die Lösung eher in einer klugen Kombination beider.

In seiner Analyse des Schulentwicklungsmodells definiert Rolff zwei wichtige »Treiber« des schulinternen Qualitätsmanagements, nämlich die Teambildung und den Aufbau einer Feedback-Kultur. »Die Teambildung konzentriert sich dabei auf Lehrerteams, die den Unterricht systematisch erneuern und methodisch wie fachlich voranzubringen versuchen. Klassen-, Jahrgangs- und Fachteams stehen dabei im Mittelpunkt.« Wie ist es um die Bedeutung und Effektivität dieser Teams, hier der Fachkonferenzen, bestellt?

Szene 1: 15 Uhr im Konferenzzimmer der Schule. Zwölf Kolleginnen und Kollegen sitzen am Tisch und beginnen mit der Fachkonferenz Englisch, der einzigen im Halbjahr. Ein Lehrer hat eine dicke Kladde vor sich aufgeschlagen. Er führt das Protokoll zur reinschriftlichen Direkteintragung. Sonst hat niemand etwas an Papieren oder zu schreiben vor sich. Eine Kollegin strickt. Dreißig Minuten dauert es, bis der neue englische Assistent in den verschiedenen Klassen untergebracht ist, nach weiteren zehn Minuten wird beschlossen, am Schuljahresende die Englischbücher für die nachfolgenden Klassen abzugeben und die nicht behandelten Lektionen für die Weiterarbeit zu fotokopieren. Unter Verschiedenes gibt es nichts, so dass man pünktlich um 15.59 Uhr schließt. Das Protokollbuch wird zugeklappt.

Christoph Edelhoff, der Beobachter, resümiert: »Die Szene ist kein Zerrbild, sondern Beobachtung aus dem Alltag einer Schule, wie er überall vorkommt, einer Schule, die keineswegs ein »Tollhaus« ist, einer Schule, in der man über Jahre Bewältigungsrituale für pädagogische, soziale und fachliche Aufgaben gefunden hat, die möglichst wenig Zeit und Aufwand erfordern und jeden da lassen, wo er ist« (in: Die Deutsche Schule 3/1988, S. 324 f.).

Szene 2: In einem Beratungsgespräch berichtet ein junger Fachleiter über seine Probleme. Der neue Rahmenplan Englisch soll schulintern konkretisiert und umgesetzt werden. Die Vorschläge des Fachleiters werden abgenickt, Teamarbeit und gegenseitige Hospitationen mit Verweis auf das Arbeitszeitmodell abgelehnt. Ein Fachtreffen findet nur zweimal im Jahr statt. Die Schulleitung hat die neue

Rolle der Fachleitungen dem Kollegium nicht erläutert.

Neben solchen Erscheinungsformen von Team-Unkultur gibt es aber auch deutliche Entwicklungen hin zu mehr fachlicher Kooperation und systematischer Unterrichtsentwicklung. Auch die Beispiele in diesem Heft gehören dazu. Sie haben zudem den Vorteil, dass die beteiligten Schulen und Kollegen dazu befragt werden können.

A propos Qualität und Fehlertoleranz: »Dumme Beamte machen immer die gleichen Fehler. Kluge Beamte, wie in Hamburg, machen immer neue« (Dr. Jann Meyer-Abich, Präsident des Hamburgischen Rechnungshofs).

Peter Mardus



Fachkonferenzen

Moderation: Jochen Schnack

- 10 Die Fachkonferenz als Motor der Schulentwicklung**
- 14 »Schön wäre es, wenn einmal alle da wären ...«**
Der Teamtag öffnet Kooperationsräume
- 16 Schulentwicklung durch Fachkonferenzen**
- 18 Das Methodencurriculum als gemeinsamer Fokus**
Wie Fachkonferenzen mit der Schulprogrammarbeit verknüpft werden können
- 20 Ein Mehrheitsbeschluss nützt nichts**
Ein Gespräch mit zwei Fachvertretern Mathematik
- 22 Fachjahrgangskonferenzen fördern die Zusammenarbeit**
- 24 Eine andere Art Konferenz**
Der Berufsschultag an einer Kaufmännischen Berufsschule
- 26 Fachkonferenzen und die Entwicklung von Fachkultur**
Was wissen wir über den Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Fachkultur?

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Historisch gesehen**
Umstritten: Förderung von Hochbegabten
- 7 Wir brauchen Elitenausbildung**
VON PETER GLOTZ
- 8 Hochbegabtenförderung in Niedersachsen**
VON BERND BUSEMANN

Werkstatt Schule

- 28 Die »Insel« – der wichtigste Raum in unserer Schule?**
Die Schule Beim Pachthof leistet sich einen Sozialpädagogen
VON HEILKE VON DER AHE

Schulforschung

- 30 LAU 11: Zentrale Befunde**
VON ULRICH VIELUF



1/05
17. Jahrgang

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Wettbewerb 32
Stoppt illegale Graffiti

Neues Projekt 32
Förderung von Hauptschulen

Bestellungen 32
Schul-Personalia

1200 Meter Zeitgeschichte 33
Spiegel-Archiv öffentlich zugänglich

Theater-Projekt 33
Gegen sexuelle Gewalt

LZ und JIZ 34
Neue Service-Angebote

Medienverleih 35
Neue Videos und DVDs

Nachrichten: Regional

Nach Nicaragua 36
Auszubildende: Ungewöhnliche Studienreise

Reiner Lehberger: Thesen 37
Elternarbeit: Frische Akzente

Service 38
Ansprechpartner und Internetadressen

Die mit der Schulkleidung 40
40 Jahre Haupt-/Realschule Sinstorf

Sportpolitik 40
Neubesetzter Sportbeirat

City-Map 40
Sporthighlights im Kalenderformat

BBS-Info

Einstein, Schiller, Mann 41
DPhV: Tagungseinladungen

Politik / Deutsch / Geschichte 41
Die Zeit: Unterrichtspakete

Nachrichten: Überregional

Diskussion: Pisa gegen Pisa 42
Andreas Schleicher und Manfred Prenzel

Brandenburg
Gymnasiale Oberstufe nur an Gymnasien?

Marktplatz

Schule in der Metropole 44
Ein Symposium am Landesinstitut

Leserbriefe 46

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-
baumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg
Tel. 0 40 / 45 45 83; Fax 0 40 / 4 10 85 64,
Verlagsredaktion und Gestaltung: Stefan Kayser
REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,
BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Prof. Dr. Sabine Reh, Dr. Jochen Schnack,
Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse:
Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg
REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BBS-INFO:

Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Bro-
se, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hendrik Lange,
Hans-Hermann Schumann, Rainer Wagner, BBS-
Redaktionsassistentin Liane Eggert, Rita Götsche,
Sabine Burmester; Adresse: Behörde 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: St. Kayser: 5, 44/45 (5); V. Mette: S. 4, 6,
9, 37; H. Spohler: 4, 33; G. Stark: Titel, 4, 10, 13,
16/17. Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe
wurden uns von den Autorinnen und Autoren zur
Verfügung gestellt.

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

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

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

Bedürfen Hochbegabte einer besonderen Förderung?

Lust auf Leistung



Eaton, Oxford und Harvard: Die Angelsachsen haben mit dem Begriff Elite kein Problem – ebenso wenig die Franzosen. In der Tradition der Grandes Ecoles ist Elitebildung geradezu selbstverständlich (*Die Welt* vom 28.1.2001). Anders in der Bundesrepublik Deutschland: Die spezifische Förderung von Hochbegabungen war nach Kriegsende bis in die 70er Jahre generell kein Thema.

Allenfalls hatte man an Schulen die Möglichkeit für Schüler mit besonderen Begabungen geschaffen, Klassen zu überspringen. Insbesondere die SPD, die Grünen und die GEW positionierten sich später – im Unterschied zur CDU/CSU, zur FDP und zum Philologenverband (*Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 19.2.1985; *Die Zeit* vom 14.2.1992) – mehrheitlich bis in die 90er Jahre dagegen, eine besondere Förderung von hochbegabten Schülern zu institutionalisieren (*Frankfurter Rundschau* vom 7.8.1985).

Im Gegensatz dazu gab es in der DDR neben der Einheitsschule (Polytechnische Oberschule) schon bald Spezialeklassen und Spezialschulen für spätere gesellschaftliche Eliten – insbesondere in den Gebieten Sport, Musik und Russisch.

Eine Wende zeichnete sich in der Bundesrepublik 1985 ab. In Hamburg fand die 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder statt. Die Begrüßungs-

rede mit dem Titel »Begabung ist ein Gewächs, das nicht in Monokulturen gedeiht«, hielt der SPD-Senator Joist Grolle (in: *Joist Grolle: Verteidigte Aufklärung*, Weinheim/Juventa 1988). *Die Zeit* (23.8.1985) kritisierte anschließend, der Senator sei nicht in ausreichend bereit, eine Hochbegabten-Förderung zu unterstützen. Gleichwohl existierte schon 1985 bis 1987 eine Hamburger Beratungsstelle für hochbegabte Kinder – finanziert vom Bund.

1996 richtete die Hamburger Schulbehörde als erstes Landesministerium eine »Beratungsstelle besondere Begabungen« ein (www.li-hamburg.de/bbb).

Die BbB stellt Hamburger Eltern und Schulen verschiedene Angebote in den Bereichen Beratung, Diagnostik, Fortbildung und Projektförderung zur Verfügung.

Eltern von Kindern mit besonderen Begabungen können sich heute auch im Kinder-Krankenhaus-Altona intensiv beraten lassen (Tel.: 4 28 03-75 85).

Auf Begabungsdiagnostik hat sich Thomas Römer spezialisiert (0 40/22 69 78 29; www.brecht-schulen.de).

Vor dem Hintergrund einer entsprechenden Initiative der CDU-Bürgerschaftsfraktion (*Hamburg macht Schule* 6/2004) erarbeitet die BBS derzeit ein Konzept zur Förderung von besonders und hochbegabten Kindern im Rahmen von besonderen Kursen und Klassen.

Zum Sommer 2005 wird es in Hamburg eine erste private – integrative – Grundschule geben: für »besonders« und »normal« begabte Schüler. Die wissenschaftliche Begleitung hat der Erziehungswissenschaftler Thomas Trautmann übernommen. Er schätzt, dass jeder zweite hochbegabte Schüler einer »speziellen Förderung« bedürfe. Bekomme ein solcher hoch begabter Schüler diese Förderung nicht, könne das zu relevanten Auffälligkeiten bei den Betroffenen führen (*Stuttgarter Zeitung* vom 19.1.2005; www.brecht-schulen.de).

Bundesweit bemüht sich die private Organisation »Jugend aktiv« um die Betreuung von besonders begabten Jugendlichen (www.jugendaktiv.org).

Relevant ist auch die Arbeit der Hochbegabtenförderung e.V. (Tel.: 02 34 / 935 67-0; www.hbf-ev.de).

Die »Lust auf Leistung« (*Der Spiegel*, 8/2005) wird an einem Heidelberger Wirtschaftsgymnasium im Rahmen eines Sonderprojekts gefördert (Tel: 0 62 21 / 50 77 00; www.whf.hd.bw.schule.de).

Auf den folgenden Seiten formulieren Peter Glotz (SPD) und der Niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann (CDU) ihre Positionen zu der Frage, ob heute eine spezifische Förderung von hochbegabten Schülern und Studenten nötig ist.

Manfred Schwarz

Wir brauchen Elitenausbildung

von Peter Glotz

Die bildungspolitische Debatte in Deutschland ist von eintöniger Vorhersehbarkeit. Ein milder Etatismus streitet seit langem mit einem scheinradikalen, in Wirklichkeit aber innerlich unsicheren Liberalismus. Der Elitebegriff ist für diese unentschlossene Konfrontation ein gutes Beispiel. Die milden Etatisten (der Staat sorgt für Chancengleichheit) wissen natürlich, dass es Machteliten gibt und dass man Biotope zur Förderung von Exzellenz braucht; sie wollen es aber nicht laut sagen, weil ihnen sonst der eigene Mittelbau und die »studentischen Massen« übers Maul fahren. Und die Liberalkonservativen, denen der Elitebegriff leicht von den Lippen geht, haben ihre Machtbasis in den Ländern und Regionen. Sowohl Ministerpräsidenten als auch Hochschulrektoren sind eher theoretisch als praktisch für Elite; weiß man, ob man unter den Glücklichen sein wird, wenn drei oder fünf Universitäten aus einem Kreis von 97 eine besondere Förderung erfahren?

Das Anliegen der Bundesregierung ist relativ simpel und relativ einleuchtend. Man will erreichen, dass eine Handvoll deutscher Universitäten so gut werden und einen so attraktiven Markennamen bekommen wie Berkeley, Penn-State oder die ETH Zürich. Harvard und Stanford, immer wieder genannt, sind unerreichbar. Der jährliche Etat von Stanford ist zehnmal so groß wie der der Humboldt-Universität. Harvard verfügt über ein (allerdings verzweigtes) Endowment von 19 Milliarden Dollar. Aber es wäre ja durchaus ein sinnvolles Ziel, die Qualität und den Ruf der University of California, Campus Berkeley, zu erreichen. Dann würde ein Teil der derzeit nach Amerika wegflippenden »Eliten« bei uns bleiben und von unserem Wertesystem geprägt werden. Bringen wir es mal auf die einfachst mögliche Formel: Soziale Marktwirtschaft statt Shareholder-Va-

lue-Orientierung. Eucken statt Rappaport.

Den »Elitebegriff« braucht man für diese Übung eigentlich nicht. Den brauchte nur der inzwischen abgelöste SPD-Generalsekretär Olaf Scholz zur Verblüffung der Öffentlichkeit und zur Ablenkung von der mühevollen Sozialpolitik. Es würde genügen, von Research-Universities oder Spitzenuniversitäten zu sprechen. Man muss den Elitebegriff aber auch nicht meiden, nur weil die Nazis ihn missbraucht haben. Es gibt einen unverdächtigen Begriff der »Powerelite« (von C. Whright Mills), der ohne Missdeutbarkeit auf die Inhaber der wichtigen Funktionen in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur angewendet werden kann. Diese Leute wollen wir doch (selber) ausbilden, wenn es geht, und zwar gut, oder? Es gibt auch einen schon komplizierteren Begriff der »Wertelite«, den man allerdings Ausbildungsinstitutionen nur schwer zuordnen kann. Zur Wertelite kann auch der Landpfarrer aus einem kleinen Priesterseminar gehören, und der kaufmännische Angestellte, der sich zum SPD-Vorsitzenden durchgeschlagen hat. Allerdings bemühen sich die besten Undergraduate-Colleges der Welt, ob in Cambridge oder Philadelphia, beide Begriffe zu verbinden – also Machttträger mit Wertesystem hervorzubringen. Wir Deutschen sind von solchen Möglichkeiten weit entfernt. Ein paar Landerziehungsheime sind ferne Erinnerungen an unsere frühere Stärke.

Wer das Thema Spitzenuniversität ernst nimmt, darf allerdings nicht nur vom Geld reden. Was das Geld betrifft, hat die Bundesbildungsministerin im zweiten Zug ein sinnvolles Konzept entwickelt: 250 Millionen pro Jahr für fünf Jahre an fünf Universitäten zu verteilen, die in einem zweistufigen Prozess aus allen 97 Universitäten ausgewählt werden. Das ist finanziell karg, aber besser als alles,

was seit Jahrzehnten in Aussicht gestellt wurde.

Nur geht's nicht nur ums Geld. Spitzenuniversitäten müssen ihre Studenten selber aussuchen dürfen, müssen bestimmen können, wie viel Studierende sie aufnehmen wollen, sollten in der Bezahlung ihrer Professoren frei sein, brauchen eine aggressive internationale Orientierung und müssen ein festes Netzwerk von Professoren, Förderern, Alumni und gegenwärtigen Studierenden bilden. Es muss sich »auszahlen«, an solch einer Universität hohe Gebühren zu zahlen oder ein teures Stipendium zu verbrauchen – auszahlen im geistigen und materiellen Sinn. Diese Ludwig-Maximilians-, Georg-Augusts- oder Humboldt-Universität muss in einem jahrzehntelangen Prozess zu einem weltweit bekannten Markennamen gemacht werden. Wollen wir das?

Wir sollten es wollen. Noch immer ist es eine der deutschen Stärken, dass der durchschnittliche Ingenieur, Physiker oder Jurist, den wir ausbilden, besser ist als der aus den USA, Italien oder Frankreich. Das sollte er bleiben. Deshalb darf die Regelfinanzierung (der Länder) für das Hochschulsystem nicht unter einem Förderungsprogramm für »Elite« leiden. Aber ein, zwei, drei internationale Brutstätten, Wissensknotenpunkte, Elitenbiotope, in denen sich Deutsche, Amerikaner, Israelis, Finnen, Brasilianer und andere aneinander abarbeiten und aneinander gewöhnen, hätte viele Vorteile. So lange wir glauben, dass bei uns Ideen, Konzepte, Produkte und Prozesse entwickelt werden, die in der ganzen Welt angewendet werden können und sollen, solange sollten wir Plattformen, »Flugzeugträger«, Basislager für diese (geistigen) Erzeugnisse schaffen. Solche Plattformen sind natürlich weltweit operierende Firmen. Es können aber auch Non-Profit-Organisationen sein, Schulen, eben Universitäten, das Cap Anamar

oder aber Azatech. Der Verzicht auf »Eliteuniversitäten« ist, auf lange Sicht, der Verzicht auf das Etikett »Made in Germany«, das übrigens nicht nur auf Produkte wie Werkzeugmaschinen passt. Logisch und überzeugend wird die Eliteförderung allerdings nur durch ein bildungspolitisches Gesamtkonzept. Es müsste die schulische Ausländerintegration, die Ganztagsbetreuung von Kindern, die Erhaltung der dualen Berufsbildung ohne Zwangsinstrumente, die Ausdehnung der Fachhochschulen, den Bologna-Prozess (Bachelor, Master) und manches andere umfassen. Man kann solch ein Gesamtkonzept ökonomisch oder humanistisch begründen – als notwendige Investition in Humankapital oder als ideengesteuerte Pflanzstätte für die junge Generation. In jedem Fall betrifft sie eines der zentralen Gebiete der Politik. Ohne gezielte Bildungspolitik ist die Regeneration einer Gesellschaft unmöglich.

Vita

Peter Glotz

Der ehemalige Staatssekretär im Bundesbildungsministerium (1974–77), Senator für Wissenschaft und Forschung in Berlin (1977–81), Bundesgeschäftsführer der SPD (1981–87) und frühere Rektor der Universität Erfurt (1996–99) ist seit dem Jahre 2000 Gastprofessor und Direktor am Institut für Medien und Kommunikationsmanagement der Universität St. Gallen (Schweiz).

Seit kurzem produziert Peter Glotz auch die TV-Talkshow »Glotz und Geißler« (n-tv).

Er hat viele Bücher und Zeitschriftenbeiträge veröffentlicht – darunter drei politische Tagebücher. Das neueste Buch von Prof. Dr. Peter Glotz: »Die Vertreibung. Böhmen als Lehrstück« (Ullstein 2003).



Hochbegabtenförderung in Niedersachsen

von Bernd Busemann

Zwischen zwei und fünf Prozent eines Altersjahrgangs gehören zu den hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Sie brauchen, um sich harmonisch und glücklich entwickeln zu können, wie jedes andere Kind eine Förderung, die ihren Bedürfnissen gerecht wird. Wenn es daran fehlt, besteht die Gefahr, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche unterfordert und schnell zu Außenseitern mit allen damit verbundenen Problemen für ihre Umwelt werden. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass hochbegabte Kinder wie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ganz spezifisch gefördert werden müssen und ein auf sie zugeschnittenes Bildungsangebot benötigen. Darauf haben wir in Niedersachsen reagiert. Denn nichts ist ungerechter als die gleiche schulische Behandlung un-

gleicher Lernvoraussetzungen. Die Förderung von Begabungen, auch von Hochbegabung, ist ein Schwerpunkt der niedersächsischen Bildungspolitik.

Wir wollen sie aber nicht nur einzelnen Schulen überlassen. Deshalb haben wir, auch in der Erkenntnis ein Flächenland zu sein, Kooperationsverbände zur Hochbegabungsförderung eingerichtet. Zurzeit gibt es 38 Standorte mit 205 Schulen, die mit zusätzlichen Lehrerstunden ausgestattet sind. Die Schulen stellen durch verbindlich vereinbarte Kooperationen sicher, dass die Förderung und Begleitung bereits im Kindergarten und in der Grundschule beginnt und sich in der weiterführenden Schule pädagogisch konsequent fortsetzen kann.

Unser Ziel ist ein flächendeckendes Angebot schulischer Hochbegabungsförde-

rung, das bis zum Jahr 2006 realisiert sein soll. Dabei setzen wir auf flexible Lösungen. So ist zum Beispiel der Besuch einer Schule des Kooperationsverbundes Hochbegabungsförderung auch über Schulbezirksgrenzen hinaus möglich. Die pädagogische Begründung eines Schulwechsels setzt allerdings voraus, dass wird die Lehrkräfte in den Schulen befähigen, Begabungen früh zu erkennen, anzuerkennen und zu verstehen. Dabei geht es um die gesamte Breite und Vielfalt der Begabungen. Wir achten darauf, dass der Blick nicht allein auf den kognitiven Bereich begrenzt wird. Die Förderung von besonderen musikalisch-künstlerischen, sportlichen, kreativen, handwerklich-technischen und nicht zuletzt auch sozialen Begabungen ist unverzichtbar. Deshalb kann die Begabungsförderung auch nicht allein auf die

gymnasiale Perspektive eingeeignet werden. Begabungen und Talente, die sich auch in Hauptschule und Realschule, in den berufsbildenden Schulen oder bei hochbegabten Behinderten erkennen lassen, müssen einbezogen werden.

Besonders begabte Schülerinnen und Schüler benötigen Anregungen im Unterricht, die ihren Lernstrategien, ihren Lernmustern und ihren Motivationslagen, aber auch ihrem Lerntempo Rechnung tragen. Dies führt dazu, dass vor allem darauf geachtet wird, Selbstverantwortung im Lernprozess zu entwickeln und zu stärken und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen zu fördern. Zugleich ist es eine wichtige sozialpädagogische Aufgabe der Schulen, Ängste oder gar Sozialneid, Missgunst und Vorurteile gegenüber Leistungseliten abzubauen. Das darf neben dem schulpädagogischen Auftrag der Hochbegabtenförderung keinesfalls übersehen werden.

Nicht immer können extrem hohe Begabungen oder spezifisch ausgeprägte Talente, wie beispielsweise in der Musik, schulisch ausreichend gefördert werden. Deshalb wird die schulische Förderung ergänzt und erweitert durch Förderangebote anderer Fachstellen. Das können Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Theater, Museen und Musikschulen sein. Aber auch die örtliche Wirtschaft kann mit eingebunden werden. Wir erreichen damit zugleich eine begabungs-

entwickelnde Wirkung, weil außerhalb schulischer Leistungswahrnehmung und Inhaltsbezüge die Schülerinnen und Schüler sich erproben und bewähren können.

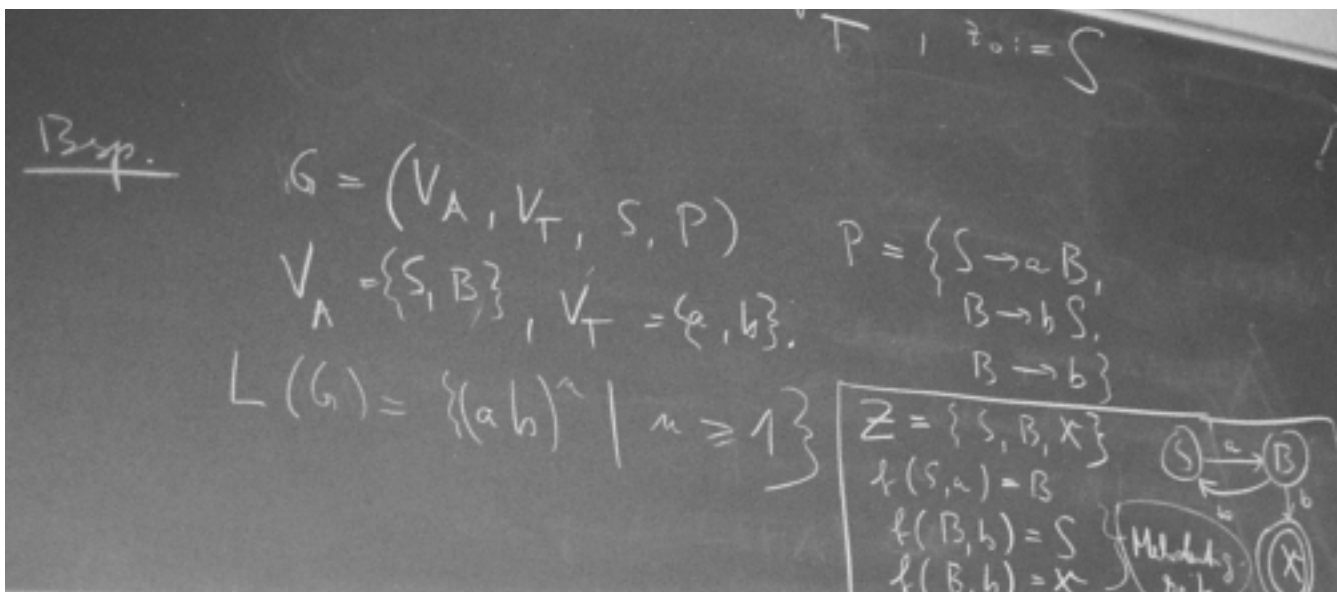
Die Schulen der Kooperationsverbände erweitern ihr Angebot ziel- und ergebnisorientiert. Als Beispiele erfolgreicher Zusammenarbeit seien das Gymnasium Hittfeld und die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) sowie das X-Lab, das Göttinger Experimentallabor für junge Leute, genannt. Bei diesen Kooperationen geht es vor allem darum, Schülerinnen und Schüler für technikorientierte Fächer zu begei-

stern. Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften sollen zu technischer Kompetenz erweitert und ausgebildet werden. Schulen und außerschulische Stellen entwickeln das Leistungsangebot konzeptionell gemeinsam weiter und informieren sich gegenseitig. Auch innerhalb des jeweiligen Kooperationsverbundes stimmen sich die beteiligten Schulen inhaltlich und organisatorisch ab. Die gemeinsame Konzeption zur Förderung Hochbegabter ist Teil des Schulprogramms. Eine entsprechende Vereinbarung bildet die Grundlage für die Genehmigung als Kooperationsverbund.

Vita

Bernd Busemann

Eher ungewöhnlich für einen Bildungspolitiker: Der Niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann ist Jurist. Geboren am 2. Juni 1952 in Dörpen im Landkreis Emsland studierte er nach dem Abitur Rechtswissenschaften in Köln und übte dann in seinem Heimatort den Beruf eines Rechtsanwalts und Notars aus. Er ist verheiratet und hat zwei Töchter. CDU-Mitglied seit 1971 wurde er 1994 in den Niedersächsischen Landtag gewählt. 1998 wurde er stellv. Vorsitzender mit der Zuständigkeit für Bildung der CDU-Landtagsfraktion. Mit dem Regierungswechsel übernahm er im März 2003 das Amt des Niedersächsischen Kultusministers.





Die Fachkonferenz als Motor der Schulentwicklung

Mit diesem Schwerpunkt hat sich HAMBURG MACHT SCHULE ein seltsames Thema gestellt: Einerseits ist wohl die Mehrheit aller Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen seit vielen Jahren Mitglied einer Fachkonferenz, und diese Gremien erfreuen sich in den letzten Jahren der besonderen Aufmerksamkeit von Schulaufsicht und Schulberatern im Landesinstitut. Andererseits lässt sich auch bei vertiefter Recherche so gut wie keine Literatur finden, die dieses Thema ausdrücklich in den Mittelpunkt rückt. Zwar gibt es allerhand Bücher und Zeitschriftenbeiträge über die effektive und kreative Gestaltung von Konferenzen (vgl. auch die Hinweise von *Krall* auf S. 14), aber zur besonderen Situationen der schulischen Fachkonferenzen findet sich wenig. In der allgemeinen Literatur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung wird das Funktionieren von Fachkonferenzen entweder als selbstverständlich angenommen, oder die Fachkonferenzen sind keine besondere Erwähnung wert. Deshalb betritt HAMBURG MACHT SCHULE mit diesem Thema in gewisser Hinsicht Neuland.

Aber, so werden sich manche trotzdem fragen, was gibt es zu diesem Thema noch Neues zu sagen? Fachkonferenzen gibt es oder nicht, und wenn es sie gibt, dann verfügen doch alle Beteiligten über eine gesättigte Erfahrung – was gibt es dem noch hinzuzufügen?

Die Antwort ergibt sich aus der Grundannahme, die die Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE bei der Konzeption dieses Schwerpunktes getroffen hat: Wir haben angenommen, dass eine Schule nur über eine begrenzte Zahl von Instrumenten verfügt, um die Qualität ihres Unterrichts dauerhaft zu verbessern und dass dabei die Fachkonferenzen eine herausragende Rolle spielen *können*. Wir haben den Fachkonferenzen also eine klare Aufgabe zugewiesen, nämlich wichtige Beiträge zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu leisten. Dementsprechend haben wir den Autorinnen und Autoren dieses Heftes vor allem folgende Frage gestellt: Wie kann die Fachkonferenz zu einem Motor für die Unter-

richts- und Schulentwicklung an einer Schule werden?

Die Situation der Fachkonferenz

Nun wissen wir, dass diese Aufgabe bisher nicht von allen Fachkonferenzen wahrgenommen worden ist. Wenn man nach Gründen hierfür sucht, muss man sich die besondere Situation der Fachkonferenzen vor Augen führen:

- An vielen Schulen gibt es keine ausgeprägte Kooperationskultur, vor allem, wenn es um die Gestaltung des eigenen Unterrichts geht. Vor diesem Hintergrund wird die fachliche Kooperation in den Fachkonferenzen, aber auch anderswo von manchen Kollegen als bedrohlich empfunden.
- An manchen Grund-, Haupt- und Realschulen, in denen die Kolleginnen und Kollegen häufig fachfremd unterrichten müssen, gibt es bisher überhaupt keine Fachkonferenzen.
- Wo es sie gibt, tagen Fachkonferenzen oft ein oder zweimal im Schuljahr und damit viel zu selten, um eine nachhaltige Wirkung auf den Unterrichtsalltag auszuüben.
- Überdies sind in den einzelnen Konferenzen zumeist nicht alle Kolleginnen und Kollegen des betreffenden Faches vertreten, weil sie sich der Konferenz ihres anderen Faches zugeordnet haben.
- Schließlich sind die Rolle und die Aufgaben der Fachleiterinnen und Fachleiter innerhalb einer Schule oftmals nicht festgelegt worden, so dass etwaige Beschlüsse eine geringe Verbindlichkeit haben.

Wer die Fachkonferenzen zu Motoren der Unterrichts- und Schulentwicklung machen will, muss sich mit diesen erschwerenden Rahmenbedingungen auseinander setzen und Wege finden, die Wirksamkeit der Fachkonferenzen und ihrer Beschlüsse zu steigern. Die Beiträge dieses Heftes zeigen verschiedene Wege dahin auf.

Verschiedene Wege

Die Grundschule Lehmkuhlenweg (vgl. den Beitrag von *Kessler*) hat einen wöchentlichen Teamnachmittag eingerichtet, an dem alle Kolleginnen und Kol-

legen in der Schule anwesend sein müssen. Jede Kollegin und jeder Kollege hat sich einer von drei Fachkonferenzen für die drei zentralen Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde zugeordnet; die Konferenzen arbeiten vorrangig an der Umsetzung der neuen Rahmenpläne und stellen wichtige Zwischenergebnisse in der Gesamtkonferenz vor. Die Häufigkeit der Konferenzen und die Verbindlichkeit ihrer Ergebnisse ist also gesteigert worden.

An der Haupt- und Realschule Allermöhe (vgl. den Beitrag von *Schneider*) sind die Fachkonferenzen in einem mehrstufigen Verfahren mit Hilfe von externer Beratung zu zentralen Gremien der Unterrichtsentwicklung geworden. Dabei wurde vor allem über geeignete Hilfsmittel die Verbindlichkeit der getroffenen Beschlüsse erhöht und die Arbeit der Fachleiterinnen und Fachleiter auch mit Unterstützung durch Fortbildungsmaßnahmen professionalisiert.

Einen ähnlichen Weg ist die Gesamtschule Finkenwerder (vgl. den Beitrag von *Albrecht u. a.*) gegangen, in dem sie die Schulprogrammarbeit mit der Implementierung der Rahmenpläne verknüpft und als gemeinsamen Fokus ein Curriculum für Lern- und Arbeitstechniken in der Sekundarstufe I entwickelt hat. Dabei spielten die Fachkonferenzen eine zentrale Rolle und sind in ihrer Bedeutung für die gesamte Schulentwicklung nachhaltig gestärkt worden.

Die besonderen Chancen, aber auch Probleme der Arbeit in den Fachkonferenzen reflektieren die Mathematikfachleiter *Sabine Segelken* und *Norbert Finck* in einem nachdenklichen Gespräch mit HAMBURG MACHT SCHULE. Neben einigen praktischen Hinweisen verweisen sie auch auf die besonderen Probleme, die mit ihrer Ansicht nach überladenen Lehrplänen und den zentralen Abschlussprüfungen für die Gestaltung des Mathematik-Unterrichts verbunden sind.

Das Gymnasium Oldenfelde (vgl. den Beitrag von *Borsutzky u. a.*) hat einen besonderen Weg eingeschlagen, indem es in den vergangenen Jahren Fachjahrgangskonferenzen eingerichtet hat, in denen die Fachkolleginnen und -kollegen eines Jahrganges die fachliche Ar-

beit koordinieren. Auch wenn diese Innovation mit einem erheblichen organisatorischen Aufwand verbunden ist, so ziehen die Autorinnen und Autoren doch ein uneingeschränkt positives Fazit: Durch die Fachjahrgangskonferenzen sei die Unterrichtsentwicklung in allen Jahrgängen erheblich vorangebracht worden.

Eine besondere Ausgangslage haben schließlich die Berufsschulen, die seit einigen Jahren die fachliche Arbeit innerhalb von Lernfeldern organisieren.

In einer doppelten Perspektive von Schulleitung und externem Berater beschreiben *Gragen* und *Steidinger* in ihrem Beitrag die Vorbereitung und Durchführung eines sogenannten »Berufsschultages«, an dem die fachliche Arbeit innerhalb der H20 übergreifend koordiniert wurde.

Das Heft wird schließlich abgerundet von einem Hintergrundbeitrag von Johannes Bastian, der vor dem Hintergrund der Evaluation eines groß angelegten Schulentwicklungsprojekts Fol-

gerungen für die Verschränkung von »horizontaler« (also jahrgangsbezogener) und »vertikaler« (jahrgangsübergreifender und fachbezogener) Unterrichtsentwicklung zieht.

Hinweise für erfolgreiche Arbeit

Wenn man sich die Erfahrungsberichte aus den verschiedenen Schulen im Überblick anschaut, so lassen sich einige Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die als Hinweise für eine erfolgreiche Arbeit in den Fachkonferenzen dienen könnten:

Unterstützung von Fachleiterinnen und Fachleitern

Veranstaltungen des Landesinstituts

Fachleiterinnen und Fachleiter können an Veranstaltungen des LI teilnehmen, die sie in ihrer Aufgabe und/oder in ihrer Rolle als Motor der Fachentwicklung stärken. Mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 werden solche Veranstaltungen nach gemeinsam von allen Referaten verabredeten Kriterien gestaltet und gesondert bekannt gegeben.

So kann sich ein Kollegium beispielsweise mit externer Begleitung über ein Leitbild Fachleitung verständigen, besondere Probleme in Gesprächen und Trainings bearbeiten und Verabredungen im Konzept der Schule verankern. Es können aber auch einzelne Kolleginnen und Kollegen Themen, die sie in ihrer Arbeit behindern bzw. voranbringen, mit Hilfe von LI-Beratern klären und so selbst ein Training mit konzipieren.

Hierzu oder auch für die Vermittlung fachlicher Unterstützung können sie sich an die unten genannte Adresse wenden. Außerdem steht jedes Fachreferat gern mit Unterstützungsangeboten direkt als Ansprechpartner zur Verfügung.

Literatur

Fachleiterinnen und Fachleiter, die Unterstützung für die Ausgestaltung ihrer neuen Aufgabe suchen, sollten sich

das folgende, kürzlich in 2. Auflage erschienene Buch anschaffen:

Andreas Helmke: Unterrichtsqualität, Erfassen – Bewerten – Verbessern, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze, 2. Auflage 2004

Das Buch kann als Nachschlagewerk für verschiedene Aspekte von Unterrichtsqualität genutzt werden und bezieht nahezu alle neueren Untersuchungen ein. Es bietet aber auch konkrete Instrumente zur Diagnose der eigenen Unterrichtsqualität und deren Weiterentwicklung.

Etwas älter, dennoch aber noch immer zu empfehlen ist das Buch

Leonhard Horster, Hans-Günter Rolf: Unterrichtsentwicklung, Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse; Weinheim und Basel 2001

Die Arbeit damit kann einem Kollegium, aber auch Fachgruppen helfen, sich z. B. über ihr Verständnis von Unterricht klar zu werden. Das Buch enthält Anregungen zur Erweiterung des Methodenrepertoires und Beispiele für effizientes Lernen. Es motiviert auf diese Weise, an der Qualitätsverbesserung an der eigenen Schule zu arbeiten.

Zum Thema Moderation oder Leitung von Gruppen ist das folgende Buch sehr gut geeignet:

Peter Nissen, Uwe Iden: Kur(z)skorrektur Schule. Ein Handbuch zur Ein-

führung der Moderationsmethode im System Schule für die Verbesserung der Kommunikation und des miteinander Lernens, Hamburg 1995

Es thematisiert die Vorbereitung und Durchführung von Sitzungen und gibt sehr praktische, schnell umsetzbare Anregungen für den Einsatz der Moderationsmethode.

Als ein Werk, das die Theorie des Konstruktivismus, die den Bildungsplänen teilweise zu Grunde liegt, anschaulich darstellt und auch fachliche Beispiele liefert, ist das folgende Buch zu empfehlen:

Reinhard Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1999

Darin geht es um theoriebezogene Sichtweisen, darum, die Schul- und Unterrichtswirklichkeit anders zu sehen und zu gestalten, aber eben auch um systemisch-konstruktivistische Perspektiven in den Fachdidaktiken.

Die hier angeführten Werke stellen nur einen kleinen Ausschnitt dar. Weitere Empfehlungen zu spezieller fachdidaktischer Literatur können die Fachberatungsstellen geben.

*Thomas Krall
Landesinstitut,*

E-Mail: thomas.krall@li-hamburg.de



- Die Arbeit der Fachkonferenzen sollte an eine funktionierende Teamarbeit in den einzelnen Jahrgängen einer Schule anschließen; erst dann kann sie ihre koordinierende und entwicklerische Wirkung voll entfalten.
- Es sollten möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in die Arbeit der Fachkonferenzen einbezogen werden.
- Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, sollten Mehrheitsentscheidungen möglichst vermieden und der Konsens gesucht werden.
- Die Arbeit in den Fachkonferenzen sollte zu möglichst klaren Ergebnissen und Verabredungen führen, die auch über die Fachkonferenz hinaus in der Schule kommuniziert und gegebenenfalls abgesichert werden.
- Die Fachkonferenzen sollten möglichst unterrichtsnah arbeiten, d. h. sie sollten den betroffenen Kolleginnen und Kollegen konkrete Unterstützung bei ihrer täglichen Arbeit bieten. Dies lässt sich z. B. durch Jahrgangsfachkonferenzen sowie die Konzentration auf eine bestimmte Aufgabe erreichen.

»Weniger ist mehr« – diese Devise gilt auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fachkonferenzen.

- Die Arbeit in den Fachkonferenzen sollte darauf zielen, eine möglichst bereits vorhandene Kooperation der Kolleginnen und Kollegen im Unterrichtsallday zu verstärken und hierfür entsprechende Anlässe (z. B. Vergleichstests, Themenordner usw.) schaffen.
- Die Rolle der Fachleiterinnen und -leiter in der Fachkonferenz wie auch im Gefüge der gesamten Schule (z. B. gegenüber der Schulleitung) sollte klar beschrieben, sie sollten mit einer klaren Verantwortung und den dazu gehörigen Kompetenzen ausgestattet werden.
- Die Arbeit der Fachkonferenzen sollte nach Möglichkeit durch geeignete fachliche wie überfachliche Fortbildungsveranstaltungen flankiert werden, um die Effizienz zu steigern. Auch die Einbeziehung von externen Beratern und Moderatoren wurde in den meisten der beschriebenen Schulen als überaus hilfreich empfunden.

Vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ist diese Zusammenfassung nicht sensationell neu, aber sie erinnert daran, dass es manchmal nur kleine Veränderungen sind, die zusammengenommen eine große Wirkung entfalten können – wenn sie an der richtigen Stelle angesetzt werden.

*Dr. Jochen Schnack,
Abteilungsleiter der
gymnasialen Oberstufe an der
Ida-Ehre-Gesamtschule,
Lehmweg 14,
20251 Hamburg,
E-Mail: jochen.schnack@gmx.info*

»Schön wäre es, wenn einmal alle da wären...«

Der Teamtag öffnet Kooperationsräume

Bis vor wenigen Jahren gab es bei uns wie an den meisten Hamburger Grundschulen keine Fachkonferenzen. Verantwortliche für die Fachsammlungen waren zuständig für das Einkaufen und Archivieren von Materialien.

Inhaltliche Absprachen fanden auf informellem Wege und damit unverbindlich statt: Einzelne Kolleginnen verabredeten Unterrichts-Themen und Klassenarbeiten, verständigten sich über Beurteilungskriterien oder bereiteten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig vor.

Immer mehr Aufgaben und immer weniger Zeit...

Fachkonferenzen und Fachleitungen wurden an unserer Schule im vorletzten Schuljahr eingesetzt. Die Kolleginnen übernahmen diese Aufgabe mehr oder weniger zufällig.

Zum Ende des letzten Schuljahres spitzte sich die Stimmung zu: Durch den Stellenabbau, neue Richtlinien und den Umfang der Bildungs- und Rahmenpläne hatten viele Kolleginnen sicher berechtigt das Gefühl, immer mehr leisten zu müssen. Für uns Fachleitungen war es fast unmöglich, Konferenztermine zu verabreden. Jedoch benötigten wir diese Termine dringend, da die Stoffverteilungspläne erarbeitet werden sollten.

Noch schwieriger war es, die Kolleginnen zur Übernahme von Verantwortung innerhalb der Fachkonferenzen zu bewegen. Dieser Zustand war für alle äußerst unbefriedigend.

Jetzt, im Schuljahr 04/05 stellt sich die Situation stark verändert dar: Alle 15 Kolleginnen arbeiten intensiv in Fachkonferenzen zusammen, viele fühlen sich in hohem Maße verantwortlich für die

Die fachliche Kooperation scheitert manchmal an simplen organisatorischen Fragen. Daher ist es zu Beginn wichtig, einen Zeitrahmen abzustecken und Vereinbarungen über den Ablauf zu treffen. Eine Hamburger Grundschule zeigt, wie es gehen könnte, aber auch, welche Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer Kooperationskultur zu bewältigen sind.

Umsetzung der neuen Bildungs- und Rahmenpläne. Wir haben keine Schwierigkeiten mehr, Termine für unsere Lehrerinnen-, Jahrgangs- oder Fachkonferenzen zu finden.

Was ist in der Zwischenzeit geschehen?

Der Teamtag

Auf der Suche nach einer Lösung stand plötzlich ein neuer Gedanke im Raum: »Schön wäre es, wenn wir einen Nachmittag in der Woche zur Verfügung hätten, an dem alle Kolleginnen in der Schule anwesend wären.«

Die Vorteile eines Teamtages, den wir nach kurzer Diskussion beschlossen, lagen auf der Hand: Wir alle verbrachten schließlich Zeit für außerunterrichtliche Aufgaben in der Schule, für Konferenzen, Elterngespräche, Teambesprechungen sowie für die Ausübung von Funktionsaufgaben. Das Bündeln vieler dieser Zeiten auf einen verbindlichen Nachmittag schuf den organisatorischen Rahmen, der auch institutionalisierte Klassenteam- und Jahrgangsbesprechungen sowie regelmäßige Fachkonferenzen ermöglichte.

Zu Beginn gab es Unstimmigkeiten bei der Zusammensetzung der Fachkonferenzen. Zunächst wurde es den Kolleginnen freigestellt, in welchem Bereich sie mitarbeiten wollten. Dadurch waren die Fachkonferenzen oft nur mit drei bis vier Kolleginnen besetzt. Gerade in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht wurde bald deutlich, dass auch die nötigsten Aufgaben nur mit einem sehr hohen Arbeitsaufwand zu erledigen waren.

Wir einigten uns deshalb darauf, vorrangig an der Umsetzung der Rahmenpläne Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zu arbeiten. Schließlich sind das die Fächer, deren Noten in den Klassen 3 und 4 entscheidend sind für die Schullaufbahn der Kinder. Den Eltern wollen wir in diesen Bereichen unsere verbindlichen Inhalte, Methoden, Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien transparent machen.

Jede Kollegin arbeitet in einer dieser drei Fachkonferenzen mit und zwar unabhängig von der Stundenzahl und davon, ob das betreffende Fach im laufenden Schuljahr unterrichtet wird. Zu den anderen Fachkonferenzen treffen wir uns nach Bedarf, mindestens jedoch einmal im Schuljahr. Wenn die ersten umfangreichen Arbeitsphasen erledigt sind, werden wir eine Verschiebung der Prioritäten vornehmen.

Moderator statt Macher

War die Übernahme einer Fachleitung anfangs geprägt durch ein fachliches Interesse, so zwangen uns die Vorgaben der Behörde schon bald zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der veränderten Rolle. Skepsis machte sich breit: Die Nähe zur Schulleitung, die Wei-

sungsbefugnis, die Möglichkeit von Hospitationen ließen eine Entsolidarisierung des Kollegiums befürchten.

Für uns war klar, dass wir die Aufgaben der Fachleitungen ernst nehmen wollten, dies jedoch nur im kollegialen Miteinander. In vielen Gesprächen erzielten wir Konsens darüber, dass wir unsere Rolle bei der Implementierung der Bildungs- und Rahmenpläne als Prozessverantwortliche, Organisatorinnen, Zulieferinnen von Informationen und Moderatorinnen verstehen.

Hilfreich für uns Fachleiterinnen untereinander ist der regelmäßige Austausch über unsere Arbeit, unsere Strategien und Probleme in den jeweiligen Teams.

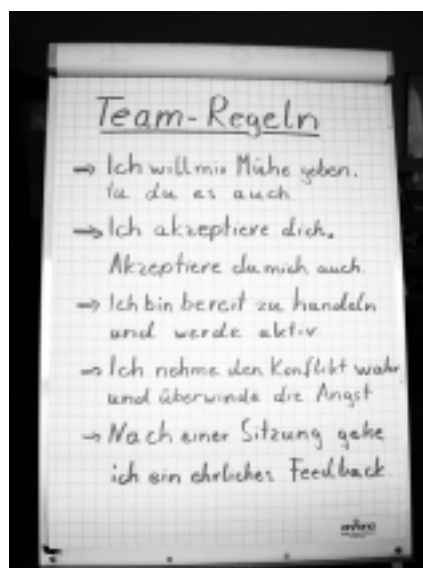
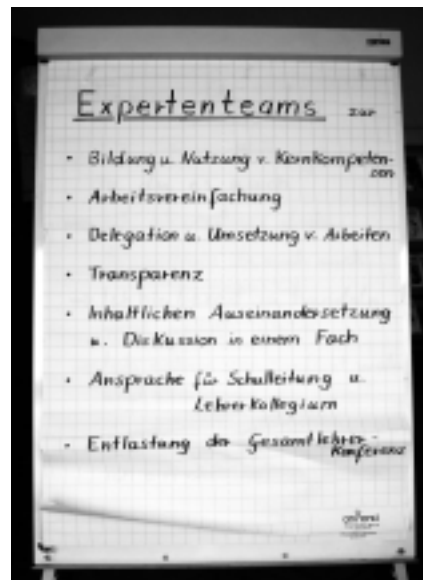
Uns war es von Anbeginn an wichtig, die gegenseitigen Erwartungen in den Fachkonferenzen zu klären. Mit der Verabredung von Teamregeln haben wir einen Rahmen geschaffen, der ein weitgehend konfliktarmes und kooperatives Arbeiten ermöglicht.

Ein stärker werdendes Gefühl für die im Team getragene Verantwortung veränderte auch die Arbeit in den Fachkonferenzen:

- Bei der Vorbereitung übernehmen inzwischen viele Kolleginnen einen Teil der Arbeit.
 - Auf der Basis von Fortbildungsplänen besuchen einzelne Kolleginnen interessante Fortbildungen und übernehmen danach jeweils die thematische Verantwortung für einen Teilbereich.
- Wir erleben diese anstrengende Arbeit als entlastend, da wir alle bei der Unterrichtsvorbereitung von den Ergebnissen der Fachkonferenzen profitieren.

Derzeit erproben wir verschiedene Formen, um die Beschlüsse der Fachkonferenzen für das gesamte Kollegium transparent zu machen.

- Wichtige Themen wie z.B. die Stoffverteilungspläne werden auf der Gesamtkonferenz vorgestellt und verabschiedet.
- Alle übrigen Informationen machen wir in Ordnern verfügbar, wobei wir darauf achten, dass die Informationen für alle Kolleginnen leicht auffindbar sind (Register mit Inhaltsübersicht, Sortierung nach Klassenstufen, zu-



sätzliche Einsortierung nach Themenbereichen).

- Ein weiterer entscheidender Schritt ist die Festlegung von schulinternen Fortbildungen für das Gesamtkollegium.

Unsicherheiten und Widerstände

Auch in unserem Kollegium, in dem viele Voraussetzungen für eine effiziente Arbeit gegeben sind, gibt es immer wieder ganz persönliche Widerstände:

»Ich habe immer das Gefühl, dass ich viel Zeit für Unterrichtsvorbereitungen aufwende und mich fortbilde, und trotzdem reicht es nicht. Ist denn alles schlecht gewesen, was ich bisher gemacht habe?« – so brachte es eine Kollegin auf den Punkt.

Es ist sehr wichtig, solche Unsicherheiten ernst zu nehmen. Der Umgang damit scheint sich zu einer der sensiblen Aufgaben der Schulleitungen, der Fachleitungen und der Kollegien selbst zu entwickeln.

Erforderlich ist innerhalb des Kollegiums eine Kultur der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Stärken und darauf aufbauend des konstruktiven (Eigen-)Lobs.

Ebenso wichtig ist es, in den Fachkonferenzen konkrete Ziele und Teilschritte für ein Schuljahr zu verabreden. So bleibt die Arbeit überschaubar und man kann immer wieder feststellen, was schon erledigt ist.

Die Arbeit in den einzelnen Fachkonferenzen verläuft auch bei uns sehr unterschiedlich. Die Teams haben Stärken in unterschiedlichen Bereichen, aber sicher auch Schwächen. Schwächen, die wir für menschlich halten und die nichts daran ändern, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

*Elke Keßler,
Fachleiterin Deutsch an der
Grundschule Lehmkuhlenweg,
Lehmkuhlenweg 19-21,
22589 Hamburg,
E-Mail: kessler@lehm.hh.schule.de*

Schulentwicklung durch Fachkonferenzen

Die Haupt- und Realschule Allermöhe liegt im Schulzentrum in Neu-Allermöhe West; sie wurde vor acht Jahren gegründet. Bereits vor drei Jahren nahmen wir mit fünf anderen Hamburger Schulen an einer 18-monatigen Erprobungsphase zur Implementierung der neuen Bildungspläne teil. Unser Schwerpunkt war das Fach Deutsch, an dem wir in einer Gruppe mit vier Kollegen arbeiteten.

Als relativ junge Schule hatten wir – bis auf die Erstellung des Schulprogramms – zuvor kaum Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten gemacht. In den Fachkonferenzen wurde über viele fachliche Themen diskutiert, die Diskussion blieb aber oft auf der Ebene der Meinungsbekundung. Verbindliche Beschlüsse wurden nur selten gefasst, ihre Einhaltung wurde später nicht überprüft. Einen Austausch mit den anderen Fachkonferenzen gab es nicht; sofern Protokolle vorlagen, wurden diese nicht regelmäßig untereinander ausgetauscht. Jedoch fand und findet ein reger Austausch von Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodischen Tipps zwischen den Kollegen statt.

Unterstützung von außen

Das LI vermittelte und finanzierte allen Erproberschulen eine externe Begleitung. Mit Hilfe unserer Moderatorin, Ute Penzel vom Kontrast e.V., konnten wir erste Erfahrungen im Bereich Projektmanagement sammeln. Wir stellten bald fest, dass die Fachkompetenz allein nicht ausreichend war, um mit unseren Kollegen Schule zu entwickeln – zusätzlich waren vielerlei Kenntnisse und Methoden im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit (zu Recht) kritischen Kollegen notwendig.

Dabei ging es z. B. um Themen wie die Bewertung von Verbindlichkeit innerhalb

Wie können Kolleginnen und Kollegen für Veränderungsprozesse gewonnen werden, die im Rahmen der neuen Bildungspläne notwendig sind? Wie können die von »außerhalb« vorgegebenen Veränderungen so umgesetzt werden, dass sie »innerhalb« der Schule fruchtbar werden? – Mit diesen Fragen setzt sich die stellvertretende Schulleiterin der Haupt- und Realschule Allermöhe auseinander.



der Fachkonferenz entweder als vorseilender Gehorsam bezüglich weiterer befürchteter Vorgaben durch die BBS oder als Einschränkung der Methodenvfreiheit der Lehrer. Unsere Moderatorin unterstützte uns insbesondere in folgenden Bereichen, da hier unsere Kompetenzen und Vorstellungen zur Umsetzung sehr unterschiedlich waren:

- Ziele definieren (Ziele der Politik und eigene Ziele);
- einen Zeitplan mit klar formulierten, detaillierten Zwischenzielen erstellen (Leitlinie »Vom Ziel her rückwärts planen«);
- Sitzungen und Fachkonferenzen vorbereiten und gestalten;
- Kollegen »ins Boot holen«;
- ökonomische Protokollführung;
- Nutzen von Verbindlichkeit, aber auch der Anstrengung und Hartnäckigkeit, der es oft bedarf, diese zu vereinbaren und durchzuhalten sowie
- mit Zweifeln und Schwierigkeiten umgehen.

Dadurch, dass sie außerhalb unserer schulischen Strukturen stand, konnte die Moderatorin uns diese gut widerspiegeln und z. T. in Frage stellen. Oft brachte sie uns durch beharrliches Nachfragen

dazu, uns nicht an schwierigen Fragen und Entscheidungen vorbei zu mogeln.

Aufgrund ihrer Erfahrungen aus anderen Projekten konnte sie viele Anfängerfehler während des Projektverlaufs antizipieren. Und nicht zuletzt brachte sie uns mit kritischen Nachfragen bei weit schweifenden Diskussionen oft wieder »auf Kurs« (z. B. »Was ist hierbei eigentlich euer Ziel? Stellt ihr euch unter dem Begriff »guter Unterricht« eigentlich alle dasselbe vor?«).

Als Lernende im Bereich Projektmanagement konnten wir aus unseren Fehlern während der Bildungsplan-Erprobungsphase viele nützliche Erfahrungen sammeln, beispielsweise hinsichtlich der Rollenklärung, der Relevanz des Informationsflusses sowie des Ernstnehmens von Widerständen. Aus dieser Erprobungsphase starteten wir nun viel sicherer in die Zeit der für alle Hamburger Schulen verpflichtenden Implementierung.

Veränderungen

Wir haben insbesondere folgende Veränderungen vorgenommen:

Wir haben verbindliche Stoffverteilungspläne eingeführt. Wie an HR-Schu-



len üblich, unterrichten unsere Kollegen meist mehrere Fächer fachfremd. Eine klare inhaltliche Vorgabe für die jeweilige Jahrgangsstufe mit möglichen Methoden und Materialangaben kann hier eine enorme Arbeitserleichterung sein.

In Absprache mit den Kollegen und auf Grundlage ihrer bisherigen Unterrichtsinhalte haben wir die verbindlichen Inhalte der Rahmenpläne den jeweiligen Klassenstufen zugeordnet.

Im Hinblick auf die Fachkonferenzen haben wir folgende Veränderungen beschlossen:

- Jedes Kollegiumsmitglied nimmt pro Schuljahr an insgesamt vier Fachkonferenzen, wahlweise in Mathematik, Englisch oder Deutsch teil.
- Die Fachleitungen bereiten die Konferenzen vor, leiten sie und führen Ergebnisprotokolle.
- Die Fachkonferenzen arbeiten zu thematischen Schwerpunkten, die sich auf den jeweiligen Rahmenplan beziehen und in Absprache mit den Teilnehmern zu Beginn des Schuljahres festgelegt werden. Sie haben Fortbildungsanteile und gemeinsame Arbeitsphasen.

Das Ziel dabei ist, im Kollegium vorhandene Kompetenzen für andere nutzbar

zu machen und durch die Konferenz die Unterrichtsarbeit zu erleichtern.

Die veränderte Rolle der Fachkonferenzen verlangt vom Fachleiter sowohl hohe fachliche Kompetenz als auch Moderationskompetenz. Deshalb besuchen die Fachleiter auf Grundlage einer angemessenen Zeitzuweisung (3–4 Std. der Wochenarbeitszeit) Fortbildungen und fungieren als Multiplikatoren für ihre Fachkollegen, bieten fachliche Beratung und Unterrichtshospitationen an und erweitern – in Absprache mit den Fachkonferenzen – die jeweiligen Sammlungen.

Koordination durch Steuergruppe

Um die Arbeit und die Ergebnisse der einzelnen Fachkonferenzen zu koordinieren, wurde nach Gesprächen mit dem Schulleiter Klaus Brkitsch zu Beginn des letzten Schuljahres eine »Steuergruppe« ins Leben gerufen. Sie tagt etwa einmal monatlich. Mitglieder sind neben dem Schulleiter die Fachleitungen Mathematik, Englisch und Deutsch. Zusätzlich zur fachlichen Kompetenz der Fachleitungen kann also auch die langjährige Erfahrung des Schulleiters bezüglich Organisation und Schulentwicklung in die Arbeit der Steuergruppe einfließen.

Die Gruppe arbeitet sowohl an extern vorgegebenen Zielen (Implementierung der Rahmenpläne; Entwicklung eines Methodencurriculums; Integration der Aufgabengebiete) als auch an selbst gesteckten Zielen (z. B. der gegenseitigen Unterstützung der Fachleitungen in ihrer neuen Rolle, der Planung von fächerverbindendem Unterricht sowie der Erarbeitung einer Fortbildungsplanung).

Die Steuergruppe hat für die Implementierungsphase von September 2003 bis Juni 2006 einen Arbeitsplan entwickelt und vernetzt die Arbeit der Fachkonferenzen. Anlassbezogen werden »Sorgen und Nöte« besprochen, wie etwa »Wo fühle ich mich in der Moderation unsicher? Wie unterstütze ich Kollegen, die mit den verbindlichen Inhalten nicht im Zeitplan bleiben können? Wo muss ich mich gegen die Ansprüche der Kollegen abgrenzen?«

Resümée

Die neuen Bildungspläne und Rahmenpläne machen mit verbindlichen Standards und Anforderungen eine Unterrichtsentwicklung notwendig. Wir sind an unserer Schule auf einem guten Weg, diese Entwicklungen – trotz des enormen Drucks auf Grund des Umfangs der zu vermittelnden, teilweise neuen Methoden und Inhalte – auch als Chance für uns zu sehen und zu nutzen, um zu mehr Kooperation innerhalb unseres Kollegiums zu gelangen. Die veränderte inhaltliche Arbeit der Fachkonferenzen, die Koordination der Fachleitungen in einer Steuergruppe sowie die externe Unterstützung sind wichtige Bausteine, die uns dabei bisher erfolgreich unterstützt haben.

*Gabriele Schneider,
stellvertretende Schulleiterin an der
Haupt- und Realschule Allermöhe,
Walter-Rothenburg-Weg 39,
21035 Hamburg,
E-Mail: g.schneider@zong-pbm.de*

Das Methodencurriculum als gemeinsamer Fokus

Wie Fachkonferenzen mit der Schulprogrammarbeit verknüpft werden können

Pädagogische Schulentwicklung fängt im Unterricht an und zielt auf den Unterricht – dies ist das »Mantra« der jüngeren Schulentwicklungsforschung. Wie aber lassen sich Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung produktiv miteinander vernetzen? Wie können die Fachkonferenzen zu Motoren der Schulentwicklung werden? Die Gesamtschule Finkenwerder versucht genau dies mit wachsendem Erfolg.



Und plötzlich war sie da – die Idee, die sich banal anhört, eher saft- und kraftlos: Wir wollen die Schulprogrammarbeit und die Implementierung der Rahmenpläne miteinander verbinden.

Wessen Idee das war, weiß heute niemand so genau, jedenfalls wirkte sie irgendwie befreiend: Sie befreite uns von einer mehr oder weniger dahindümpelnden Schulprogrammentwicklung, der nach dem ersten Schwung bis 1999 u. a. durch ein Vakuum in der Schulleitung die Dynamik abhanden gekommen war. Sie befreite uns auch von dem belastenden Gefühl, nun auch noch »oben drauf« die Arbeit an den Rahmenplänen leisten zu müssen.

Der besondere Charme dieser Idee: Es geht dabei darum, das verwirrende Nebeneinander von immer mehr »pädagogischen Baustellen« aufzulösen, indem die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung unserer Gesamtschule mit der Implementierung der Rahmenpläne verknüpft wird. Dadurch wird vor allem ein effektiver Ressourceneinsatz ermöglicht – immerhin geschah dies im Jahre Eins des Arbeitszeitmodells.

Stationen des Aufschwungs

Der neue Aufschwung hatte folgende Stationen:

- Schulprogrammgruppe, Elternrat, Schülerrat, Lehrerkonferenz sammeln Arbeitsschwerpunkte.
- Die Schulleitung strukturiert die vorliegende Sammlung mit Beratung durch das LI mit dem Ziel: Verzahnung von Schulprogramm- und Rahmenplanarbeit
- Leitfragen:
 - 1) Was läuft an unserer Schule schon?
 - 2) Wo gibt es schon Vorarbeiten für die Umsetzung der Rahmenpläne?
 - 3) Welche Personen arbeiten an welchen Schwerpunkten?
- Als Ergebnis dieser Arbeit wird die Schulprogrammgruppe neu zusammengesetzt.

Neben der Schulleitung arbeiten nun die Fachvertreter(innen) Arbeitslehre/Berufsorientierung, Mathematik, Englisch, Gesellschaft und Deutsch in der Gruppe mit. Die neue Schulprogrammgruppe wird zu einer Steuergruppe für das Projekt.

Konkrete Umsetzung

Ohne das Kollegium geht in Richtung Implementierung der Rahmenpläne und Arbeit am Schulprogramm gar nichts: darüber war man sich in der Steuerungsgruppe schnell einig und stieg in die Planung einer Ganztagskonferenz ein. Sie stand unter dem Thema: »Ent-

wicklung eines Curriculums der Lern- und Arbeitstechniken für die Jahrgänge 5–10«. Dieses Vorhaben sollte alle Fächer und alle pädagogisch Tätigen erfassen mit dem Ziel, auf der Grundlage der neuen Rahmenpläne ein erstes Raster zu erstellen und zu weiteren Verabredungen zu kommen. Die Konferenz wurde durch einen Mitarbeiter des LI moderiert und hatte zwei Arbeitsphasen:

In der ersten Phase erarbeitete das Kollegium in Fachbereichsgruppen (Mathematik, Deutsch, Sprachen, Gesellschaft, Naturwissenschaften, DSP/Musik, Bildende Kunst, Arbeitslehre) zunächst eine nach Jahrgangsstufen geordnete Übersicht der fachspezifischen Lern- und Arbeitstechniken. Der Moderator hatte folgende Leitfragen vorgegeben:

- Welche Lern- und Arbeitstechniken tauchen in Ihrem Rahmenplan in welchem Jahrgang auf?
- Können Sie weitere Lern- und Arbeitstechniken benennen, von denen Sie der Meinung sind, dass die Schüler(innen) der GS Finkenwerder sie be-

herrschen sollten, um im Leben und im Beruf zurechtzukommen?

Auch wenn natürlich sich jede/r schon vorher mit den Rahmenplänen einzelner Fachbereiche beschäftigt hatte, war das »Unter-die-Lupe-Nehmen« von Lern- und Arbeitstechniken in dieser flächen-deckenden Form ein Novum an unserer Schule und eröffnete dem gesamten Kollegium neben der Gesamtschau von

dem möglichst viele Fächer einen Anteil haben.

Vernetzung der Fächer

Auch sollte vermieden werden, dass an einzelnen Fächern – traditionellerweise Deutsch oder Gesellschaft – alles hängen bleibt. Hierbei spielten neben dem Blick auf den Rahmenplan die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen eine be-

frachten, sondern sich auf Kernpunkte zu konzentrieren.

Besonders der Austausch über die Fachbereiche hinweg wurde als ausgesprochen bereichernd empfunden, es gab eine Reihe von sehr fruchtbaren Diskussionen und einen deutlich erkennbaren Schub für das ganze Projekt.

Das angepeilte Gesamtraster, in dem die Ergebnisse der zweiten Phase zu-

	D	H	Engl.	Soz.	Bio	Al.	Bk. E
5/6
7/8
9/10



Techniken eine vertiefende Sicht der Rahmenpläne.

In der zweiten Phase wurden die aufgeführten Techniken den Bereichen Informationsbeschaffung, Präsentation, Lesekompetenz und Schülerselbstkontrolle zugeordnet und dafür neue, fächerübergreifende Arbeitsgruppen gebildet. In jeder Gruppe sollte mindestens ein/e Vertreter/in der o. a. Fachbereiche mitarbeiten. Wichtiger Aspekt in dieser Phase war die Frage: Inwieweit sind die aufgeführten Techniken für das gesamte schulische Lernen von zentraler Bedeutung? Lern- und Arbeitstechniken, die rein fachspezifischen Anforderungen entsprechen, sollten hier also keine Berücksichtigung finden.

Ziel war es darüber hinaus festzulegen, welches Fach welche Technik in welchem Jahrgang sinnvollerweise einführt, um so unnötige fachliche Überschneidungen mit entsprechenden unterschiedlichen Schwerpunkten zu vermeiden. Es sollte zu einem schulübergreifenden Gesamtcurriculum kommen, an

sonders große Rolle: Es zeigte sich, dass in vielen Bereichen auf vorhandene und in den einzelnen Jahrgängen auch bereits erprobte Einführungsmodelle zurückgegriffen werden kann. Der Jahrgang 6 arbeitet bereits im zweiten Jahr mit einem Methoden-Ordner, beginnend mit »So führen wir Hefte und Mappen«, »So arbeite ich zu Hause« über »So lesen und verstehen wir Texte«, »So lerne ich nachschlagen« bis hin zu »So packe ich meine Tasche«, »So kann ich mir Sachen gut merken«. Auch Naturwissenschaften, Arbeitslehre, Sprachen, Mathematik und Künste haben bezüglich Lern- und Arbeitstechniken etwas für das Gesamtmethodencurriculum zu bieten. An vielen Stellen geht es lediglich um eine sinnvolle Vernetzung, durch die unnötige und oft wenig hilfreiche Doppelungen, z. B. die Einführung von Referaten, Kurzvorträgen etc. betreffend, vermieden werden können. Man kann es auch so sagen: Wir haben gesichtet, »ausgemistet« und Zuständigkeiten an Fachbereiche übergeben. Dabei war auch wichtig, das Ganze nicht zu über-

sammengetragen wurden, konnte allerdings erst in einem Nachbereitungstreffen der Steuerungsgruppe erstellt werden. Der nächste Schritt soll von den Fachkonferenzen geleistet werden: Das Ergebnis muss diskutiert und verabschiedet, Zuständigkeiten müssen festgelegt werden, so dass wir dann in die nächste große Arbeitsphase eintreten können, nämlich die Erstellung von Einführungskonzepten für grundlegende Lern- und Arbeitstechniken.

Daniela Kurz,
Knut Jördens,
Christiane Albrecht,
Gesamtschule Finkenwerder,
Norderschulweg 14,
21129 Hamburg,
E-Mail: info@gs-finkenwerder.de

Ein Mehrheitsbeschluss nützt nichts

Die Fachvertreter sind in einer besonderen Verantwortung für die Entwicklung des Unterrichts in ihrem jeweiligen Fach. Ein besonderes Augenmerk liegt in den letzten Jahren auf dem Fach Mathematik. Jochen Schnack sprach mit Norbert Finck, Fachvertreter Mathematik an der Gesamtschule Walddörfer, und Sabine Segelken, seiner Kollegin an der Ida-Ehre-Gesamtschule.

HmS: Wie gehen Sie als Fachvertreter Mathematik mit den neuartigen Anforderungen des Bildungsplanes um?

SEGELKEN: Die sind gar nicht so neu. Wir haben an unserer Schule vor vier Jahren angefangen, damit zu arbeiten. Damals haben wir mit einer Startveranstaltung angefangen, einer Fachkonferenz, an der alle Mathematik-Kollegen teilgenommen haben. Zunächst haben wir uns mit dem Konzept der neuen Rahmenpläne auseinander gesetzt, dann haben wir in Jahrganggruppen gearbeitet. Dort haben wir gemeinsam ein Thema entwickelt, mit dem wir dann in dem Jahrgang gestartet sind. Diese Arbeit ist danach in den Jahrgangsfachkoordinationen fortgesetzt worden. Im Laufe der Zeit haben wir ein schulinternes Curriculum entwickelt, das ist immer noch nicht ganz fertig, wir sind jetzt bei Jahrgang 9. Diese Arbeit läuft hauptsächlich in den Jahrgangsfachkoordinationen. Meine Funktion dabei ist eine Dienstleistungsfunktion: Ich schreibe diese Pläne, ich gestalte sie nach Rücksprache mit den Kollegen um, ich stelle Material zur Verfügung. In den halbjährlichen Fachkonferenzen wird nur noch rückgekoppelt: Was läuft gut, was läuft nicht so gut? Die eigentliche Unterrichtsentwicklung läuft in den Jahrgangskordinaten ab.

FINCK: Als wir uns die neuen Rahmenpläne angesehen haben, konnten wir feststellen, dass vieles davon bei uns schon Realität ist. Deswegen haben wir zuerst einmal gesammelt, was wir in den einzelnen Jahrgängen bereits eingeführt haben. Dabei haben wir festge-

stellt, dass wir in den Jahrgängen 5 bis 7 schon sehr weit waren und dass es in den Jahrgängen 8 bis 10 noch Nachholbedarf gab. Daraufhin haben wir uns darauf verständigt, uns zunächst einmal nur ein Thema im Halbjahr vorzunehmen und nicht alles gleichzeitig zu verändern.

HmS: Wie ist Ihre Rolle als Fachvertreter gegenüber den Kolleginnen und Kollegen?

FINCK: Es ist ein sehr vertrauensvolles Verhältnis. Die Kollegen sehen mich nicht als jemanden, der alles überwachen will, sondern als einen, der Prozesse koordiniert und der neue Anregungen in die Schule hineinbringt. Wenn ich die Fachkonferenz gut vorbereite, Materialien mitbringe und Entscheidungen herbeiführe, dann haben die Kollegen das Gefühl, nicht umsonst gekommen zu sein.

SEGELKEN: Ja, so sehe ich das auch, als Fachvertreterin habe ich auf jeden Fall eine Bringepflicht. Wenn ich allerdings mitkriege, dass ein Jahrgang ganz anders vorgeht als vereinbart, frage ich schon mal nach den Gründen und komme so in eine Diskussion mit den Kollegen. Ich bin nicht sicher, ob sie sich dabei kontrolliert fühlen.

HmS: Was können Sie denn tun, um gemeinsame Beschlüsse auch umzusetzen, also verbindlich werden zu lassen?

FINCK: Zu allererst versuche ich, Mehrheitsbeschlüsse zu vermeiden. Wir haben in den letzten Jahren keine einzige Entscheidung per Abstimmung getroffen, sondern waren innerhalb des Fachkollegiums immer einvernehmlich. Ein Mehrheitsbeschluss nützt mir nichts,

denn ich kann nicht überprüfen, ob sich die Kollegen daran halten.

SEGELKEN: Bei der Veränderung von Unterricht muss man viel Geduld haben. Auch wenn wir uns darauf einigen, dass z.B. Stochastik verstärkt unterrichtet werden soll, dauert es, bis entsprechende Lernsituationen entwickelt und erprobt worden sind. Es ist nicht gut, wenn Kollegen ein Konzept unterrichten müssen, hinter dem sie nicht wirklich stehen, daher muss viel gemeinsame Entwicklungsarbeit geleistet werden.

FINCK: Der Beschluss, dass wir jetzt alle Stochastik unterrichten, nützt mir nichts, wenn ich daran nicht eine Fortbildung knüpfe, in der auch ein entsprechendes Konzept erarbeitet wird. Diese Fortbildung ist aber nur dann nützlich, wenn die Kollegen merken, dass der Fortbildner das Thema auch selbst unterrichtet hat.

HmS: Welche Rolle spielt die Schulleitung für Ihre Arbeit?

FINCK: Wichtig ist für mich, dass ich eine große Freiheit habe. Meine Schulleitung hat das Vertrauen, dass ich mich um die Umsetzung der Rahmenpläne kümmere, und ich habe dabei freie Hand.

SEGELKEN: Unsere Schulleitung unterstützt mich voll, sowohl in inhaltlicher als auch in finanzieller Hinsicht. Es ist auch kein Problem, einen Fortbildungstag genehmigt zu bekommen. Probleme würden vielleicht dann auftreten, wenn sich die Abarbeitung der Themen sehr stark verzögern würde. Das kann leicht passieren, weil man sich mit manchen Dingen viel Zeit lassen muss, wenn man nach dem neuen Rahmenplan unterrichtet. Man muss auch mal Irrwege



Norbert Finck (Gesamtschule Walddörfer) im Gespräch mit Sabine Segelken (Ida-Ehre-Gesamtschule)

gehen können, um festzustellen, dass es so nicht geht. Ein verständnisorientierter Zugang zur Mathematik benötigt mehr Zeit. Zu den zentralen Abschlussarbeiten aber müssen bestimmte Themen unterrichtet worden sein.

HmS: Heißt das, dass die Bildungspläne und die neu eingeführten zentralen Abschlussprüfungen in Konflikt miteinander geraten?

SEGELKEN: Die zentralen Abschlussprüfungen wirken sich zurzeit ziemlich destruktiv aus. Ich unterrichte jetzt in Jahrgang 9. Da haben wir die Bildungsplanarbeit zwar nicht zurückgefahren, aber die zentralen Abschlussprüfungen haben absoluten Vorrang. Es ist etwas anderes, die Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten, als im Geiste des Rahmenplans zu unterrichten, denn dann müsste ich mir auch mal Irrwege leisten können. Das darf ich mir jetzt nicht mehr erlauben. Dafür habe ich keine Zeit. Das liegt auch daran, dass meiner Meinung nach keine Schwerpunkte für die Prüfungen gesetzt worden sind, ich muss also sehr viel Stoff unterrichten. Ein zweites Problem ist, dass wir sowohl in der 9. als auch in der 10. Klasse Abschlussarbeiten schreiben müssen. Das zerhackt mir die Möglichkeit, ein schulinternes Curriculum aufzubauen.

FINCK: Ich sehe das genauso: Rahmenplan und Bildungsstandards einerseits und Abschlussprüfungen andererseits widersprechen sich. Wir unterrichten viel »teaching to the test«, und wir müssen das leider machen, um die Schüler angemessen vorzubereiten. Das liegt auch daran, dass wir wenig Vertrauen in diejenigen haben, die die zentralen Prüfungsaufgaben ausarbeiten. Es werden keine Schwerpunkte genannt, der gesamte Rahmenplan wird als möglicher Inhalt der Prüfungen angegeben.

SEGELKEN: Ich möchte noch ein Beispiel nennen: Wir haben in der Ida-Ehre-Schule ein »Projekt Unterrichtsentwicklung«, eine schulinterne Lehrerfortbildung (vgl. HMS 2/2004, S.18f.), da haben wir im letzten Schuljahr in der Mathematikgruppe spannende Unterrichtseinheiten entwickelt. In diesem Jahr haben wir wieder so eine Gruppe, aber da reden wir nur noch über die Vorbereitung der Abschlussprüfungen. Keiner hat mehr den Kopf frei, noch über die Umsetzung des Rahmenplanes zu reden. Ich glaube, dass die Aufgabenmacher die Auffassung vertreten, über die Art der Musteraufgaben den Unterricht zu verbessern. Das halte ich für einen Fehl-

schluss; wenn man die Aufgaben nur noch trainiert, geht die Unterrichtskultur baden. Ob eine Aufgabe gut oder schlecht ist, hängt vor allem davon ab, wie man sie unterrichtet.

HmS: Welchen Zeitbedarf haben Sie als Fachvertreter?

FINCK: Ich habe zwei Zeitstunden pro Woche, und die brauche ich, wenn ich meine Arbeit gut bewältigen will.

SEGELKEN: Ich habe 1,5 Stunden, ich könnte mehr machen. Wenn ich intensiv in die Jahrgänge hineingehen würde, dann bräuchte ich mehr Zeit. Das tue ich zurzeit nicht, daher komme ich mit der Zeit aus.

HmS: Welche Rolle spielt die Kooperation der Fachvertreter?

FINCK: Weil die Schüler aus verschiedenen Schulen sich später in der Oberstufe treffen, ist es wichtig, dass wir auf regionaler Ebene unsere Arbeit koordinieren. Das ist auch sehr fruchtbar und kommt uns allen zugute.

SEGELKEN: Wir haben in den letzten Jahren schulübergreifend Vergleichsarbeiten konzipiert, und das habe ich als sehr fruchtbar erlebt. Diese Kooperation werden wir in den nächsten Jahren sicher noch verstärken müssen.

HmS: Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Fachjahrgangskonferenzen fördern die Zusammenarbeit

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrkräfte spielte an den Gymnasien über viele Jahre nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings haben sich die Rahmenbedingungen in den letzten Jahren verändert:

- An die Schulen kamen verstärkt junge Kollegen, für die eine Kooperation selbstverständlich und hilfreich war.
- Die neuen Rahmenpläne mussten im Unterricht umgesetzt werden.
- Die zentralen Vergleichsarbeiten in Klasse 6 und 8, die Abschlussarbeiten in Klasse 10 und das Abitur mit teilweise zentral gestellten Aufgaben stellen das Gymnasium vor neue Herausforderungen.
- Und nicht zuletzt galt es, das neue Arbeitszeitmodell mit für viele Kollegen erhöhten Unterrichtsverpflichtungen zu bewältigen.

Diese vielfältigen Veränderungen führten an unserer Schule zu einer verstärkten Kooperationsbereitschaft.

Fachjahrgangskonferenzen

Um diese Veränderungen sinnvoll und vor allem hilfreich umzusetzen, haben wir an unserer Schule das Mittel der Fachjahrgangskonferenzen (FJK) eingeführt. Fachjahrgangskonferenzen sind dem Unterricht sehr nah. Deshalb sind sie bestens geeignet, den konkreten Unterricht tatsächlich zu beeinflussen.

Zu Beginn des vorigen Schuljahres begannen wir damit, die Präsenztage am Ende der großen Ferien für solche Fachjahrgangskonferenzen zu nutzen. Die Koordinatoren bereiten dazu einen Zeitplan parallel bzw. nacheinander gestaffelter Fachjahrgangskonferenzen vor, der es den Kollegen ermöglicht, an mehreren Konferenzen an einem Tag teilzunehmen. Es fanden also nur solche Konferenzen parallel statt, die nicht die

Fach- bzw. Fachjahrgangskonferenzen haben bei der Fortentwicklung von Unterricht an Gymnasien bisher häufig keine große Rolle gespielt. Das hat viel zu tun mit dem an vielen Gymnasien noch gepflegtem »Einzelkämpfertum« der Kollegen und Kolleginnen, die sich aus vielerlei Gründen scheuen, mit anderen zu kooperieren. Die Einführung von Fachjahrgangskonferenzen kann Abhilfe schaffen – so zeigt es das folgende Beispiel aus dem Gymnasium Oldenfelde.

gleichzeitige Anwesenheit von Kollegen nötig machen.

Diese FJK planen die Umsetzung der verbindlichen Anteile des Rahmenplans für diese Jahrgangsstufe und konkretisieren die freien Anteile. Sie sammeln Unterrichtsmaterial (z.B. Kopiervorlagen), Unterrichts Anregungen und Klassenarbeiten bzw. andere schriftliche Arbeiten in dafür angelegten DIN-A4-Ordnern.

Die FJK werden von einem Fachjahrgangsbeauftragten geleitet, der für diese Arbeit mit einem Faktor nach dem Lehrerarbeitszeitmodell honoriert wird. Er führt ein Protokoll, das ebenfalls in dem entsprechenden Ordner abgeheftet wird. Im Verlauf des Schuljahres wird weiteres Material gesammelt. Dadurch, dass von Beginn an einige Kollegen ihre Unterrichtsplanungen und Materialien dort »veröffentlichten«, auch wenn diese natürlich nicht »perfekt« waren, haben andere Kollegen den Mut gefunden, Material auszutauschen und verstärkt zusammenzuarbeiten. Auf diese Weise entstehen für die Kollegen, die das entsprechende Fach

unterrichten, wertvolle Unterrichtshilfen.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es sinnvoll ist, wenn im neuen Fachjahrgangsteam ein Kollege unterrichtet, der auch schon im letzten Durchgang Mitglied dieser FJK war.

Klassenarbeiten gemeinsam planen

In einer Reihe von Fällen haben auch die Fachlehrer eines Jahrgangs die Klassenarbeiten gemeinsam geplant. So entsteht ein noch größerer Einspareffekt an Unterrichts- und Klassenarbeitsvorbereitung, da z. B. bei fünf Parallelklassen nur ein Kollege einen bestimmten Unterrichtsabschnitt bzw. eine Klausur vorbereiten muss. Der stellvertretende Schulleiter sorgt dann dafür, dass die Klassenarbeit zeitgleich in allen Parallelklassen geschrieben werden kann. Gerade in den von Vergleichsarbeiten betroffenen Jahrgängen führt diese Zusammenarbeit zu einem starken Entlastungseffekt für die dort arbeitenden Kollegen, da sie gemeinsam die Anforderungen gegenüber den Schülern und Eltern vertreten können.

Auch die Schüler profitieren von diesem Verfahren: Nachdem sie auf diese Weise ihren »Stand« innerhalb des Jahrgangs erfahren hatten, bildeten sich in den Klassen, die schlechter abgeschnitten hatten, spontan selbstständig arbeitende Gruppen, von denen, wie sich dann bei den Vergleichsprüfungen zeigte, schwächere und stärkere Schüler gleichermaßen profitiert haben.

Unsere pädagogische Ganztageskonferenz im vergangenen Schuljahr diente u. a. dazu, den Stand der Umsetzung der Rahmenpläne zu überprüfen.

Neben der Umsetzung dieser neuen Vorgaben der Behörde können die FJK aber auch den Unterricht in solchen Fra-

	Inhalte	Buch ¹	Zeitplanung	Zeitbedarf	
Reelle Zahlen	Potenzen mit rationalen Exponenten Reste aufarbeiten	S. 7–31		5 Wochen	
Funktionen	Hyperbeln und Potenzfunktionen Computereinsatz Wurzel- / Umkehrfunktionen	S. 32–45 S. 32–45 s. Wurzelfkt u. Exponentialfkt.	3–4 Wochen	nicht geschafft	
Konstruieren und berechnen Flächen und Körper	Vieleckskonstruktionen und -berechnungen	Dreiecke s. Sin. U. Cos.		8 Wochen	
	Kreisberechnung mit Pi Volumen und Oberfläche von P,Z,Py, Ke, Ku Reste aufarbeiten	S. 102–122 S. 122–157	3 Wochen 5 Wochen		
	Sinus- und Cosinus und die zugehörigen Sätze	S. 158–197	6 Wochen	9 Wochen	
Periodische Prozesse	Trigonometrische Funktionen(S,C,T) Bogenmaß, die Zahl Pi Amplitude, Frequenz, Phasenverschiebung Verknüpfung bisher bekannter Funktionen	S. 198–208 S. 209–213/218f. S. 216	2 Wochen 2 Wochen 1–2 Stunden ?	6 Wochen* in Planung	
	Wachstumsprozesse	Exponentialfunktion Logarithmusfunktion als Berechnungshilfe Rechengesetze für Expo u. Log Zins- und Zinseszinsrechnung Die Zahl e Beisp. für Verknüpfung bekannter Funktionen	S. 46–70 S. 71–75/84–88 S. 75–78 vgl. Klasse 7	4 Wochen 2 Wochen 1 Woche 1 Woche 1–2 Stunden ?	Dies muss in den verbleibenden sechs Wochen noch geschafft werden...
		Zufallsgrößen	Computereinsatz, z.B. Tabellenkalkulation Zufallsgrößen und deren Verteilung Histogramme Erwartungswert und Standardabweichung Rechnen mit Wurzeln	in Klasse 7/8 evtl. Klasse 8 etwas in Kl. 10 s. Potenzen mit ration. Ex	

* In dieser Zeit lagen auch die Vorbereitungen für die Vergleichsarbeit.

Klassenarbeiten (4 Stück):

1. 26.9. Potenzen und Potenzfunktionen
2. 12.12. Kreis- und Körperberechnung
3. 27.2. Sinus und Cosinus
4. 30.4. Vergleichsarbeit
5. Mündliche Prüfungen

Abb. 1: Übersicht mathematische Inhalte Klasse 10

¹Elemente 10, Schroedel-Verlag

ner Arbeitserleichterung für die Kollegen.

Ein Beispiel

Ziel war es, einen Überblick zu erarbeiten, der die Reihenfolge der Themen, die Materialien, eine genaue Zeitplanung und die Termine der gemeinsamen Klassenarbeiten festlegte (vgl. Abb. 1). Im April desselben Schuljahres wurde ein erstes Resümee gezogen. Eine Zeitersparnis war durch die Arbeitsteilung zwar nur teilweise gegeben, der eigentliche Gewinn für die schulische Arbeit aber bestand in einer spürbaren Qualitätssteigerung durch beständigen und intensiven Austausch mit den Kollegen in den Parallelklassen.

gen fortentwickeln, in denen z.B. eine Konzeptgruppe neue Vorschläge für den Unterricht vorgelegt hat. An unserer Schule plant z.B. gerade ein Teil der Schulentwicklungsgruppe eine Fortbildung für die Kollegen der Klassenstufe 5 zum Thema »Lesekompetenz« und »Verstärkung des selbstständigen Arbeitens der Schüler und Schülerinnen«. Die von der Jahrgangskonferenz zu beschließenden Maßnahmen, die sich im

Wesentlichen auf Fertigkeiten und Methoden des Lernens und Arbeitens der Schüler und Schülerinnen beziehen werden, sollen danach in den FJK fachspezifisch umgesetzt werden.

Die Arbeit in den Fachjahrgangskonferenzen hat die Unterrichtsentwicklung an unserer Schule deutlich vorangebracht. Die FJK koordinieren die Arbeit der Kollegen, können die Qualität des Unterrichts steigern und führen zu ei-

Hedwig Borsutzky,
Christine Höfs,
Astrid Kahlbohm,
Georg Kerl,
Gymnasium Oldenfelde,
Birrenkovenallee 12,
22143 Hamburg,

Internet: www.Gymnasium-Oldenfelde.de,
E-Mail: GOld@Gymnasium-Oldenfelde.de

Eine andere Art Konferenz

Der Berufsschultag an einer Kaufmännischen Berufsschule

Die Ausgangssituation

Die staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Gropiusring (H 20) umfasst folgende Schulformen: Handelsschule, Höhere Handelsschule, Wirtschaftsgymnasium und Berufsschule für

- Bürokaufmann/Bürokauffrau
- Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau
- Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau
- Kaufmann im Gesundheitswesen/Kauffrau im Gesundheitswesen.

Seit August 2002 wird für Bürokaufleute ein Bildungsgang mit Lernfeldern erprobt; die Rahmenlehrpläne mit Lernfeldern für Sport- und Fitnesskaufleute, Gesundheitskaufleute und Veranstaltungskaufleute gelten bereits ein Jahr länger.

Für alle vier Ausbildungsberufe gibt es eine Aufteilung in den Lernbereich I und Lernbereich II. (s. Abb. 1)

Nur für den Bildungsgang Bürokaufleute wird auch Blockunterricht angeboten. Es überwiegt also der Teilzeitunterricht mit zwei Berufsschultagen, wobei ein Berufsschultag der »Lernfeld-

Die Berufsschulen haben mit der Einführung der Lernfelder in den letzten Jahren neue Wege beschritten. Besonders wichtig ist es dabei, die Gesamtsituation der Fächer und Fachbereiche im Auge zu behalten und Entwicklungen zu koordinieren. An der H 20 wurde diese Koordination im Rahmen eines »Berufsschultages« vorgenommen, einer Gesamtkonferenz, die die Kolleginnen und Kollegen miteinander ins Gespräch bringen sollte.

tag« ist und am anderen die Fächer des Lernbereiches II unterrichtet werden.

Die Einführung der Lernfelder wurde an der H 20 bisher begleitet durch sogenannte »Lernfeldtage«. An diesen Lernfeldtagen wurde – auch unter Heranziehung von Experten (Universität, lernfelderfahrene Kolleginnen anderer Schulen und Landesinstitut) – über das Grundsätzliche der Lernfeldarbeit diskutiert, um alle Kolleginnen und Kollegen in das »Lernfeldboot« zu holen. Die Umsetzungsarbeit, d. h. die Entwicklung von Lernsituationen (»Vom Lernfeld zur Lernsituation«) erfolgte im Rahmen einer schulinternen Fortbildung in Arbeitskreisen der jeweiligen Bildungsgänge. Diese Arbeitskreise der schulinternen Fortbildung mit Unterstützung des Lan-

desinstituts finden nach wie vor statt und beginnen jetzt mit der Evaluationsarbeit.

Zielsetzung aus Sicht der Schule

Nach mehr als drei Jahren Unterricht in Lernfeldern war es in diesem Schuljahr an der Zeit, Zwischenbilanz zu ziehen. Zur Vorbereitung dieses

Vorhabens trafen sich kurz vor den Sommerferien der Abteilungsleiter Berufsschule, der schulartenübergreifende Koordinator, die Koordinatoren der einzelnen Bildungsgänge und die neue Lernfeldberaterin. Gemeinsam wurden mögliche Schwachpunkte des Lernfeldunterrichts herausgearbeitet. Recht zügig war man sich einig, dass es zur Thematisierung der Reibungsflächen sinnvoll sei, Harald Gragen vom LI, der auch die schulinternen Fortbildungs-Arbeitskreise begleitet, um die Moderation zu bitten. Der fast schon traditionelle »Lernfeldtag« wurde ausgesetzt, da sich als ein Problembereich die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen des Lernbereichs I und des Lernbereichs II herauskristallisierte. Die Intention des »Berufsschultages« war also, alle Kolleginnen der Bildungsgänge zum Erfahrungsaustausch einzuladen, um verbindliche Absprachen und Verabredungen zu treffen.

Planung und Ablauf

In einer Vorbesprechung gegen Ende der Sommerferien trafen wir die wichtigsten Absprachen zur Gestaltung des Berufsschultages. Nach ausgiebiger Diskussion und Neustrukturierung in der Vorbereitungsgruppe mit zwei Funktionsträgern der Schule sah die Struktur der Konferenz folgendermaßen aus:



1. Begrüßung durch den Abteilungsleiter
2. *Wie alles begann...: Chronologie der Ereignisse an der Schule in den letzten Jahren (Lernfeldberaterin)*
3. *Eckpunkte des Lernfeldlernens (Moderator des Li)*
4. *Erste Gruppenarbeitsphase in den vier Bildungsgängen mit schriftlichem Auftrag: Wo sind wir gut? Was hat Spaß gemacht? Welche Lernsituationen sind gut gelaufen? Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsgruppen*
5. *Input: Probleme bei der Umsetzung der Bildungspläne aus Sicht des Moderators vor dem Hintergrund der Zusammenarbeit mit der Schule in den letzten Jahren; Ergänzungen durch das Plenum (Moderator des Li)*
6. *Integration der Fächer des Lernbereichs II oder Kooperation mit den Fächern WuG, SuK, Informatik und FE (???)*
Zweite Gruppenarbeitsphase mit Aushändigung einer Matrix pro Beruf: Wo sind die Lernfelder auf die Hilfe und die Unterstützung der Fächer inhaltlich und zeitlich angewiesen? Wo könnte eine Zusammenarbeit sinnvoll sein? Präsentation der Ergebnisse im Plenum
7. *Abschlussplenum:*
Konsequenzen für die weitere Arbeit an der Schule?
Wer kümmert sich um die zeitlich nicht bearbeiteten Teile der Matrix?
Gibt es Möglichkeiten für Absprachen zwischen den Berufsgruppen/Fächern?
Welche Fortbildung wird benötigt?
8. *Feedback*
9. *Verabschiedung durch den Abteilungsleiter*

Abb. 2: Ablauf der Konferenz

Das Fazit: die Schulsicht

Es war wichtig für die Kolleginnen aus den einzelnen Bildungsgängen, die positiven Erfahrungen und Erfolge zusammenzutragen. Eine heftige Kontroverse ergab sich zwischen Lernfeldlehrer(inne)n und WuG-Kolleg(inn)en (WuG: »alles wird den Lernfeldern bzw. der Wirtschaft untergeordnet«) der Bürokaufleute. Dieses Problem stellte sich für die anderen Bildungsgänge gar nicht oder geringer dar. Gemeinsames Ergebnis war, dass jeder Bildungsgang eine didaktische

Jahresplanung mit verbindlichen Absprachen zwischen den Lernbereichen I und II benötigt. Weiterhin wurde die Fortsetzung der schulinternen Fortbildung in den jeweiligen Arbeitskreisen festgelegt.

Die Zeit reichte nicht, um weitere Probleme zu diskutieren. In Zukunft finden für alle vier Bildungsgänge jeweils Bildungsgangkonferenzen statt, um die Jahresplanungen verbindlich abzustimmen. Der nächste »Berufsschultag« im Sommer 2005 wird die gemeinsame Arbeit fortsetzen, um weitere Absprachen zu treffen.

Das Fazit: die Beratersicht

Diese Struktur hat sich für die Erarbeitung und Bilanzierung der Umsetzung der neuen Bildungspläne mit Lernfeldern bewährt.

- Besonders günstig ist die Darstellung des Prozesses der Schule zum Einstieg und die inhaltliche Darstellung, auch die der »Knackpunkte« durch einen Externen, um innerschulische Konflikte und Zuordnung zu einzelnen Personen des Kollegiums zu vermeiden.
- Es ist sinnvoll, an die positiven Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen anzuknüpfen, die bereits mit den neuen Bildungsplänen gearbeitet haben. Wer mit den Schwierigkeiten beginnt, muss damit rechnen, nicht zu den positiven Punkten zu kommen.
- Eine Positionierung der Schulleitung zum Lernfeldkonzept ist erforderlich. Dies gilt auch und besonders für die Abgrenzung der Lernfelder der beruflichen Fächer von den Fächern des Lernbereichs II. (»Wer führt?«, »Wer arbeitet zu?«, »Welches ist der Bildungsauftrag?«)
- Die Zeit wäre für ein Thema »Bilanz der Lernfeldarbeit« oder »Kooperation mit anderen Fächern« ausreichend gewesen. Es konnte hier nur ein Problem des Lernfeldkonzepts bearbeitet wer-

FÄCHER UND LERNFELDER (LF)

LERNBEREICH I

Organisation und Personalmanagement

- LF 1: Mit der Ausbildung in Betrieb und Schule beginnen
- LF 2: Texte erfassen und gestalten
- LF 3: Gestaltung von Büroräumen beurteilen und Einrichtungsgegenstände beschaffen
- LF 9: Personal beschaffen und verwalten

Auftragsbearbeitung

- LF 4: Aufträge im Einkauf planen und ausführen
- LF 5: Einkaufsvorgänge erfassen und auswerten
- LF 6: Kundenorientiert handeln und Marketinginstrumente auswählen

Leistungsprozesse und Controlling

- LF 7: Liquidität planen und sichern
- LF 8: Betriebliche Leistungsprozesse planen
- LF 10: Unternehmensleistungen dokumentieren und Auswerten
- LF 11: Interne und externe Determinanten auf betriebliche Entscheidungsprozesse analysieren

Fachenglisch

LERNBEREICH II

Sprache und Kommunikation (SuK)

Wirtschaft und Gesellschaft (WuG)

Wahlpflicht

Sport

Abb. 1: Übersicht über Lernfelder / Fächer für Bürokaufleute

den – andere »Knackpunkte« kamen nicht mehr zur Sprache.

- Die Ergebnisse machen Mut, auch in anderen Kollegien die Erfahrungen mit der Lernfeldarbeit anzusehen und zu bewerten.
- Die Ergebnisse der Konferenz sind ein erster Teil der Evaluation des Lernfeldlernens in den Schulen. Die Reflexion über das Geleistete gibt Anlass und Hoffnung, auch die noch vorhandenen Schwierigkeiten zu überwinden.

*Harald Gragen,
bis Ende 2004 am Li, Referat Berufliche
Bildung (LiF 23), jetzt Koordinator an der H 14,
E-Mail: harald.gragen@bbs.hamburg.de,
Sieglinde Steidinger,
Staatliche Handelsschule mit
Wirtschaftsgymnasium Gropiusring (H 20),
Gropiusring 43, 22309 Hamburg,
E-Mail: office@h20-hamburg.de*

Fachkonferenzen und die Entwicklung von Fachkultur

Was wissen wir über den Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Fachkultur?

Johannes Bastian hat zusammen mit dem Dortmunder Schulforscher Hans-Günter Rolff das Modellprojekt »Schule&Co.« evaluiert, das von 1997 bis 2002 in zwei Regionen in NRW als Schulentwicklungsprojekt an etwa 100 Schulen durchgeführt wurde (vgl. *Bastian/Rolff 2002*). In dem folgenden Text zieht er daraus Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Fachkultur an Schulen.

Die Schulentwicklungsarbeit im Projekt »Schule&Co.« basiert – ähnlich wie bei seinem Hamburger Nachfolger, dem »Regionalprojekt« – auf gezielten Trainings in Fähigkeiten, die für eigenverantwortliches Arbeiten erforderlich sind. Gleichzeitig erwerben Lehrerinnen und Lehrer Voraussetzungen für die Entwicklung eines entsprechenden Unterrichts und das dazugehörige Entwicklungsmanagement. Über die Wirkungen der zunächst fachunabhängigen Trainings von arbeitsmethodischen und sozialen Kompetenzen ist viel diskutiert worden. Bislang wenig bekannt ist, was sich beobachten lässt, wenn eine solche Arbeit systematisch auf die Arbeit der Fachkonferenzen und eine Entwicklung des Fachunterrichts ausgeweitet wird.

Unterrichtsentwicklung auf der horizontalen Ebene: die Arbeit von Klassen- und Jahrgangsteams

In Schulen, in denen es noch keine Teamarbeit als Kernzellen für die Schulentwicklungsarbeit gibt, besteht ein erster Schritt zur Unterrichtsentwicklung darin, Lehrerteams auf Klassen- und Jahrgangsebene zu etablieren. Dies allein ist schon eine Herkulesaufgabe. Denn bei der Umstellung von Einzel- auf Teamarbeit handelt es sich um eine tief greifende Veränderung eingeführter Arbeitsbeziehungen. Deshalb ist in diesem Prozess die Unterstützung von außen in der Regel unverzichtbar.

Gelingt es einer Schule, die Hürde von der Einzel- zur Teamarbeit zu nehmen, dann lässt sich dort etwa folgender Entwicklungsstand erkennen:

- Eine erste Gruppe von Lehrern ist in den Bausteinen zur Unterrichtsentwicklung ausgebildet und setzt diese sowohl in der eigenen Klasse als auch in der schulinternen Fortbildung um. Das heißt, die Schule arbeitet erstmals in Klassen- oder Jahrgangsteams mit den neuen Arbeits- und Kommunikationsformen. Die schulweite Umsetzung ist dabei schon geplant. Ist dieser Entwicklungsstand erreicht, steht die Bewältigung eines zweiten Schritts bevor.

Unterrichtsentwicklung auf der vertikalen Ebene: die Entwicklungsarbeit der Fachteams

Neben den »horizontalen« Klassen- oder Jahrgangsteams werden nun »vertikale« Fachteams gebildet, die eine Integration der Lernkultur in die Fachkultur über die Jahrgänge hinweg fachbezogen vorantreiben. An Schulen, die dies probieren, ist folgender Entwicklungsstand zu beobachten:

- Zur Weiterentwicklung der Teamstrukturen von der horizontalen zu einer vertikalen Struktur haben die Schulen ihre Fachkonferenzen aktiviert, allerdings jetzt als inhaltlich-pädagogische Konferenzen zur Weiterentwicklung der *Lernkultur im Fach*.

Diese Fachteams sorgen für die Erarbeitung fachbezogener und perspektivisch auch fachübergreifender Lernspiralen und stellen entsprechende Unterrichtsmaterialien zu Verfügung.

- Mit diesem Entwicklungsschritt werden die klassenbezogenen Entwicklungsarbeiten zu einem systematischen, schulweiten Curriculum weiterentwickelt. Dieses integriert fachspezifische und fachübergreifende Entwicklungsperspektiven und wird als »rollender« Schulentwicklungsplan angelegt, der arbeitsmethodische, soziale und inhaltlich-fachliche Anforderungen aufeinander bezieht.

Die Steuergruppe als Unterstützung der Entwicklungsarbeit

Diese Entwicklungsarbeit wird an allen Schulen von einer Steuergruppe unterstützt. Die Steuergruppe sorgt dafür, dass die Klassen- und Fachteams Koordinationszeiten bekommen; sie organisiert Konferenzen so, dass sie zu Gelenkstellen des Entwicklungsprozesses werden, an denen gemeinsam geplant und evaluiert wird. Zugleich entwickelt sie Modelle für die regelmäßige Durchführung und curriculare Verankerung von Trainingszeiten und Maßnahmen zur Pflege des Erreichten. Die Steuergruppe entlastet damit die Kolleginnen und Kollegen und die Schulleitung.

Für das Gelingen dieser Steuerungsaufgabe sind zwei Konzeptelemente entscheidend.

- Zum einen ist es wichtig, dass sich die Steuergruppenarbeit bei der Unterrichtsentwicklung und deren Koordination und Implementation auf *ein* konkretes Entwicklungsfeld konzentriert.
- Zum anderen ist wichtig, dass die Steuergruppe durch Fortbildung auf die Ko-

ordination und Moderation von Entwicklungsarbeit als neues Element von Lehrerarbeit vorbereitet wird.

Unterrichtsentwicklung auf hohem Niveau

Schulen, die diese zweite Hürde der Unterrichtsentwicklung genommen haben und deren Steuergruppen gut funktionieren, betreiben Unterrichtsentwicklung auf hohem Niveau. Dies zeichnet sich durch die folgenden Komponenten aus:

- Die Sockeltrainings in den Bereichen des eigenverantwortlichen Arbeitens sind fest in der schulischen Arbeitsstruktur verankert.
- Teams existieren auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene sowie auf der Ebene der Fachkonferenzen.
- Die Anwendung der neuen Arbeitsformen wird verbindlich in den Fachunterricht der gesamten Schule integriert und systematische Materialentwicklung setzt ein.
- Durch die Verbindung der neuen Lernkultur mit fachlichem Lernen wird einer Fachkultur der Weg bereitet, die sich an den Potenzialen des eigenständigen Lernens orientiert.

Wirkungen von Unterrichtsentwicklung auf Lern- und Fachkultur

Der Erfolg von Unterrichtsentwicklung bemisst sich daran, wieweit es gelingt, eine veränderte Lern- und Fachkultur zu entwickeln, die an folgenden Indikatoren ablesbar ist: am Grad des methodenbewussten Arbeitens, der Teamfähigkeit und der Fähigkeit zur regelgeleiteten Kommunikation im Klassenzimmer - das heißt am Grad einer Lernkultur, die eigenverantwortliches Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Fach erkennen lässt.

Auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung der Schüler(innen) im Projekt Schule&Co. können wir feststellen, dass die Trainings eine Veränderung der Lernkultur in einem erheblichen Ausmaß - nämlich zu über 80 Prozent - erreicht haben. Die Schüler bestätigen darüber hinaus, dass sie die meisten der neuen Methoden im Unterricht praktizieren, dass sie in den trainierten Bereichen besser geworden sind und dass ih-

nen die neuen Fähigkeiten beim Lernen helfen. Und schließlich lässt sich nachweisen, dass die gemeinsame Arbeit an einer Verbesserung der Lernkultur auch zu einem deutlich höheren Einsatz von Lernstrategien geführt hat (vgl. dazu ausführlich *Holtappels/Leffelsend* 2002).

Beschreibt man die Wirkungen der Unterrichtsentwicklung auf die Lern- und Fachkultur, dann lässt sich dies in drei Phasen eines zunehmenden Wirkungsgrades skizzieren (vgl. dazu auch *Herrmann* 2002):

INDIKATOR FÜR SCHULENTWICKLUNG IST DER GRAD EINER LERNKULTUR, DIE EIGENVERANTWORTLICHES ARBEITEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM FACH ERKENNEN LÄSST.

Eine *erste Ebene der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf die Lernkultur* ist erreicht, wenn die Schüler die neu erworbenen Lern- und Arbeitstechniken routiniert anzuwenden wissen. Zu beobachten ist dies daran, dass sie methodisch bewusst und in Teams arbeiten können; d. h. bei entsprechenden Arbeitsaufträgen wenden sie sich zügig den inhaltlichen Aufgaben zu und benötigen nur wenig Zeit, um sich über methodische Herangehensweisen zu verständigen. Die Lehrenden erfahren dies als Entlastung, weil sie in vielen Klassen auf annähernd gleiche Voraussetzungen zurückgreifen können und dabei Zeit und Energie sparen, die sie sonst aufwenden müssen, um eine Arbeitsbasis immer wieder neu herzustellen.

Eine *zweite Ebene der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf die Lern- und Fachkultur* ist erreicht, wenn die Schüler(innen) die Arbeits- und Kommunikationsformen auf Aufgaben im Fachunterricht übertragen können. Die Befragung zeigt: Die Schüler arbeiten merklich selbstständiger und können sich und ihre Arbeitsergebnisse besser als vorher präsentieren.

Eine *dritte Ebene der Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf die Lern- und Fachkultur* zeichnet sich ab, wenn Schüler auch komplexere Arbeitsmethoden zur Gestaltung und Reflexion eigener Lernprozesse verwenden. Dabei

kann es sich um Formen der Gesprächsführung, um die Arbeit mit Arbeitsplänen und die Präsentation mit Medien handeln. Schülerinnen und Schüler sind auf dieser Stufe in der Lage, ihre Lernprozesse im Fach zu reflektieren und zu verändern, den Wechsel von Team- und Einzelarbeit selbstständig zu planen und die Angemessenheit von Arbeitsformen zu bewerten.

Zusammenfassend lässt sich die zentrale Bedeutung von Fachteams und Fachkonferenzen bei der Entwicklung von Fachkultur empirisch belegen. Schulen mit einem hohen Niveau der Unterrichtsentwicklung nutzen Fachkonferenzen zur systematischen Curriculumentwicklung, die im Fach und über die Grenzen der Fächer hinweg das eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen in den Blick nimmt.

Literatur

Bastian, J.: Unterrichtsentwicklung - Lernkultur - Fachkultur. In: U. Popp / S. Reh: Schule forschend entwickeln. Weinheim 2000

Bastian, J./Combe, A./Gudjons, H./Herrmann, P./Rabenstein, K.: Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg 2004

Bastian, J./Rolf, H. G.: Abschlussevaluation des Projektes »Schule & Co.«. Langfassung. Gütersloh 2002.

Herrmann, J.: Unterrichtsentwicklung im Projekt »Schule & Co.«. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2002

Holtappels, H.G./Leffelsend, S.: Unterrichtsevaluation über eine Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projektes »Schule & Co.«. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2002

Alle Texte der Bertelsmann Stiftung unter: www.schule-und-co.de

*Dr. Johannes Bastian,
Professor für Erziehungswissenschaft
an der Universität Hamburg,
Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg
E-Mail: bastian@uni-hamburg.de*

Die »Insel« – der wichtigste Raum in unserer Schule?

Die Schule Beim Pachthof leistet sich einen Sozialpädagogen

7.30 Uhr: Am Haupteingang der Schule Beim Pachthof stehen bereits einige Kinder unterschiedlichen Alters und warten ungeduldig darauf, dass der Sozialpädagoge, Herr Weidemann, sie in die Schule lässt. Die Schüler(innen) kommen zu ihm in die »Insel«.

Mischa, ein Achtjähriger aus der 2. Klasse, möchte seine Schultasche vorzeigen. »Guck mal, wie aufgeräumt sie ist!«, ruft er und dann zeigt er auch noch seine gestern erledigten Hausaufgaben voller Stolz vor. Herr Weidemann trägt das Kontrollergebnis in ein Heft ein, fragt nach, ob Mischa das alles allein gemacht hat, lobt den Jungen und streicht ihm dabei einmal über das Haar.

Frank, Ali und Alex aus einer Hauptschulklasse warten geduldig, bis Herr Weidemann Zeit für sie hat und berichten ihm dann, dass es am Tag vorher auf dem Nachhauseweg »Ärger« zwischen ihnen und Schülern einer anderen Klasse gegeben habe. Nach wenigen Minuten wird deutlich, dass sie Herrn Weidemann vorbeugend informieren wollen, weil sie befürchten, dass ihr Verhalten durch die anderen beteiligten Schüler der Schulleitung gemeldet werden könnte. Herr Weidemann hört ihnen zu und



verspricht sich in der Pause mit den Schülern der anderen Klasse zu unterhalten und anschließend eine Lösung mit allen gemeinsam zu finden.

Unerwartet steht plötzlich Natascha in der Tür, eine Schülerin, die die Schule ohne Abschluss verlassen hat und große Probleme mit ihrem derzeitigen Freund hat. Herr Weidemann ist ihr einziger Vertrauter, dem sie von ihren Sorgen berichten mag.

Frau M. hat inzwischen ihre Tochter in die 1. Klasse zum Unterricht gebracht. Sie ist sehr besorgt und fürchtet viele alltägliche Situationen in der Schule, wie z. B. dass die Kinder allein zur Toilette geschickt werden (dort könnte das Mädchen vergewaltigt werden!). Herr Weidemann wird ihr in aller Ruhe erklären, dass eine Mutter ihr Kind auch ein Stück loslassen und selbständig werden lassen muss und ihr darüber hinaus die schulische Organisation der Aufsicht erklären.

10.00 Uhr: Nach der großen Pause, in der Herr Weidemann in der »Insel« einige Gespräche mit Kindern und Lehrkräften geführt hat, verlässt er die Schule und macht einen Hausbesuch bei einem Kind der 6. Klasse, das seit einigen Tagen nicht mehr in die Schule kommt.



11.00 Uhr: Drei Jungen aus einer 2. Klasse kommen in die »Insel« und sollen dort eine schriftliche Arbeit erledigen, weil sie im Unterricht so gestört haben, dass die übrigen Schülerinnen und Schüler ihr Unterrichtsprojekt nicht weiter durchführen konnten.

Sie kommen mit einer schriftlichen Nachricht der Klassenlehrerin, sodass Herr Weidemann grob informiert ist.

Der Cop4you guckt vorbei und fragt ob es Arbeit für ihn gäbe.

12.00 Uhr: Die »Insel« wird geschlossen und Herr Weidemann geht zur Beobachtung mit in eine 1. Klasse, um sich dabei ein gezieltes Bild von einigen zu Mädchen machen, die sich in unterschiedlichen Situationen sehr auffällig verhalten.

13.00 Uhr: Nach Unterrichtsschluss kommen viele Grundschul Kinder in der »Insel« vorbei und berichten von ihrem Unterrichtsvormittag. Herr Weidemann hört ihnen zu, fragt nach, lobt oder guckt kritisch und verabschiedet jedes Kind mit einem freundlichen Satz und Handschlag.

14.00 Uhr: Herr Weidemann ist bei einer Klassenkonferenz der 7. Klasse dabei.

15.00 Uhr: Herr Weidemann nimmt im Auftrag der Schule an einer Stadtteilkonferenz teil.

Der Sozialpädagoge über die »Insel«

Die »Insel«, ein ehemaliger Klassenraum im Eingangsbereich der Schule, ist täglich ab 7.30 Uhr bis 14.00 Uhr für alle geöffnet.

Sie ist zu einem Raum geworden, in dem Kinder, Eltern und Lehrkräfte über alles sprechen können, was ihnen auf der Seele brennt. Ich bin zunächst auf der Seite der Kinder und nicht ein verlängerter Arm der Lehrkräfte.

Oft kann im Unterricht nur auf die Symptome auffälligen Verhaltens reagiert werden. In der »Insel« versuche ich zu den Ursachen vorzustoßen und organisiere dafür Kontakte zwischen allen Beteiligten. Ich kann in Krisensituationen sehr schnell reagieren. Alle Beteiligten wissen, dass ich Informationen vertraulich behandle. Streitschlichtung und Deeskalation bei Konflikten gehören

ebenso zu meinen Aufgaben wie Förderarbeit mit einzelnen Schüler(inne)n. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist die Basis für eine erfolgreiche Schulkarriere der Kinder, darum ist mir dieser Kontakt besonders wichtig.

Durch meine langjährige Tätigkeit in der Jugendhilfe in Horn/Billstedt kenne ich den Stadtteil, die Einrichtungen und auch die unterschiedlichen Behörden sehr gut.

Im Rahmen des Projekts Schule-Kinder nehme ich auch am Unterricht in den ersten Klassen teil. Hier ruht mein Blick speziell auf den »verhaltensoriginellen« Kindern, um anschließend mit den Lehrkräften gemeinsam zu beraten, wie Hilfe beschaffen sein kann.

REBUS-Billstedt zur Pachthof- »Insel«

Im Sinne eines systemischen Ansatzes kümmert sich REBUS verstärkt um massiv auffällige Schüler(innen) in Bezug auf Verhalten, Leistung und Integration. Die »Insel« ist der Raum für die viel weitergehende Arbeit der Prävention, insbesondere im Grundschulbereich und den Klassen der Beobachtungsstufe.

Die Schulleiterin und die »Insel«

Als die »Insel« durch einen Schulkonferenzbeschluss vor fast drei Jahren eingerichtet wurde, war ich sehr skeptisch.

Ich befürchtete, dass eine solche Einrichtung von vielen Lehrkräften gern genutzt werden würde die »Schüler(innen) abzugeben«, um sich nicht selbst kümmern und auch an der eigenen Unterrichtspraxis nichts verändern zu müssen.

Ich gebe gern zu, dass ich mich getäuscht habe. Das Problembewusstsein der Lehrkräfte hat sich eher deutlich erhöht. Der Austausch über diagnostische Kompetenzen und deren Erwerb sowie die Inanspruchnahme von Hilfen auch in Bezug auf die Veränderung der eigenen Praxis sind erfreulich offen und rege.

Die »Insel« hat es geschafft, ein Ort der Vernetzung der Arbeit zwischen Schüler(innen), Eltern, Lehrkräften, REBUS Billstedt, dem Cop4you, dem Pädagogischen Mittagstisch, dem Projekt Schule-Kinder, den KTHs, den Sozialen Diensten, Betrieben und zahlreichen anderen Institutionen zu werden.

Die »Insel« bietet Ort, Zeit und Kompetenzen für hilfsbedürftige Kinder, Eltern und Lehrkräfte; sie löst damit die Vereinzelung in Problemsituationen auf und zeigt jeden Tag neu, wie Lösungen aussehen und und angegangen werden können.



Probleme bei der Finanzierung

Nachdem unser Beratungslehrer zum Anfang 2004 in den Ruhestand gegangen war, beantragten wir über »Kompetenz Plus« die Umwandlung von elf Lehrerstunden in Geld um dafür die Finanzierung von 19,5 Sozialpädagogenstunden zu ermöglichen. Nach Zusage durch den zuständigen Oberschulrat und den entsprechenden Sachbearbeiter in der BBS wurde die Arbeit zum 1.02.04 aufgenommen. Eine Finanzierung erhielten wir jedoch nur für die Monate Februar und März.

Ein neuer Antrag für das Schuljahr 2004/05 wurde von der Schulaufsicht wiederum positiv entschieden. Die finanziellen Mittel, um unseren Sozialpädagogen zu bezahlen, haben wir jedoch erst im Februar 2005 erhalten.

*Heilke von der Ahe,
Holger Weidemann,
Markus Donath,
Beim Pachthof 15/17,
22111 Hamburg,
Tel.: 040/42 89 83-0*

LAU 11: Zentrale Befunde

LAU 11 wurde im September 2002 in den elften Klassen der gymnasialen Oberstufe und in der Einführungsstufe des Aufbaugymnasiums durchgeführt. Erhoben wurden die Lernstände von über 6.000 Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Deutsch (Leseverständnis, Rechtschreiben), Mathematik und Englisch (Leseverständnis, Wortergänzungstest). Die Untersuchung ist Teil einer Längsschnittstudie, die 1996 in den damaligen fünften Klassen startete. Die Studie ermöglicht Aussagen darüber, wie

sich die Schülerleistungen im Verlauf der Sekundarstufe I entwickelt haben.

Ausgewählte Befunde

- Zwischen den verschiedenen Formen der gymnasialen Oberstufe bestehen erhebliche Differenzen in den Lernständen, die teilweise mehr als zwei »Lernjahren« entsprechen.

Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte für die »allgemeine Fachleistung«, die die Ergebnisse der Fachleistungstests Deutsch, Mathematik und Englisch zu-

sammenfasst. Die Gymnasien verzeichnen die mit Abstand günstigste Lernausgangslage, die Schülerinnen und Schüler, die mit einem Mittleren Schulabschluss in ein Fachgymnasium eingetreten sind (WTG-R), starten mit der ungünstigsten Lernausgangslage. Ihr Lernstand entspricht annähernd der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler in der Einführungsstufe an den Aufbaugymnasien, die erst nach erfolgreichem Bestehen des Vorbereitungs-

- Jahres in die gymnasiale Oberstufe eintreten dürfen.
- Andererseits gibt es auch weite Überschneidungsbereiche zwischen den Oberstufenformen – so verfügen gut zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler, die mit einem Mittleren Schulabschluss in die Oberstufe eingetreten sind, über ein allgemeines Fachleistungsniveau, das über dem Durchschnitt der Schülerschaft der grundständigen Gymnasien liegt, während knapp zehn Prozent der Schülerschaft an den grundständigen Gymnasien einen Lern-

leistungsniveau der Schülerschaft mit einem Mittleren Schulabschluss aufweisen.

- Den insgesamt höchsten Lernzuwachs zwischen dem Beginn der Klassenstufe 9 und dem Beginn der Klassenstufe 11 erreichten die Gesamtschulen, während die Gymnasien in allen untersuchten Leistungsbereichen die geringsten Lernfortschritte verzeichnen.

In Abbildung 2 sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien (GY) und an den Gesamtschulen (GS) seit ihrem Eintritt in die Klassenstufe 5 (Deutsch-Leseverständnis, Mathematik) bzw. seit Beginn der Klassenstufe 7 (Englisch) gegenübergestellt.

- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellen an den Wirtschafts- und technischen Gymnasien knapp 40 Prozent, an den Aufbaugymnasien sogar mehr als die Hälfte der Schülerschaft. Die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit liegen in allen Bereichen erheblich, die der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dagegen nur knapp unter dem Gesamtdurchschnitt. Die Längsschnittuntersuchung wird im April dieses Jahres mit der LAU 13 abgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler des »LAU-Jahrgangs«, die den Weg zum Abitur erfolgreich gegangen sind, werden ein letztes Mal in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Mathematik und Englisch getestet. Sie haben ohne es ahnen zu können – die »empirische« Wende in der bundesdeutschen Bildungspolitik eingeleitet, auf Stärken und Schwächen des Hamburger Schulsystems aufmerksam gemacht und eine Vielzahl von Neuerungen wie z. B. die Einführung von Vergleichsarbeiten, die Eröffnung der Möglichkeit einer nachträglichen Versetzung oder den Schulversuch »Schulzeitverkürzung in Springergruppen« initiiert – das ist schon ein dickes »Dankeschön« wert!

Ulrich Vieluf, Landesinstitut

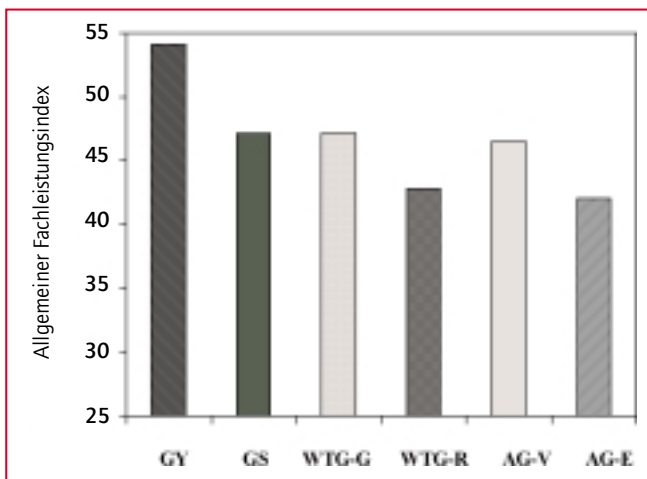


Abb. 1: Allgemeine Fachleistung: Lernstände zu Beginn der Klassenstufe 11

GY = Gymnasien, GS = Gesamtschule, WTG-G = Wirtschafts- und technische Gymnasien (SchülerInnen mit Versetzung in die gymnasiale Oberstufe), WTG-R = Wirtschafts- und technische Gymnasien (SchülerInnen mit Mittlerem Schulabschluss), AG-V = Vorstufe des Aufbaugymnasiums, AG-E = Einführungsstufe des Aufbaugymnasiums

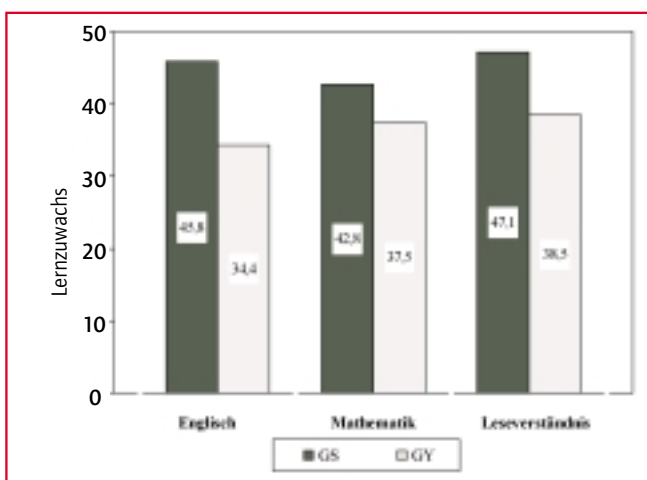


Abb. 2: Lernzuwächse im Vergleich

Anzeige

Wählt 110 Stoppt illegale Graffiti

Die Polizei Hamburg startet Anfang Februar an Hamburger Schulen einen Wettbewerbswettbewerb zum Thema »Gemeinsam gegen illegale Graffiti«.

Von den Schülerinnen und Schülern soll ein »Kriminalitätssicherheitspot« (Werbepot) für den Slogan **Stoppt illegale Graffiti. Wählt 110!** gestaltet werden.

Seit Jahren werden immer wieder viele Gebäude, öffentliche Verkehrsmittel pp. mit illegalen Graffiti bemalt/besprayt und Scheiben zerkratzt. Für die Beseitigung dieser Beschädigungen müssen Millionenbeträge aufgewendet werden.

Leider muss die Polizei häufig feststellen, dass die Menschen desinteressiert sind und keine Zivilcourage zeigen, solange das persönliche Eigentum oder Umfeld nicht betroffen ist. Deshalb hat die Polizei Hamburg im Oktober 2003 die Aktion »Gemeinsam gegen illegale Graffiti« ins Leben gerufen und mit einem Aktionsplakat und dem Slogan »Stoppt illegale Graffiti. Wählt 110!« an alle Bürger appelliert, die Polizei bei ihrer Arbeit zu unterstützen und dabei zu helfen, diese Taten zu reduzieren.

Jetzt möchte die Polizei verstärkt Schülerinnen und Schüler in diese Aktion mit einbeziehen.

Mit der Aufgabe, als »echte Werbestrategen« einen »Kriminalitätssicherheitspot« für den Slogan »Stoppt illegale Graffiti. Wählt 110!« zu gestalten, erhofft sich die Polizei, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Projektarbeit intensiv mit der Graffiti-Kriminalität und den daraus resultierenden strafrechtlichen und zivilrechtlichen Konsequenzen auseinandersetzen und dadurch das Rechtsverständnis der jungen Menschen gegenüber illegalem Graffiti und fremdem Eigentum positiv beeinflusst wird.

Die Ausschreibungsunterlagen werden den Schulen Anfang Februar übersandt. Annahmeschluss für die produzierten Beiträge ist der 20.6.2005.

Natürlich gibt es Geldpreise zu gewinnen. Die Preisverleihung erfolgt am 31.8.2005 auf der Messe »Du und Deine Welt«. Die besten Beiträge werden auf den Internetseiten der Polizei veröffentlicht.

Die Polizei Hamburg und die Kooperationspartner würden sich freuen, wenn sich viele Schulklassen und Projektgruppen an dem Wettbewerb für diesen »Kriminalitätssicherheitspot« beteiligen würden.

Torsten Kieler;

Polizei Hamburg, Zentralkommando 65,

Sachgebietsleiter Graffiti

Weitere Informationen unter Tel.: 4286 60530 oder im Internet: [www.polizei.hamburg.de/Link:Veranstaltungen & Aktionen](http://www.polizei.hamburg.de/Link:Veranstaltungen%20&%20Aktionen)

Neues Projekt von BBS und Landesbetrieb Erziehung und Bildung

Förderung von Hauptschülern

Mit dem kommenden Schuljahr sollen die Hauptschüler in Hamburg gezielter auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden. Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig und der Landesbetrieb Erziehung und Bildung stellten im Januar ein entsprechendes Projekt vor: Berater von außen sollen für jeden der beteiligten Schüler ermitteln, wo seine Stärken liegen.

»KomPro und Lernen« heißt das neue Projekt. Der Name steht für Kompetenz, Profil und Lernplanung. Grundsätzlich sollen im Rahmen dieser Projektarbeit Berater von außen in die Schule kommen und durch verschiedene Tests die Stärken der Schüler im persönlichen und beruflichen Bereich ermitteln. Senatorin Dinges-Dierig sagte dazu im NDR (90,3): »Das Ziel ist die individuelle Kompetenz als Profil des Schülers herauszufinden. D. h., Stärken und Schwächen auf den Schüler bezogen herauszufinden, um auf Grund dessen die individuelle Lernplanung aufzubauen.«

An diesem zweijährigen Projekt nehmen ca. 800 Hauptschüler teil. Sie sollen sich in der 8. und 9. Klas-

se besser darüber im Klaren werden, welchen Beruf sie zu lernen im Stande sind. Die Jugendlichen können mit ihren Lehrern besondere Vereinbarungen treffen, wenn es Probleme gibt – zum Beispiel



aus: Faust-Publikation / FAH Lebensraum Lernen 12, 4, München 2002 / Torneo Verlag

wenn es darum geht, im Fach Mathematik Versäumtes nachzuholen oder pünktlicher zum Unterricht zu erscheinen. In bestimmten Fällen schließt das Angebot bei einem spezifischen Bedarf auch eine Betreuung nach der Schule ein. Insgesamt sind an diesem Projekt 14 Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen beteiligt.

Ansprechpartner in der BBS: Dr. Alfred Lumpe, Tel.: 4 28 63-21 21

MSz

Bestellungen

Schul-Personalien

In den letzten Monaten hat die Deputation der Behörde für Bildung und Sport (BBS) für die Schulen zahlreiche Beförderungen bestätigt.

Die »Bestellungen« zu weiblichen und männlichen (stell-

vertretenden) Schulleitern, zu Abteilungsleitern und Koordinatoren sind im Internet nachzulesen: www.bbs-nachrichten.hamburg.de

MSz

Fotos: 1200 Meter Zeitgeschichte

Deichtorhallen: Spiegel-Archiv öffentlich zugänglich

Der *Spiegel* hat sein komplettes Bildarchiv als Dauerleihgabe dem Internationalen Haus der Fotografie zur Verfügung gestellt. Dieser Fotoschatz war in Hamburg immer schon beheimatet – sogar in direkter Nachbarschaft der Deichtorhallen, in der Brandstüete, also dem Sitz des *Spiegel*-Verlages. Allerdings war dieses Fotoarchiv bisher exklusiv den Mitarbeitern des Nachrichtenmagazins vorbehalten. Mittlerweile sind große Teile digitalisiert worden. Nun sollten die klassischen Fotos nicht in Kartons auf dem Dachboden verschwinden. Im Gegenteil: Über drei Millionen Schwarz-Weiß-Fotos sind seit der Gründung des *Spiegels* im Jahre 1947 zusammengekommen; dazu liegen mittlerweile mehrere 100.000 Farbdias vor. *Spiegel*-Bild-Chefin Christiane Gehner zur *Hamburger Morgenpost*: »Allein 470 Meter Personalien, darunter vier Meter Willy Brandt und fünf Meter Helmut Kohl.« Die Übernahme des *Spiegel*-Archivs erfolgt übrigens zum Nulltarif. Überdies hat der Spiegel sogar über zehn Jahre alle laufenden Kosten übernommen und darüber hinaus zwei Archive zur Verfügung gestellt.

Weitere Informationen bei den Deichtorhallen Hamburg, Deichtorstraße 1–2, 20095 Hamburg, Tel. 32 10 30; Internet: www.deichtorhallen.de, E-Mail: info@deichtorhallen.de



Blick in das SPIEGEL-Bildarchiv.

©Hendrik Spohler/DER SPIEGEL

»Mein Körper ist mein Freund«

Theater-Projekt: Gegen sexuelle Gewalt

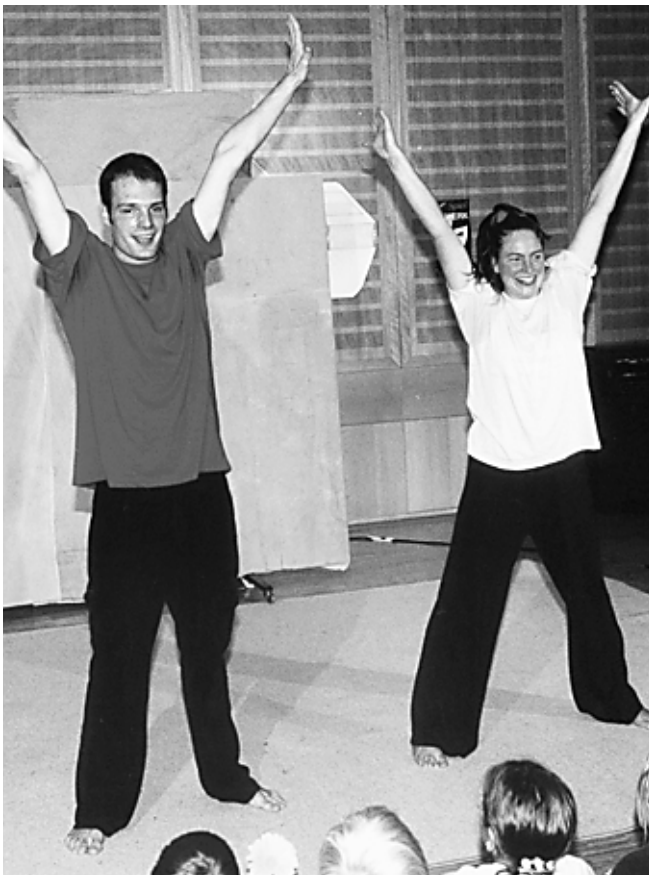
»Mein Körper ist mein Freund« ist ein Theaterstück, das Kinder der Grundschulstufe stark machen will, um Grenzverletzungen und sexueller Gewalt vorzubeugen. Das Stück nähert sich in unkomplizierter, alltagsnaher und kindgerechter Weise, um Mädchen und Jungen in ihrer körperlichen Selbstbestimmung zu stärken und in ihrem Selbstvertrauen zu unterstützen.

Ergänzend zu den Aufführungen bereitet eine Pädagogin in einer Lehrerfortbildung Lehrer auf die Nachbereitung in den Klassen vor, und auf einem Elternabend wird das Stück für Eltern und Lehrer auch vorab gezeigt.

Aufgrund der Kostenübernahme durch Power-Child e.V. ist das Angebot für Schulen kostenfrei. Power-Child e.V., unter der Schirmherrschaft von Veronica Ferres, baut ein bundesweites Präventionsnetz auf, das Beratung, Projekte und Kooperationen umfasst. *Spielwerk* ist ein europäisches Kinder- und Jugendtheater, das seit 20 Jahren präventive Theater- und Workshop-Formen durchführt.

In Hamburg gastiert das Projekt vom 4.–7. April 2005. Schulen, die das Projekt durchführen möchten, kontaktieren bitte:

Spielwerk Theater GmbH, Irene Ostertag, Tel. 0 82 38 / 90 23 40, Lindenstr. 18 b, 86420 Diedorf, info@spielwerk.com; www.spielwerk.com



JIZ und LZ: Umfassender Info-Service unter einem Dach



Seit Anfang 2004 betreiben das Jugendinformationszentrum (JIZ) und die Landeszentrale für politische Bildung (LZ) wenige Schritte von der Büroetage Steinstr. 7 entfernt einen gemeinsamen Infoladen in der Altstadt der Str. 11, 20095 Hamburg.

Dort finden junge Leute und Erwachsene, Lehrkräfte und Multiplikatoren der Jugendarbeit die Publikationen, Bücher, Broschüren und Informationsmaterialien des Jugendinformationszentrums und der Landeszentrale für politische Bildung unter einem Dach.

Öffnungszeiten: Mo-Do 13.30-18.00 Uhr, Fr 13.30-16.30 Uhr
Tel. JIZ: 30 39 24 70, E-Mail: jugend@mail.hamburg.com, Internet: www.hamburg.de/jiz
Tel. LZ: 30 39 24 20, E-Mail: PolitischeBildung@bbs.hamburg.de,
Internet: www.politische-bildung.hamburg.de

Neue Eigenpublikationen der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg:

Rita Bake: Verschiedene Welten

45 historische Stationen rund um den Informationsladen der Landeszentrale für politische Bildung und des Jugendinfozentrums (Hamburg, Februar 2005)
Verbinden Sie einen Besuch im Informationsladen der Landeszentrale mit einem Rundgang durch die Ham-

burger Altstadt und erfahren Sie mehr über die Geschichte und Architektur von Hamburgs ältestem Viertel. Reich bebildert mit historischen und aktuellen Fotos.

Auch für Lehrerinnen und Lehrer zu empfehlen, die mit ihrer Klasse den Infoladen von JIZ und LZ besuchen möchten und dabei bei ei-

nem Rundgang durch die Altstadt einen Ausflug in Hamburgs Geschichte unternehmen möchten.

Für Schulklassen können vormittags Termine für einen Besuch des Info-Ladens und das Kennenlernen der Aufgaben von JIZ und LZ vereinbart werden. Ansprechpartnerin: Deike Schultz, Tel. 42854-2148, Email Deike.Schultz@bbs.hamburg.de



1945 – Kriegsende und Neubeginn
Hamburg zwischen Diktatur und Demokratie: Veranstaltungskalender Januar bis Juni 2005
Alle Veranstaltungen in der ersten Jahreshälfte 2005 in Hamburg im Gedenken an das Kriegsende 1945.

Die Publikationen sind im Infoladen erhältlich oder unter www.politische-bildung.hamburg.de abrufbar.

Neue JIZ-Broschüren:



In dieser Broschüre finden Sie eine Zusammenstellung kostengünstiger, aktueller Ferien- und Erholungsangebote für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern.

Demnächst erhältlich:

Sprachschulen in Hamburg - eine Übersicht
Die überarbeitete Broschüre stellt, regional gegliedert, eine Auswahl an Hamburger Sprachschulen vor und enthält auch Angebote für »Deutsch als Fremdsprache«

Ab Frühjahr unter kulturnetz.hamburg.de online:

Das Netzwerk kulturelle Bildung - Die Datenbank für kulturelle Bildung in Hamburg erschließt Ihnen Kontakte zu Künstlerinnen und Künstlern, Kulturinitiativen und Kultureinrichtungen und stellt good-practice-Beispiele vor: Wir wollen, dass aus Ihren guten Ideen erfolgreiche Kulturprojekte im Kooperationsfeld von Schule und außerschulischen Partnern werden.

Der Kulturservice für Schulen: Der Kulturring der Jugend

Mit der kostenlosen Kundenkarte können Lehrkräfte und Multiplikatoren die Serviceleistungen des Kulturrings nutzen und für ihre Schulklassen und Jugendgruppen Eintrittskarten für Hamburger Theater, Konzerte und Oper bei uns bestellen.

Als eingetragener Kunde des Kulturrings erhalten Sie mindestens 8mal im Jahr den Newsletter des Kulturrings mit ausgewählten Angeboten und Hinweisen zu unterrichtsbezogenen und pädagogisch relevanten Inszenierungen.



E-Mail-Rundschreiben der Landeszentrale

Die Landeszentrale bietet für Lehrerinnen und Lehrer einen besonderen Service. In einem in der Regel alle vier bis sechs Wochen erscheinenden Email-Rundschreiben informieren wir über unsere aktuellen Schülerseminare und unsere Veranstaltungen und Publikationen, die besonders für Lehrerinnen und Lehrer interessant sind.

Wenn Sie in unsere Verteilerliste aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine Email an PolitischeBildung@bbs.hamburg.de

Neue Benutzungsordnung der Landeszentrale

Seit dem 1.1.2005 gilt für unsere Medienabgabe eine neue Benutzungsordnung. Nun haben alle Hamburgerinnen und Hamburger die Möglichkeit, die Medien zu erhalten, die bisher nur Multiplikatoren vorbehalten waren. Für die Medienabgabe wird pro Kalenderjahr eine Bereitstellungspauschale von 15 Euro erhoben. Dafür kann jede und jeder bis zu 6 unterschiedliche Titel mitnehmen. Medien werden an alle Personen abgegeben, die ihren Wohnsitz in Hamburg haben.

Unentbehrlich:

Das »JIZ-Handy« mit den Notfallnummern für Hamburger Jugendliche. Klassensätze können im JIZ angefordert werden.



Neue Videos und DVDs

Fenster in die Welt

Kanada - Leben in Kälte und Eis

Der 11-jährige Sheldon und die 10-jährige Angela erzählen aus ihrem Leben in einer kleinen Hafenstadt am nordwestlichen Rand der Hudson Bay. In einer wohlhabenden und technisch fortgeschrittenen Lebenswelt ist ihr Alltag dennoch geprägt von den extremen Klimabedingungen.

15 min, *42 02959, ab Klasse 5

(Englische Fassung für den Bilingualen Unterricht: 42 02952)

Australien - Leben in Hitze und Trockenheit

Der 13-jährige Elmore und die 10-jährige Ernestine, die von ihrer Herkunft her zu den Aborigines gehören, erzählen über ihr Leben im australischen Outback, der Wüstenregion im Inneren des Kontinents. Ihr Alltag ist bestimmt durch den Extremraum, den sie traditionell nutzen auch im Hinblick auf den Erhalt ihrer kulturellen Wurzeln.

15 min, *42 02956, ab Klasse 5

(Englische Fassung für den Bilingualen Unterricht: 42 02951)

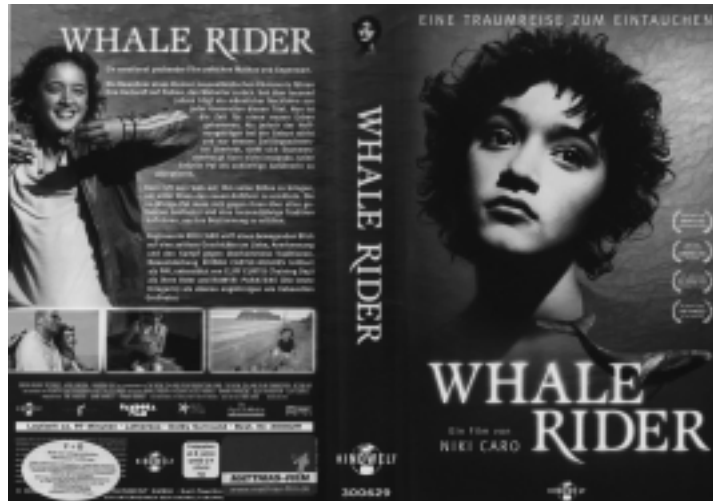
Indien - Landwirtschaft und Entwicklung

Kerala ist einer der am höchsten entwickelten Bundesstaaten Indiens. Die Landwirtschaft ist geprägt durch eine Landreform, die jedem Bauern ein kleines Stück Land zum Anbau von Reis oder Kokospalmen zusprach. Der Film schildert am Beispiel einer Tagelöhnerfamilie und eines etwas besser gestellten Bauern eine gelungene »Grüne Revolution« und deren Folgen, u.a. hohe Investitionen in Bildung und soziale Entwicklung.

19 min, *42 02957, ab Klasse 7

Felix und die wilden Tiere

In der neuen Serie beobachtet der sympathische Tierfilmer Felix verschiedenen Tierarten, die hauptsächlich in Nationalparks leben und daher nicht so scheu vor der Kamera sind. Felix erläutert in lockerer Form Wissenswertes über die Biologie und das Verhalten der Tiere und zeigt, was in ei-



nem Revier so alles passieren kann. Titelauswahl:

Bambi allein im Wald

Rehwild, Rotwild, Damwild

23 min, *42 10452, ab Klasse 4

Ein kleiner Fuchs geht seinen Weg

Rotfüchse

24 min, *42 10454, ab Klasse 4

Im Schweinsgalopp über Stock und Stein

Wildschweine

25 min, *42 10451, ab Klasse 4

Ökosysteme

Tierische Einwanderer - Neozoen

Am Beispiel von Wollhandkrabbe, Mink, Grauhörnchen und Pharaonenameise beschreibt der Film ökologische und ökonomische Folgen einer Einführung von wild lebenden Tieren in Regionen, die sie ohne menschliche Hilfe nicht erreicht hätten.

13 min, *42 10467, ab Klasse 7

auch auf DVD: 46 10467

Pflanzliche Einwanderer - Neophyten

Am Beispiel von Kanadischer Goldrute, Riesen-Bärenklau und Indischem Springkraut beschreibt der Film negative ökologische und ökonomische Folgen einer Einführung von Pflanzen, die aus anderen Weltregionen mitgebracht wurden und sich bei uns unkontrolliert ausgebreitet haben.

12 min, *42 10468, ab Klasse 7

auch auf DVD: 46 10468

Klimawandel in den Alpen

Welche Folgen hat die Klimaerwärmung auf die Vegetation in den Alpen? Der Film dokumentiert die gegenwärtigen Forschungsergebnisse.

20 min, *42 10458, ab Klasse 7

Kinder- und Jugendfilme

Whale Rider

Die Geschichte der 12-jährigen Pai, einem Maori Mädchen, das in einem kleinen neuseeländischen Küstenort bei ihren Großeltern aufwächst. Ihr Großvater ist das Stammesoberhaupt, der seine Herkunft auf einen Urahn zurückführt, der vor über tausend Jahren das Land auf dem Rücken eines Wals erreichte. Nun ist die Zeit für einen neuen (männlichen) Erben gekommen. Pai weiß um ihre Bestimmung als zukünftige Anführerin, aber sie muss sich gegen alle überkommenen Traditionen und ihren geliebten Großvater auflehnen, um sie zu erfüllen. (Regie: Niki Caro)

97 min, *42 43029, ab Klasse 7

auch auf DVD in deutscher und englischer Sprache: 46 40110

Der Herr der Ringe - Die Rückkehr des Königs

Letzter Teil der aufwändigen Verfilmung von J.R.R. Tolkiens Fantasy-Klassiker, in dem mit der Schlacht um Gondor um die friedliche Zukunft von Mitteleuropa so lange gerungen wird, bis der Hobbit Frodo seine qualvolle Mission beenden kann. (Regie: Peter Jackson)

210 min, *42 43024, ab Klasse 7

auch auf DVD in deutscher und englischer Sprache: 46 40105

Annette Gräwe,
Medienverleih und Medienservice,
Hartsprung 23, Haus B,
22529 Hamburg,
Tel. 4 28 01-35 86,
E-Mail: annette.graewe@li-hamburg.de

Studienreise der Werft- und Hafengewerbeschule nach Nicaragua

Seegüterkontrolleure in Nicaragua

Auszubildende berichten – Ole von Beust lobt das Projekt

Auszubildende – künftige Seegüterkontrolleure – haben eine Studienreise gemacht – nach America Central, in die Republica de Nicaragua. Diese Klassenreise beschreiben die Auszubildenden in einem umfangreichen Bericht.

Der Hamburger Hafen, das Tor zur Welt, richtete schon immer seinen Blick auf ferne Länder und ihre besonderen Waren. Beim Umschlag »exotischer« Pflanzen in Hamburg spielen zum Beispiel die Seegüterkontrolleure eine relevante Rolle. Kakao, Kaffee, Tabak und andere

landwirtschaftliche Erzeugnisse kommen aus den Tropen. Im Hafen der Hansestadt kommen die Produkte an. Es gibt Kontrollen von Qualität und Quantität. Es wird eingelagert, veredelt und schließlich an Kunden in ganz Europa und der Welt weitergesandt. Diese Tätigkeiten im Hamburger Hafen erfordern eine qualifizierte Ausbildung, bei der die Betriebe der Hafenwirtschaft seit langem eng und engagiert mit der Berufsschule Werft und Hafen zusammenarbeiten.

Fachkompetenz erweitern

Zu einem wichtigen Baustein am Ende der Ausbildung hat sich inzwischen die Studienfahrt des Berufsnachwuchses der Seegüterkontrolleure an der Gewerbeschule 7 ins ferne Nicaragua entwickelt. »Die Auszubildenden erleben in Mittelamerika zum ersten Mal und unmittelbar die Produktions- und Verarbeitungsbedingungen einer Reihe von Weltwirtschaftspflanzen, können die dabei gewonnen Erkenntnisse mit ihren eigenen Erfahrungen aus Hamburg verknüpfen und so ihre Fachkompetenz erheblich erweitern« – schreibt Ole von Beust, Erster Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg, in einem Grußwort für die Broschüre der Auszubildenden, die die künftigen Hafenkontrolleure nach ihrer Exkursion nach Mittelamerika produziert haben. Der Bürgermeister wörtlich: »Wer im heimischen Betrieb täglich mit diesen Waren umgeht, kann nach einem solchen Anschauungsunterricht die auftretenden Qualitätsprobleme mit Sicherheit besser einordnen und beurteilen.« Indem die Auszubildenden die Widrigkeiten des Alltags, aber auch die Lebensfreude von Menschen in der Dritten Welt persönlich kennen lernen, gewinnen sie einen neuen Blick auf die eigenen Arbeits- und Lebensumstände.

Mehr als ein Reisebericht

Ole von Beust merkt auch an: »Die Aufmerksamkeit aus diesen Studienreisen gilt aber auch dem Engagement der Ham-



burger Bürger in der Partnerstadt León.« Durch die Spendenbereitschaft in Hamburg und den großen persönlichen Einsatz vieler Menschen aus Nicaragua und Deutschland seien eine Vielzahl von wirksamen nicaraguanischen Projekten entstanden. Die vorliegende Dokumentation geht über einen Reisebericht weit hinaus. Sie enthält auch viele allgemeine Informationen über die Städtepartnerstadt Hamburg – León. Der Erste Bürgermeister hält »die Broschüre daher auch für geeignet als Unterrichtsmaterial« und wünscht ihr »eine breite Resonanz«.

Weitere Informationen: Staatliche Gewerbeschule Werft und Hafen, G 7 (Berufsschule / Berufsvorbereitungsschule / Fachoberschule – Fachbereich Technik), Wohlwillstraße 46, 20359 Hamburg; Tel. 4 28 54-78 72; Fax: 4 28 54-78 78; LZ: 161/5907. Projektleiter: Reinhard Paulsen; Schulleiter: Rudolf Weißhuhn; Internet: www.g7hh.de; E-Mail: g7@bbs.hamburg.de
Reinhard Paulsen



Der Vorsitzende des Landesschulbeirats plädiert für stärkere Beteiligung

Neue Akzente in der Elternarbeit

In der Schulpädagogik ist die Aussage »Gute Schule ist nur durch die Kooperation von Lehrern, Schülern und Eltern zu erreichen« fast in den Status eines Lehrsatzes geraten. Um so erstaunlicher ist es, dass sehr wenig über tatsächliche Wirksamkeit von Elternarbeit bekannt ist, dass das Thema Eltern in der empirischen Schulforschung nur ein Randthema geblieben ist und dass auch in der Diskussion nach PISA das Thema Elternmitarbeit und -mitverantwortung wenig Beachtung gefunden hat.

Durchweg erfolgreich ist die institutionelle Verankerung von Eltern, das heißt die Arbeit der Elternvertretungen, von der untersten schulischen Ebene der Klassenelternvertretung über Elternrat und Schulkonferenz bis hinauf in die Kammern. Von der empirischen Schulforschung (*Witges/Zimmermann 2002*) wird benannt, dass sich an sechzig Prozent aller deutschen Schulen Eltern relativ häufig an schulischen Belangen beteiligen. Als Kriterium für häufige Beteiligung wird dabei ein Engagement von zehn und mehr Prozent Elternbeteiligung an einer Schule gesehen.

Wirksamkeit von Elternarbeit

Es gibt allerdings schulspezifische Unterschiede. Nicht überraschend ist, dass das Engagement der Eltern an der Grundschule am höchsten ist, an städtischen Hauptschulen und Sonderschulen am geringsten. Letzteres ist natürlich ein erhebliches Problem, da wir gerade in diesen beiden Schulformen mit den größten pädagogischen Problemen konfrontiert sind.

Hinsichtlich der Inhalte von Elternarbeit in Gremien zeigt sich, dass organisatorische Themen wie Etat, Schulfeste und Veranstaltungen sowie Bemühungen um Schulbau und Sicherheit des Schulwegs dominieren, während pädagogische Themen wie Schulprofil oder

Schulentwicklung dahinter weit zurückstehen. Ich glaube, dass die Weiterentwicklung unserer Schulen auch von einer stärkeren Beteiligung der Eltern in Fragen des pädagogischen Kerngeschäfts profitieren könnte und plädiere deshalb für eine Akzentverlagerung der inhaltlichen Arbeit der Elternvertretungen. Wie hilfreich die Beteiligung Außer-schulischer an pädagogischen Fragen ist, zeigt zum Beispiel die Erstellung der neuen Hamburger Bildungspläne, zu der auch Eltern einen gewichtigen Beitrag geleistet haben. Und warum sollte dies auf der Ebene der einzelnen Schulen nicht genauso profitabel sein? Fragen nach Unterrichtsqualität, Schüler- und Elternfeedback sowie nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis sind Themen, bei denen Eltern eine stärkere Rolle spielen könnten und sollten. Ich persönlich kann mir auch sehr gut das finnische Modell der bezahlten Stunden- und Assistenzlehrer im Rahmen von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen vorstellen und bin sicher, dass wir in der Elternschaft interessierte und qualifizierte Mütter und Väter finden würden.

Stärkere Beteiligung der Eltern

Seit 1979 befragt das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund die öffentliche Meinung zu Fragen des Bildungswesens. Ein Jahr nach PISA 1 stellt das Institut fest: »Die Befragten sind mit der Schule so wenig zufrieden wie noch nie: Die Leistungsanforderungen in der Schule werden für zu niedrig gehalten, die Bemühungen der Schulen, die Kinder zu fördern, so gering wie in keiner Erhebung zuvor eingeschätzt. Nur ein Fünftel der Interviewten gibt dem deutschen Schulsystem die Note gut oder sehr gut, mehr als doppelt so viele bewerten es nur mit ausreichend oder schlechter. Zugleich werden die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die die Schü-

lerinnen und Schüler nach Abschluss der Schule verfügen, geringer eingeschätzt als in den Vorjahren. Als Konsequenz daraus wird gefordert, dass Schule sich verstärkt sowohl um die kognitive wie die soziale Ausbildung der Schülerinnen und Schüler kümmern solle.«

Detaillierte Bestätigung findet diese Aussage durch eine im Oktober 2003 veröffentlichte Studie der »Infratest Bildungsforschung«, bei der zehntausend Eltern befragt wurden. Danach erfährt die Schule bei Eltern der Klassen 1 und 2 noch 68 Prozent Bestätigung, doch sinkt diese Elternzufriedenheit von Stufe zu Stufe, bis schließlich in Klasse 9 und 10 nur noch 46 Prozent, das heißt die Minderheit, Zufriedenheit signalisieren. Besonders dramatisch ist der Bewertungsrückgang in folgenden Bereichen: Zufriedenheit mit der Allgemeinbildung sinkt von 67 Prozent auf 38 Prozent in Klasse 9 und 10, Disziplin von 67 Prozent auf 39 Prozent, Zufriedenheit mit den Lehrern von 67 Prozent auf 33 Prozent, Fördermöglichkeiten bei schwächeren Schülern von 46 Prozent auf 20 Prozent und von Stärkeren von 34 Prozent auf 27 Prozent.

Geringe Elternakzeptanz der Lehrer

Wenn denn dies alles so stimmt, erachte ich die geringe Elternakzeptanz der Lehrer persönlich als einen besonders problematischen Befund. Denn wie wollen wir ein positives Leistungs- und Bildungsklima erreichen, wenn die potenziellen Vermittler, die Lehrer, so schlecht angesehen sind. Geringe Lehrerakzeptanz korreliert natürlich mit der Unzufriedenheit mit der unterrichtlichen Arbeit, aber sie verweist auch auf ein schwieriges persönliches Verhältnis von Eltern zu Lehrern. Und in der Tat: Auch die Werte von Ansprechbarkeit der Lehrer für Eltern und Qualität der Elternabende und Sprechtag werden von den Eltern im Verlauf der Schullaufbahn ih-



Eltern helfen Schule, wenn sie für ihre Kinder günstige Lernvoraussetzungen schaffen.

rer Kinder immer skeptischer gesehen. Deshalb nenne ich hier drei Dinge, die mir besonders wichtig sind:

1. Eltern helfen Schule, wenn sie für ihre Kinder günstige Lernvoraussetzungen schaffen. Dies beginnt mit einem gesunden Frühstück und gesunder Ernährung über angemessene Kleidung, ausreichenden Schlaf bis hin zur Bereitschaft, den Anliegen der Schule nachzukommen und diese den Kindern gegenüber positiv zu vertreten. Schülerinnen und Schüler werden Schule nur dann ernst nehmen, wenn sie sehen, dass dies auch ihre Eltern tun!
2. Erziehung ist primär Aufgabe der Familie. Schule hat hier eine eher unterstützende Funktion. Nach Artikel 6 Grundgesetz ist Pflege und Erziehung der Kinder »das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht«. Daher ist die »Benimm-Debatte« keineswegs nur eine Debatte um Disziplin in der Schule, sondern gleichzeitig auch eine Anfrage an Elternhaus und Familie.
3. Alles Lernen hat das Lesen als Voraussetzung. Lesenkönnen erwirbt das Kind allerdings nur durch Lesen selbst, eine positive Lesehaltung und Freude

am Lesen kann allerdings nicht allein die Schule vermitteln. Die Relevanz von Lesefähigkeit hat uns PISA gespiegelt, und PISA hat uns auch gespiegelt, wie schlecht die Fähigkeit bei deutschen Schülern ausgebildet ist. Sicher: Schule und Unterricht haben hier versagt, aber versagt hat auch eine große Zahl der Elternhäuser.

Die schulische Arbeit kann nur erfolgreich sein, wenn auch in der Familie ein ausgewogenes und altersangemessenes Verhältnis von Freiheitsgewährung und Grenzsetzung angestrebt wird und wenn Defizite der Kinder verantwortungsvoll aufgegriffen und Wege gesucht werden, diese zu beheben.

Reiner Lehberger

Gekürzte Rede zum 50-jährigen Jubiläum der Elternkammer in Hamburg (1.12.2003 im Hamburger Rathaus)

Prof. Dr. Reiner Lehberger ist Professor an der Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft und Vorsitzender des Landesschulbeirats (c/o Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg) sowie Leiter des Hamburger Schulmuseums, Seilerstraße 42, 20359 Hamburg, Tel. 35 29 46. Sie erreichen Reiner Lehberger auch unter: hsm@public.uni-hamburg.de

Seit kurzem bietet die Bildungsbehörde im Internet ein Infosystem an, mit dem wichtige Fakten zu den Schulen in Hamburg recherchierbar sind. Unter der Adresse www.schulen.hamburg.de steht eine zentral gepflegte Datenbank zur Verfügung, über die nach Schulnamen, Fremdsprachenangeboten in voreingestellten Klassenstufen, bestimmten Schulformen oder nach Anmelde-schulen im Wohnbezirk gesucht werden kann. Angezeigt werden nicht nur die Adressen, sondern auch Schulprofile, Informationen über Zweigstellen und besondere Angebote sowie E-Mail- und Internet-Adresse der Schulhomepage. Die beruflichen Schulen können über Ausbildungsberufe und berufliche Schulformen gefunden werden. Ein Lageplan der Schule sowie die Fahrplansuche mit Zieladresse runden das Serviceangebot ab.

Das Schulinfosystem ist einer von mehreren Services, die von der Behörde für Bildung und Sport (www.bbs.hamburg.de) im Internet angeboten werden:

- In jeder allgemein bildenden Schule kann über den Lehrerzimmer-PC im Internet recherchiert werden. Über die Adresse www.lehrerzimmer.hamburg.de steht eine zielgruppenorientierte Auswahl von Internetadressen zur Verfügung.
- Jeder allgemein bildenden Schule wurde eine E-Mail-Adresse zur Verfügung gestellt, die über den Lehrerzimmer-PC genutzt werden kann. Damit sind alle Schulen über E-Mail erreichbar. Die Adresse kann über das Schulinfosystem ermittelt werden.
- Das Informationsangebot für Ganztagschulen ist unter der Adresse www.ganztagschule.hamburg.de erreichbar.
- Alle, die sich für aktuelle Informationen der Behörde interessieren, können sich als Abonnent für BBS-Nachrichten, dem Newsletter der Behörde für Bildung und Sport, über folgende Adresse eintragen lassen: www.bbs-nachrichten.hamburg.de

Neue Serviceangebote der BBS

Schulinfosystem jetzt im Internet verfügbar

Ansprechpartner im Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der BBS

Pressesprecher

Alexander Luckow
(Leitung des Referats)
App. 4 28 63-20 03

Veröffentlichungen Zeitschriften / Broschüren

Dr. Manfred Schwarz (Leitung)
App. 4 28 63-65 46 / -21 59
Andreas Kuschnereit
App. -29 31
Dr. Heinrich Erdmann
App. -41 24

Internet und E-Government

Eike-Manfred Buba (Leitung)
App. 4 28 63-46 04
Hannelore Klemm (Redaktion
Verwaltung)
App. -27 27
Lena Först (Redaktion Sport)
App. -25 45

Hamburger Bildungsserver

App. -60 56
Dr. Dieter Kasang (Gesamtkoordinati-
on; Themenkoordination Deutsch,
Naturwissenschaften)
Monika Schlottmann (Themenkoordi-
nation: Grundschule, Institutionen)
Wolfgang Stanik (Themenkoordination:
Sprachen, Politik, Geschichte)
Peter Luda (Themenkoordination: Beruf-
liche Bildung)

Internetadressen zum Thema Bildung

Behörde für Bildung und Sport (BBS)

Homepage: www.bbs.hamburg.de
Kontakt: www.kontakt.bbs.hamburg.de
Aktuell: www.bbs-aktuell.hamburg.de
BBS-Bildungsforum: [www.bbs-bil-
dungsforum.hamburg.de](http://www.bbs-bil-
dungsforum.hamburg.de)

Bewerbungen für den Schuldienst in Hamburg

*Vorbereitungsdienst, Schuldienst in
Hamburg:*
www.bewerbungen.bbs.hamburg.de
Funktionsstellen: [www.stellenausschrei-
bungen.bbs.hamburg.de](http://www.stellenausschrei-
bungen.bbs.hamburg.de)

Kinder und Jugendliche

Kindertagesstätten und Vorschulen:
www.kitainfo-hamburg.de
Jugendinformationszentrum:
www.jiz.de
Kinderportal:
www.kinder.hamburg.de
Jugendserver:
www.jugendserver-hamburg.net

Berufliche Bildung und Weiterbildung

Übersicht:
www.berufsbildung.bbs.hamburg.de
Berufe und berufliche Schulen:
[www.hamburger-bildungsserver.de/in-
dex.phtml?site=baw](http://www.hamburger-bildungsserver.de/in-
dex.phtml?site=baw)

Service-Angebote

Schulinformationszentrum (SIZ):
www.siz.bbs.hamburg.de
Alle Schulen in Hamburg:
www.schulen.hamburg.de
Schulstatistiken:
www.statistik.bbs.hamburg.de

Veröffentlichungen

Übersicht:
www.publikationen.bbs.hamburg.de
Gesetze, Richtlinien, Verordnungen:
www.gesetze.bbs.hamburg.de
Bildungspläne:
www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de

Einrichtungen

*Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung:*
www.li-hamburg.de
Landeszentrale für Politische Bildung:
www.politische-bildung.hamburg.de
Staatliche Jugendmusikschule:
www.jugendmusikschule.hamburg.de

Beratung

*Regionale Beratungs- und Unterstüt-
zungsstellen (REBUS):*
www.rebus.bbs.hamburg.de
Beratungsstelle Gewaltprävention:
www.li-hamburg.de/abt.lip/index.html
SuchtPräventionsZentrum (SPZ):
www.suchtpraevention.hamburg.de
*Beratungsstelle besondere Begabungen
(BbB):*
www.li-hamburg.de/abt.lip/index.html

Schulsport

Übersicht:
www.sport.bbs.hamburg.de

Gremien der BBS:

*Deputation, Lehrerkammer, Landesschul-
beirat:* www.gremien.bbs.hamburg.de
Elternkammer Hamburg:
www.elternkammer-hamburg.de
SchülerInnenkammer Hamburg:
www.skh.de

Bildungsserver

Hamburger Bildungsserver:
www.hamburger-bildungsserver.de
Deutscher Bildungsserver:
www.bildungsserver.de
Bildungsserver der Länder:
[www.bildungsserver.de/Landesbildungs-
server.html](http://www.bildungsserver.de/Landesbildungs-
server.html)

Weiterführende Links:

Stadtportal Hamburg.de:
www.hamburg.de
Hamburg-Service:
www.service.hamburg.de



Das sind die mit der Schulkleidung!

40 Jahre Haupt- und Realschule in Sinstorf

In Sinstorf wurde im Jahre 2000 einheitliche Schulkleidung eingeführt, ein Novum an staatlichen Schulen in Deutschland. Bundesweit holen sich Eltern und Lehrer hier heute Rat, die ebenfalls diesen Entschluss fassen (www.schulkleidung.com).

Was im Jahre 1965 als voll ausgebauter GHR Schule begann, hat sich im Laufe der Jahrzehnte zu einem Kleinod in der Hamburger Schullandschaft entwickelt. Mit heute knapp 400 Schülern gehört die Schule im Grünen zu den kleineren Systemen. Aber gerade das macht womöglich den Charme dieses Standortes aus.

Obwohl die heile Welt auch hier dem Hamburger Schulalltag gewichen ist, konnte sich die HR Sinstorf ein sehr eigenes Flair bewahren. Lehrer, Schulpersonal, Eltern- und Schülerrat schaffen hier einen Schulalltag ganz eigener Art. Besonderer Wert wird in

Sinstorf auf das Miteinander gelegt. Deshalb gibt es nicht nur ein gesundes Schulfrühstück und Mittagstisch, sondern auch das Streitschlichterprogramm und einen Schulsanitätsdienst. Die HR Sinstorf hat ein eigenes Backhaus gebaut und dafür den »Goldenen Floh« gewonnen; es kann nach Anmeldung auch von anderen Schulen benutzt werden. Der Spanischkurs der R9 a gewann im letzten Jahr den Sprachenwettbewerb der Hamburger Schulen. Auch beim Technikwettbewerb »Daniel Düsentrieb« waren Sinstorfer Schüler erfolgreich.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Berufsvorbereitung. Der »SinPraTag« (Praxistag für Hauptschüler) gibt den Schülern der 9. Hauptschulklassen Gelegenheit, einen Tag pro Woche in einem Betrieb zu arbeiten. Dadurch wurde schon so manche Lehrstelle angebahnt. Die Haupt- und Realschule Sinstorf: Für Viele steht sie für ein positives Lebensgefühl in einer modernen Schule.

HHS

Sportpolitik

Neubesetzer Sportbeirat

Der Sportbeirat der Freien und Hansestadt Hamburg trat am 18. Januar 2005 in neuer personeller Besetzung zu seiner konstituierenden Sitzung für diese Legislaturperiode zusammen. Dem Beirat kommt als Verwaltungsausschuss eine beratende Funktion in der Behörde für Bildung und Sport zu. Die Mitglieder wurden nach Kompetenz und Erfahrung ausgewählt. Ziel der Zusammenarbeit mit ihnen ist die weitere Entwicklung der Hansestadt zur europäischen Sportstadt.

Geleitet wurde die Sitzung von Sport senatorin Alexandra Dinges-Dierig, die den Vorsitz des Sportbeirates führt. Der Ausschuss setzt sich weiterhin aus fünf Deputierten der Behörde für Bildung und Sport sowie 18 Persönlichkeiten aus allen Sportfeldern der Stadt zusammen.

Mitglieder sind unter anderem: Klaus-Jürgen Dankert, Präsident des Hamburger Sportbundes, Ingrid Unkelbach, Leiterin des Olympiastützpunktes, Paul Gerhard Wienberg-Schaper, Vorsitzender des Verbandes für Turnen und Freizeit e.V., Wolfram Götz, Geschäftsführer des Hamburger Leichtathletikverbandes, Heidi Kirste, Paralympics-Siegerin und Fahnen-trägerin bei den Paralympics 2000 in Sydney, Bärbel Schliestedt, Präsidiumsmitglied im Hamburger Sportbund als Vorsitzende des Ausschusses Frauen im Sport.

luc

City-Map

Sporthighlights im Kalenderformat

Was geht sportlich ab in der Hansestadt? Antworten gibt's in der neuen City-Map »Sportstadt Hamburg«. Herausgeber sind die Hamburg Marketing GmbH in Kooperation mit der Behörde für Bildung und Sport, der Hamburg Tourismus GmbH sowie dem Hamburger Sportbund. Die Verteilung organisiert die Hamburg Tourismus GmbH. Sportsenatorin Alexandra Dinges-Dierig erklärte dazu: »Die Vielzahl der hochkarätigen Termine beweist, dass die Entwicklung im Breiten-, Leistungs- wie Spitzensport in Hamburg



sehr gut vorankommt«. Und Dr. Hariolf Wenzler, Geschäftsführer der Hamburg Marketing GmbH, meinte in diesem Zusammenhang: »Der Sportstadtplan resultiert aus der verstärkten Zusammenarbeit innerhalb der Hansestadt«.

Die City-Map »Sportstadt Hamburg« gibt es ab sofort kostenlos bei der Hamburger Touristinformation am Hauptbahnhof und kann telefonisch unter 040 / 300 51 666 bestellt werden. Außerdem ist die Sport-City-Map auch im Internet als Download unter www.sportstadt.hamburg.de erhältlich.

Albert Einstein, Friedrich Schiller, Thomas Mann

Göttingen und Weimar – der DPhV lädt ein

2005 ist ein Jahr, in dem mehrerer wichtiger Wissenschaftler und Denker gedacht wird. So hat Bundeskanzler Schröder am 19. Januar 2005 offiziell das »Einsteinjahr« eröffnet, in dem an die vor 100 Jahren veröffentlichten großen wissenschaftlichen Arbeiten Einsteins, die unser Weltbild tiefgreifend veränderten, und an dessen Tod vor 50 Jahren erinnert werden soll. Ebenfalls vor 50 Jahren starb der große deutsche Schriftsteller Thomas Mann. Und vor 200 Jahren endete das Leben von Friedrich Schiller, dem Dichter und Theaterautor, der den Ruf Deutschlands als Land der Dichter und Denker entscheidend mitbegründet hat.

Diese drei wichtigen Jahresjubiläen, die einen eindeutigen Bezug zu den gymnasialen Bildungszielen haben, nimmt der Deutsche Philologenverband (DPhV) zum Anlass, zwei hochkarätig besetzte fachdidaktische Fortbildungsveranstaltungen für Gymnasiallehrer/-innen zu den Themenbereichen »Einstein und Physik« sowie »Schiller und Literatur« durchzuführen.

Die Veranstaltung »Schulphysik 100 Jahre nach Einstein« wird vom 15.-17.9.2005 in Göttingen, die Veranstaltung »200 Jahre nach Schillers Tod (50 Jahre nach dem Tod von Thomas Mann) - wo steht der Deutschunterricht?« vom 13. - 15. Oktober 2005 in Weimar stattfinden. Die Programme sind beim DPhV erhältlich.

Beide Veranstaltungen eignen sich zur Fortbildungsbesondere für Gymnasiallehrer.

Nähere organisatorische Hinweise über die Veranstaltungen erhalten Interessenten zum Beispiel über die Homepage des DPhV (www.dphv.de; Tel.: 030/40816781; Fax: 030/40816788; Friedrichstraße 169/170, 10117 Berlin); Anmeldungen schriftlich bis 1. Juli 2005.

Die Zeit: Politik / Deutsch / Geschichte

Medienfreundliches Unterrichtspaket

Ob Politik, Deutsch oder Geschichte, *Die Zeit* hat auch in diesem Jahr ein besonderes, kostenloses Angebot für den medienkundlichen Unterricht: das Projekt »ZEIT für die Schule«.

Damit im Unterricht mit aktuellen Texten gearbeitet werden kann, liefert die Wochenzeitung den Lehrkräften und allen Schülern der teilnehmenden Klassen jeweils drei Wochen lang *Die Zeit* kostenlos direkt in die Schule.

In Ergänzung dazu erhalten die Unterrichtenden das über 120 Seiten umfassende Lehr- und Arbeitsmaterial, das in Zusammenarbeit mit Gymnasiallehrern für die Sekundarstufe II entwickelt worden ist. Das Projekt kann als Einheit oder in Teilen eingesetzt werden. Projektstart und -dauer lassen sich einfach an die individuelle Unterrichtsplanung anpassen.

Es geht um folgende Themen:

- Wie sind Zeitungstexte aufgebaut?
- Wie unterschiedlich behandeln überregionale Zeitungen ein und dasselbe Thema?
- Welche journalistischen Darstellungsformen gibt es?
- Wie erlerne ich journalistisches Schreiben?
- Wie ist eine Wochenzeitung aufgebaut?
- Wie funktioniert der deutsche Zeitungsmarkt?
- Welche Bücher bzw. Internet-Seiten unterstützen meine Unterrichtsvorbereitungen?

»ZEIT für die Schule« liefert Hintergründe aus Theorie und Praxis, aktuell und spannend.

Wer kann mitmachen?

»ZEIT für die Schule« ist gedacht für Lehrkräfte mit ihren Klassen/Kursen ab der 9. Jahrgangsstufe. Schulen im Ausland können

leider nicht berücksichtigt werden.

Was steckt im Paket?

- Es gibt mehr als 120 Seiten Unterrichtsmaterial zu folgenden Themen:
- Wie recherchiere ich im Internet?
- Medientexte im Unterricht
- Medienvergleich
- Journalistische Darstellungsformen
- Der Weg zum journalistischen Schreiben
- Aufbau einer Wochenzeitung
- Medien in Deutschland
- Geschichte der Zeitung.
- Außerdem offeriert man weiterführende Informationen mit nützlichen Literatur- und Internetseiten-Empfehlungen.

Dazu können Unterrichtende für jeden der Schüler drei aktuelle Ausgaben von *Die Zeit* bestellen. Das Bestellformular hierfür ist im Lehrerpaket enthalten.

Informationen bekommt man auch speziell

- zur Lehrer-Weiterbildung (Cornelsen Akademie),
- zur Frage »Was ist guter Unterricht?« (Hilbert Meyer stellt zehn empirisch abgesicherte Gütekriterien für Unterricht vor),
- zu (vergleichenden) Bildungsstudien und
- zu Lerninitiativen (zur Überwindung der Kluft zwischen Schule, Wissenschaft, Beruf, Wirtschaft sowie Stiftungen).

Weitere Informationen:

Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG, Pressehaus, Speersort 1, 20095 Hamburg

Postanschrift: Die Zeit, 20079 Hamburg, Tel.: 040/3280-0, Fax: 040/32 71 11

E-Mail: DieZeit@zeit.de

Web: <http://schule.zeit.de>

Pisa gegen Pisa

Andreas Schleicher diskutierte mit Manfred Prenzel

Die Zeit hat einen Disput zwischen Prof. Andreas Schleicher (Paris) und Prof. Manfred Prenzel (Kiel) moderiert und abgedruckt (17.2.2005): Es stritten der Koordinator der internationalen Pisa-Studie bei der OECD und der Leiter des deutschen Teils der Pisa-Studie. *Die Zeit* meinte, für die einen gelte Schleicher als der »selbstherrliche Experte aus dem Ausland, der den Deutschen die Gesamtschule verordnen will«. Andere sähen in Prenzel »den Auftragsforscher der Kultusministerkonferenz« (KMK), »der im Gleichklang mit seinen Geldgebern die Debatte um die Schulstruktur meidet«.

Dazu Andreas Schleicher: »Ich will niemand die Gesamtschule verordnen, schon gar nicht das Modell, das hierzulande gescheitert ist. Aber Deutschland kommt um die Strukturdebatte nicht herum. (...) Das gegliederte deutsche Schulwesen lädt dazu ein, Schüler abzuschieben, anstatt sie zu fördern.«

Dagegen meinte Prenzel: Das Schulsystem sei »nur ein Faktor neben vielen«. Das Bild sei »keineswegs einheitlich: Die Niederlande und das belgische Flandern sind mit gegliederten Schulsystemen erfolgreich«. Und: »In Deutschland zeigen Bundesländer mit sechsjähriger Grundschule, dass mit einer Strukturänderung allein noch nichts gewonnen ist. Zum Beispiel haben die USA und Italien, die bei Pisa nicht gut abschneiden, Gesamtschulen.«

Schleicher ist auch der Meinung: »Was ich in der deutschen Bildungspolitik vermisste, ist ein strategisches Ziel, etwa die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Schülers.«

MSz

Brandenburg

Neue Sekundarschule

Gymnasiale Oberstufe langfristig nur noch an Gymnasien?

In Brandenburg drückt die rot-schwarze Koalition auch in Sachen Schulreform aufs Tempo. Bereits im Oktober 2004 haben die Koalitionsfraktionen einen Gesetzentwurf zwecks Einführung von Sekundarschulen eingebracht. Die Umwandlung der bisherigen Real- und Gesamtschulen in einen neuen Schultyp soll zum 1. August 2005 erfolgen. Bisher war es in Brandenburg eher ein Ausnahmefall, dass Realschule und Gesamtschule nebeneinander existierten. Nun soll die Zusammenlegung beider Schulen zur Sekundarschule der Regelfall werden. Die Weichen werden somit in Richtung Sachsen gestellt, dem einzigen Bundesland, das in Ostdeutschland keine Gesamtschule kennt. Bildungsminister Holger Rupperecht (parteilos) ist in diesem Bereich verantwortlich.

Dr. Dieter Wunder, ehemaliger GEW-Bundesvorsitzender, hat sich zu diesen schulpolitischen Vorgängen geäußert. Er schreibt: »Wie kann es dazu kommen, dass ausgerechnet jenes Bundesland aus dem DDR-Erbe, das für Gesamtschulanhänger eine Hoffnung war, die Gesamtschule beseitigt? Den Gesamtschulen ohne Oberstufe fehlt es offensichtlich an Attraktivität; dies konnte solange negiert werden, als die Gymnasien überlaufen waren. Nachdem nun der dauerhafte Schülerrückgang einsetzt, können Eltern, die sich für ihr Kind das

Abitur erhoffen, direkt das Gymnasium wählen; sie entziehen damit der Gesamtschule einen wichtigen Teil ihrer Schülerschaft. Zwar gibt es auch in Westdeutschland vergleichbare Situationen, allerdings mit dem Unterschied, dass neben der Gesamtschule Realschule und Hauptschule existieren und der Schülerrückgang quantitativ geringer ausfällt. Was vielen Gesamtschulen im Westen hilft, ein positives Schulprofil, scheint in Brandenburg nur selten zu finden zu sein, womit sich rückblickend die Frage stellt, ob die Entscheidung, die Gesamtschule als Regelschule einzuführen, nicht falsch war« (zweiwochen dienst, 18–19 / 2004, S. 10).

Dieter Wunder weiter: »Brandenburg vollzieht nach, was Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt sowie das Saarland bereits vorgemacht haben: Ein zweigliedriges Schulsystem wird geschaffen, dies allerdings in der radikalen Ausprägung wie in Sachsen – neben den zwei Schulformen haben andere keinen Platz, nicht einmal besondere Gesamtschulen (wie im Saarland, Thüringen und Sachsen-Anhalt üblich). Die Brandenburgische Entwicklung ist ein schwerer Rückschlag für die Gesamtschule« (ebd.).

Hinsichtlich der neu zu strukturierenden Sekundarschulen soll nach dem Gesetzentwurf die jeweilige Schulkonferenz mit Mehrheit der Lehrkräfte darüber be-

finden, ob primär ein integratives oder ein kooperatives Modell praktiziert werden soll. Die erste Entscheidung über die innere Schul-Organisation ist für zwei Jahre bindend – spätere Entscheidungen gelten dann für vier Jahre. Für Schüler, die schon in den Klassen 8 bis 13 sind, gelten die Regelungen ihrer alten Schulform weiter.

Manfred Schwarz



»Ein Skandal, die Versäumnisse in unserem Schulsystem; Quelle: HAN

Anzeige

Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat sich der Blick in Deutschland intensiv auf die PISA-Gewinner in Skandinavien sowie auf den Vergleich der einzelnen Bundesländer untereinander gerichtet. Am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung fand am 10. Dezember 2004 ein Symposium statt, das zum ersten Mal eine andere Perspektive suchte: den Blick auf vergleichbare Metropolen innerhalb und außerhalb Deutschlands.

Der Anlass zu diesem Symposium war der 60. Geburtstag des Direktors des Landesinstituts, **Peter Daschner**. Eingeladen hatten das Landesinstitut sowie die ZEIT-Stiftung, die durch eine großzügige finanzielle Unterstützung die Ausrichtung der Veranstaltung mit 270 Teilnehmern erst ermöglichte.

Wie wir alle nahezu täglich erfahren, ist die Metropole fast naturgemäß ein Ort der Differenz, ein Ort, in dem sich wie im Brennglas Stärken und Schwächen einer Gesellschaft repräsentieren. Nicht zuletzt gilt dies auch für den Bereich der Bildung. Eine Metropole wie Hamburg bietet Universitäten und Fachhochschulen für eine gesellschaftliche Elite, gleichwohl gelingt es ihr nicht, in angemessenem Maße Bildungsstandards für alle Schülerinnen und Schüler dieser Stadt einzuhalten. Wie andere Metropolen mit diesen und anderen Problemen umgehen, war eine der zentralen Fragen des Symposiums. Als Referentinnen und Referenten waren eingeladen und sind gekommen: **Sybille Volkholz**, ehemalige Schulsenatorin aus Berlin, **Cornelia von Ilsemann**, Senatsrätin in Bremen, **Dr. Wolfgang Groepel**, Landesschulinspektor in Wien sowie **Prof. Dr. Jürgen Oelkers** von der Universität Zürich. Die Hamburger Bildungssenatorin konnte wegen eines Bürgerschaftstermins erst später ins LI kommen.

Jürgen Oelkers berichtete aus **Zürich** vor allem über die Stärkung der Schulleitungen als Motor der Schulreform und das Modell »Neue Schulaufsicht«.

1995 hat der Kanton Zürich eine Schul- und Organisationsreform begonnen, die von der Grundstufe (Integration des zweijährigen Kindergartens mit der



Jürgen Oelkers, Zürich

ersten Volksschulklasse) bis hin zur Lehrerbildung reicht.

Bei dem Projekt zur Stärkung der Schulleitungen ging es um eine Verfestigung des Reformprozesses jeder einzelnen Schule. Traditionell ist Schulleitung in der Schweiz eher auf den administrativen Bereich reduziert, in diesem neuen Vorhaben des Kantons Zürich übernimmt die Schulleitung weitgehende Verantwortung für die Qualität der Schule insgesamt. Es zeigte sich, dass neue Organisationsformen nicht automatisch die Qualität von Unterricht verbessern. Andererseits wurde deutlich, dass ohne eine kompetente und weisungsbefugte Schulleitung Qualitätssicherung nicht zu erreichen ist, bzw. individuell und zufällig bleibt.

Zur Verfestigung von Unterrichtsqualität wird im Kanton Zürich seit 1999 parallel zur Stärkung der Schulleitungen ein Modell der »Neuen Schulaufsicht« praktiziert. Das Verfahren – eine spezifische Form der Schulinspektion – schilderte Jürgen Oelkers wie folgt:

- Die Teams der neuen Schulaufsicht arbeiten im Auftrag der Behörde, bleiben aber von ihr unabhängig.
- Kriterien der Evaluation müssen vorher offengelegt werden.
- Die Schulen erstellen eigene Evaluationsberichte, auf die die Teams zurückgreifen können und die durch eigene erhobene Daten vervollständigt werden.
- Die von den Teams erstellten Evaluationsberichte werden mit Lehrern, Eltern und Schülern zielgerichtet ausgewertet, verpflichtende Absprachen für neue Ziele werden festgelegt.

Interessant und ermutigend ist insbesondere, dass die Schulen, die an dem

Zürcher Projekt teilgenommen haben, diese äußere Form der Evaluation als Qualitätsgewinn eingestuft haben. Es zeigt sich, dass Schulreform immer dann Akzeptanz findet, wenn sie konkret ist und sich als nützlich erweist.

Wolfgang Groepel umriss zunächst die besonderen schulischen Problemlagen der Metropole **Wien**: Mit über 45 Prozent ein extrem hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, ein hoher Anteil von Kindern mit soziogenen Benachteiligungen, eine starke Konkurrenz der



Wolfgang Groepel, Wien

einzelnen Schulstandorte untereinander sowie ein starker Zug von der Hauptschule in Richtung der höheren Schule. Im Zentrum seines Vortrags standen die besonderen Maßnahmen, die in Wien als Antwort auf diese heterogene Schülerschaft entwickelt wurden. Insbesondere benannte Wolfgang Groepel

- die Möglichkeit, bis zu eineinhalb Schuljahren unbeurteilt zu bleiben,
- den flexiblen Schulstart, das heißt das Durchlaufen der Grundstufe in zwei oder drei Jahren,
- den Einsatz von 130 muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrern und insgesamt 800 Förderlehrern,
- Projekte wie zweisprachige Alphabetisierung und bilinguale Klassen mit Minderheitensprachen.



Cornelia von Ilsemann, Bremen

Schule in der Metropole

Prioritäre Themen und pragmatische Lösungen: Ein Symposium am Landesinstitut



In der späteren Diskussion musste Wolfgang Groepel konzedieren, dass eine systematische Evaluation dieser Maßnahmen bislang ausstehe und dass auch in Wien bei gekürzten Etats Maßnahmen wie die oben beschriebenen in der Zukunft so wohl nicht durchzuhalten seien.

Die beiden Referentinnen des Nachmittags, **Sybillie Volkholz** und **Cornelia von Ilsemann**, tauschten ihre Positionen insbesondere zur selbstverantworteten Schule in einem dialogischen Gespräch aus. Dass, wie die Untersuchung IGLU gezeigt hat, Lehrkräfte für die in ihrer Schule erbrachten Schülerleistungen kaum Verantwortung übernehmen, sei eines der

Grundprobleme unseres Schulsystems. Ursache für dieses Phänomen sei nicht zuletzt die zentralistische Lenkung von Schule und Unterricht durch Behör-

den und Ministerien, die automatisch dazu führe, dass Schulen ihrer eigenen Verantwortung nicht gerecht werden. Um diesen Mangel zu beheben, ist im Schuljahr 2003/2004 in **Berlin** das Modellvorhaben »Eigenverantwortete Schule« gestartet worden. In diesem Projekt sind die Schulen aufgefordert, in den Feldern Unterrichtsorganisation, Qualitätsentwicklung, Personalentwicklung und Sachmittelbudgetierung neue Wege zu erproben. Beide Referentinnen waren sich einig darüber, dass die Autonomie von Schulen allerdings nicht per Knopfdruck zu erreichen sei. Geduld und Frustrationstoleranz seien notwendig. Ein kurzfristiges Ergebnis könnte sein, dass sich in einem solchen Veränderungsprozess Lehrer, Schüler und Eltern mit ihrer Schule identifizieren und sie zu ihrer eigenen Sache machen.

Interessant war Cornelia von Ilsemanns Verweis auf ein Projekt in **Bremen** im Stile einer »summer school«. Mit dem Ziel sprachlicher Förderung waren Grundschüler mit Migrationshintergrund in den Sommerferien 2004 zu einem Sommercamp eingeladen. Dabei wurden den Schülern keine schulischen Sprachkurse

angeboten, sondern eher kreative Arbeitsformen wie Theaterarbeit. Von Ilsemann berichtete über die große Resonanz und verwies auf eine Begleituntersuchung des Max-Planck-Instituts.

Nicht zuletzt sind es solch eher unkonventionelle pädagogische Maßnahmen, die viel stärker zwischen einzelnen Metropolen kommuniziert werden müssten. Denn auch für die Pädagogik gilt: Nicht überall muss das Rad immer wieder neu erfunden werden. Dies bekräftigte auch **Peter Daschner**, der Jubilar, in seinem abschließenden Statement und kündigte einen weiteren pädagogischen Austausch zwischen den Metropolen an.



Peter Daschner

*Reiner Lehberger,
Universität Hamburg,
Uwe Heinrichs,
Landesinstitut*



Sybillie Volkholz, Berlin,

Leserbriefe

Anregend, überzeugend und lehrreich: »Demokratie lernen« (HmS 6/04)

Endlich hatte ich Gelegenheit das Heft »Demokratie lernen« von »Hamburg macht Schule« (HmS 6/04) zu studieren. Dass ich so spät reagiere, hängt mit Verpflichtungen zusammen, die ich zur Beratung von »pädagogischen Akteuren« – einer neuen PH in der Schweiz, einer großen Schule in Luxemburg – übernommen hatte, und die mich in den letzten Wochen in Trab hielten. Doch gerade für diese Aufgaben haben mich das Heft und die differenzierten demokratiepädagogischen Strategien, die es Schule für Schule beschreibt, in sehr besonderer Weise vorbereitet. In aller Kürze und zusammenfassend möchte ich Ihnen sagen, dass ich die Texte aus den Schulen des Programms »Demokratie lernen & leben«, und nicht zuletzt die Einleitung dazu, außerordentlich anregend, überzeugend und lehrreich fand. Ich möchte gern für ihre Rezeption über Hamburg hinaus etwas tun.

Deshalb eine Idee: Wäre es denkbar, die Texte (S. 12–31) als Sonderdruck zu vervielfältigen, um sie an alle 170 Schulen, die in 13 Bundesländern am BLK-Programm »Demokratie leben & lernen« beteiligt sind, zu verteilen? Das wäre eine Leistung des programmierten Transfers, die Anregung zum Handeln mit demo-

kratiepädagogischer Reflexion erfolgreich verbinden würde. Ich bin übrigens sicher, dass eine solche Veröffentlichung über das BLK-Programm hinaus interessierte und vielleicht lern- und handlungsbereite Leser finden würde – in den Granztagsschulen, die die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung mit einem eigenen Programm begleitet. Ich jedenfalls hätte gern ein paar Hefte, um sie an mir bekannte Schulen, Gruppen und Institutionen weiterzugeben.

Wie auch immer: Ich wollte nicht versäumen, Ihnen meinen Dank und meine Anerkennung für diese Leistung zur Kenntnis zu bringen und die Hoffnung zu äußern, dass mit diesem schönen Produkt noch etwas mehr geschieht, als vielleicht bisher vorgesehen.

Mit guten Wünschen für eine weitere produktive Arbeit im neu begonnenen Jahr und freundlichen Grüßen

*Prof. Dr. Wolfgang Edelstein,
Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung,
Lentzeallee 94,
14195 Berlin*

»Pädagogische Diagnostik« (HmS 3/04)

Das Heft »Pädagogische Diagnostik« (HmS 3/04) mit seinem Schwerpunktthema hat im Kollegium der Schule Beim Pachthof großen Anklang gefunden. Die Schule beschäftigt sich seit einigen Jahren mit dem Thema und hat aus meiner Sicht gangbare Wege zur Bearbeitung dieses Problems entwickelt.

Bedauerlich ist aus unserer Sicht deshalb, dass wir nicht in die Gestaltung des Heftes einbezogen wurden; denn wir hätten sicherlich an Hand unserer Praxis Tipps und Beispiele für andere Schulen geben können.

Wir haben seit drei Jahren einen Extra-Raum in unserer Schule eingerichtet, die »Insel«. Hier arbeiten ein Beratungslehrer mit elf Stunden (seit 1.02.04 ein Sozialpädagoge im Rahmen von »Kompetenz Plus«), eine Lehrkraft von REBUS an zwei Wochentagen, die ambulanten Sonderschullehrkräfte an der Schule, ein Sozialpädagoge speziell für die beiden 1. Klassen im Rahmen eines Projekts in Kooperation mit dem Bilenetz mit 19,5 Wochenstunden, der Cop4you und die Sozialarbeiter im Stadtteil in einem engen Arbeitszusammenhang untereinander und mit unseren Lehrkräften. Dabei wurden spezielle Schritte auf einem Weg zur Prävention und zum Abbau von Lern-, Verhaltens- und Unterrichtsstörungen entwickelt.

Selbstverständlich findet auch eine direkte Einbeziehung der jeweiligen Eltern statt und wir planen über den Deutschunterricht für nicht-deutschsprachige Mütter hinaus auch so etwas wie eine Elternschule.

Mit freundlichen Grüßen

*Heilke von der Ahe
(Schulleiterin)*

Hinweis der Redaktion: Im vorliegenden Heft finden Sie einen Beitrag zur »Insel« auf den Seiten 28/29.

Redaktion und Verlag haben die Anregung von Prof. Edelstein gerne aufgegriffen.

Der Sonderdruck des Thementils von HMS 6/04 liegt inzwischen vor. Er wird über das BLK-Programm »Demokratie lernen & leben« den Lehrerinnen und Lehrern von 170 Schulen in 13 Bundesländern zugänglich gemacht.

