



UNTERRICHT GEMEINSAM ENTWICKELN

BBS-Info

Interview mit Senatorin
Alexandra Dinges-Dierig

Forum

Neunjährige
»Einheitsschule«?

Schulforschung

Schulinspektion: Schul-TÜV
oder Entwicklungshelfer?



Anzeige

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Die Praxis ist ab acht Uhr morgens geöffnet, gegen halb neun ist das Wartezimmer schon fast gefüllt. Schüler aller Altersgruppen sitzen über kleine Lesepulte gebeugt und fertigen Hausaufgaben an oder blättern in Comic-Heften. Die Sprechstundenhilfe schreibt und sortiert Karteikarten. An der Wand hängt ein Schild: »Neues Quartal. Bitte Bildungsschein mitbringen!«

Die Praxisgebühr von 10,00 EUR war 1976, als der Hamburger Erziehungswissenschaftler Ulf Schwänke diese Vision vom »niedergelassenen Lehrer« schrieb (Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 28, S. 108 f.), noch kein Thema. Aber Schwänke hat die Folgen einer radikalen Professionalisierung des Lehrerberufs – analog zu Ärzten und Anwälten – und einer Privatisierung des Bildungswesens konsequent zu Ende gedacht. Nicht mehr die Schulen sind frei wählbar, sondern die einzelnen Lehrer. »Dies bedeutet zugleich die Auflösung der Institution Schule und das Ende der staatlichen Bildungsfinanzierung«, resümieren Tillmann/Wischer in ihrer Analyse unterschiedlicher Zukunftsvisionen von Schule (In: Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10, Juventa 1998). Auf die Spitze getrieben wird hier auch, was in der deutschen Schultradition – die ja mit dem »Hofmeister« als unterrichtender Honorarkraft in privilegierten Familien anfang – als besonders hohes Gut gilt: die weitgehende Autonomie des einzelnen Lehrers.

Die Einführung von Johannes Bastian und die Beispiele aus Hamburger Schulen in diesem Heft illustrieren ein anderes Paradigma: Die Schule erzieht. Unterricht ist ein gemeinschaftliches Produkt. Wie in einem Jazzorchester basiert es – bei aller Individualität und Improvisation – auf Zusammenklang und gegenseitigem Bezug. Dass es sich dabei nicht lediglich um ein Konstrukt gemeinschaftsbeseelter Reformpädagogen handelt, hat die Schulqualitätsforschung hinlänglich beschrieben: Schuleigene Handlungskonzeptionen – also ein Schulprogramm – und praktizierte Kooperation im Kollegium sind entscheidende Erfolgsfaktoren guter Schulen. Im Unterschied zum »niedergelassenen Lehrer« ist eine professionelle pädagogische Organisation das Ergebnis des gezielten Zusammenwirkens von kooperationsfähigen Individuen. Nach diesem Grundmuster sind die beschriebenen Kollegien vorgegangen: ›Was wollen wir bei den Schülern erreichen und welche Kompetenzen brauchen wir Lehrer dafür?‹ Unabhängig von der jeweiligen Situation benennen die Autoren ähnliche Bedingungen für das Gelingen gemeinsamer Unterrichtsentwicklung: eine breite Beteiligung für die gewählte Thematik herstellen, verbindliche Arbeitsstrukturen schaffen, Unterstützung von außen nutzen, Rückmeldungen organisieren und Teilerfolge sichtbar machen.

Ein echtes Erfolgsmodell in diesem Sinne scheint das »Regionalprojekt« zu werden (vgl. S. 26 ff.): Von 68 Schulen, denen es in einem aufwändigen Verfahren bisher vorgestellt wurde, haben 44 mit über Dreiviertel-Mehrheit zugestimmt. Es gibt inzwischen Proteste, weil sich mehr Kollegien beteiligen wollen. Wenn das der »Verband der niedergelassenen Ärzte« erfährt!

Peter Mardew



Unterricht gemeinsam entwickeln

Moderation: Johannes Bastian

10 Unterricht gemeinsam entwickeln

Einführung

14 Jahrgangübergreifend unterrichten

Vielfalt als Chance gemeinsamer Entwicklungsarbeit

16 Entwicklung eines schulinternen Methodencurriculums

18 Das Projekt Unterrichtsentwicklung

Im gesamten Kollegium über Unterricht ins
Gespräch kommen

20 Fachkonferenzen als Motor der Schulentwicklung

22 LiSt: Lernen im Stadtteil

24 Unterrichtsentwicklung durch Schülerrückmeldung

26 Das Regionalprojekt des Landesinstituts

»Schulentwicklung im System«



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

6 »Einheitsschule«:

Eine Schule für alle?

Frankreich und Finnland – unterschiedliche
Erfahrungen

7 Schüler bis Klasse 9 gemeinsam unterrichten?

Hamburg: Parteien und Verbände positionieren
sich zur Weiterentwicklung des Schulwesens

Werkstatt Schule

30 »Freundschaft macht Schule«

Eine Altonaer Initiative im zwölften Jahr
ihres Bestehens

VON MANFRED AUERSWALD

Schulforschung

35 Schulinspektion: Schul-TÜV oder Entwicklungshelfer?

VON THOMAS LITTMANN



2/04
16. Jahrgang

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Fragen an die neue Bildungssenatorin	36
<i>Alexandra Dinges-Dierig setzt Akzente</i>	
BBS: Neuer Staatsrat	37
<i>Dr. Reiner Schmitz</i>	
Neues Schulformationssystem	37
<i>BBS: Vorstellung der Neuerungen</i>	
Gewalttätigkeiten in der Schule	38
<i>Gerichtsentscheidungen</i>	
18 »Club of Rome«-Schulen	38
<i>Schuljahr 2004/2005: Neues Projekt</i>	
Schulabschlüsse	38
<i>Statistik: Unterschiedliche Ergebnisse</i>	
Gegen Gewalt	38
<i>Mümmelmannsberg: Präventionsprojekte</i>	
TUHH: Tag der Offenen Tür	39
<i>Technik: Angebote für Schulen</i>	
Schul-Personalia	40
<i>Bestellungen</i>	

Nachrichten: Regional

Leserbriefe	41
<i>Meinungen</i>	
Gewalt in Schulen	42
<i>Neue Projekte: Politische Kontroversen</i>	
»Schul-TÜV«	43
<i>Ministerien entdecken »Schulinspektion«</i>	
475 Jahre Johanneum	44
<i>Programm-Angebote zum Jubiläum</i>	
Abwehr von Gefahr	45
<i>Aufarbeitung eines Unfalls</i>	
Videos und DVDs	46
<i>Neues im Medienverleih</i>	
Lehrstellen	47
<i>Lücken breiten sich aus</i>	

BBS-Info

Nachrichten: Überregional

Schule auf Barbados	48
<i>Erfahrungen einer Lehrerin</i>	
1. Weltkrieg	49
<i>Berlin: Ausstellung und Seminare</i>	
Hessen	50
<i>Land der Tagesmütter?</i>	
Reformen in Berlin	50
<i>Neues »flexibles« Grundschulsystem</i>	
Medienkongress	51
<i>»Profit of ideas« – Angebote</i>	
Grundschul-Studie IGLU	51
<i>Bundesländer: Reaktionen</i>	

Marktplatz

Theater macht Schule	52
<i>Festival vom 7.–11. Juni 2004</i>	
Hatte Hitler kein Gewissen?	52
<i>Lesungen mit Eva Simon</i>	
Der Schüler-Coach	53
<i>Entlastung im Lehrer- und Schüleralltag</i>	
Rezension	53
<i>Feedback-Methoden im Unterricht</i>	
Fortbildung für die Neuen	54
<i>Ehrenamt Elternvertretung</i>	
Pädagogisches Alphabet, Teil I	54
<i>von Annelies Paulitsch</i>	

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
Telefon 0 40 / 45 45 83; Telefax 0 40 / 4 10 85 64

VERLAGSREDAKTION UND GESTALTUNG:
Stefan Kayser
**REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,
BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:**
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Sonja Baukloh-Herzig, Dr. Beate Grabbe,
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
Brose, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hendrik
Lange, Hans-Hermann Schumann, Rainer Wag-
ner; BBS-Redaktionsassistentin: Liane Eggert, Rita
Göttsche, 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: Schütthedruck, 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: 6-mal pro Jahr
AUFLAGE: 15.000
BILDER: Stefan Kayser: Titel, S. 25; Veit Mette:
S. 6, 10, 12, 26; G. Stark: S. 18. Alle weiteren Fo-
tografien 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.
PREIS: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vor-
heriger Genehmigung des Verlages.
ISSN 09 35 – 98 50



Im beginnenden schleswig-holsteinischen Landtagswahlkampf wird Bildung immer wichtiger. Ein relevantes Thema: die »Einheitschulen«.

Die SPD in Schleswig-Holstein möchte das dreigliedrige Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) offenbar abschaffen: Langfristig sollen alle Schüler bis einschließlich Klasse 10 gemeinsam unterrichtet werden. Ein solcher Systemwechsel dürfte freilich »nach SPD-Schätzungen 15 Jahre dauern« (*Hamburger Abendblatt* vom 9.3.04). Aus Sicht der SPD-Schleswig-Holstein soll das neue Modell die »soziale Auslese« im Schulsystem beenden.

Die Grünen in Hamburg befürworten ein ähnliches Modell (neun Jahre »Einheitsschule«) im Rahmen ihrer Kampagne »9machtklug«. Auch das Sitzenbleiben soll abgeschafft werden. Christa Goetsch, GAL-Fraktionschefin in der Hamburger Bürgerschaft, kritisiert, in der Hansestadt gebe es »sieben parallel laufende Schul-

systeme«: »die Gesamtschule, das dreigliedrige System, die Integrierten Haupt- und Realschulen (IHR) und die Sonderschulen und Förderschulen«. Goetsch: »Das ist ein Drama« (*taz* vom 19.2.04). In Schleswig-Holstein fordert der SSW (Südschleswiger Wählerverband) für die dänische Minderheit, »die Reformmehrheit im Landtag zu nutzen und die »ungeteilte Schule« schon jetzt einzuführen« (*Hamburger Abendblatt* vom 9.3.04).

Applaus in diesem Zusammenhang bekommen die Sozialdemokraten im hohen Norden von der GEW Schleswig-Holstein und dem Landeselternbeirat Gesamtschule. Strikt gegen die »Einheitsschule« sind in Schleswig-Holstein:

- die CDU
- die FDP
- der Philologenverband und
- die Elternbeiräte für Gymnasien, Realschulen sowie Grund- und Hauptschulen.

In Hamburg weist Arno Becker – Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes (DLH) – darauf hin, dass die Hamburger »Lernausgangsuntersuchungen« (LAU) gezeigt haben, dass gerade »das Gymnasium in Klasse 5 und 6 von allen Schulformen die Schwächsten am besten fördert« (*taz* vom 19.2.04).

Becker sagt auch, dass man in Frankreich seit einiger Zeit das gesamtschulartige Collège-System immer kritischer beurteilt (*Süddeutsche Zeitung* vom 24.9.03) – es habe sich in der recht heterogenen Gesellschaft nicht bewährt: Schwache und Leistungsstarke kämen jeweils zu kurz. Das hierzulande oft propagierte Modell des finnischen (Einheitsschul-)Systems lasse sich auf Hamburg nicht übertragen. In Finnland gebe es – in einer ländlich geprägten Gesellschaft – sehr kleine Lerngruppen. Lehrer seien dort nur für den eigentlichen Unterricht zuständig. Um die Förderung

Eine Schule für alle?

Neue Kontroversen in der Schulpolitik

Stellungnahme GEW

Eine Schule für alle!

Die GAL hat in ihrer ersten Stellungnahme zu Pisa am 2. Dezember 2001 noch »Unterrichtsverbesserung statt Schulformdebatten« gefordert. Inzwischen hat die GAL das Ziel einer neun-jährigen Grundschule für alle formuliert und vertritt damit unter den Bürger-schaftsparteien das weitest gehende Reformkonzept. Jedoch steht die GAL damit in Deutschland nicht allein: Die Handwerkskammer Baden-Württemberg, der Bundeselternrat, die Hamburger SchülerInnenkammer, die SPD in Schleswig-Holstein, um nur einige zu nennen, setzen sich für eine Entwicklung in Richtung einer Schule für alle ein. In der Patriotischen Gesellschaft in Hamburg hat sich ein Diskussionszusammenhang aus verschiedenen Organisationen, Gruppen und Parteien gebildet, um konkrete Schritte hin zu einer Schule für alle anzustoßen. Die GEW beteiligt sich daran und begrüßt alle Initiativen für eine Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems.

Auch diejenigen, die noch am dreigliedrigen System festhalten, wie die Hamburger CDU, müssen zugestehen, dass die PISA-Ergebnisse eine breite Debatte über unser Schulsystem ausgelöst haben. Die Veröffentlichung der ersten PISA-Untersuchung Ende 2001 hat empirisch im internationalen Vergleich gezeigt, dass das deutsche Bildungswesen Weltmeister in der Chancenverteilung nach sozialer Herkunft ist und sowohl

hinsichtlich der Spitzenleistungen als auch besonders hinsichtlich der Förderung der Schwächeren besondere Defizite aufweist.

Ziel der GEW ist gemäß dem Beschluss des Gewerkschaftstages 2001, das gegliederte Schulwesen zu überwinden und eine gemeinsame Schulzeit für alle Kinder und Jugendlichen in einer Schule bis mindestens zur Klasse 10 einzuführen. Am Ende des 10. Schuljahres wird ein gleicher mittlerer Bildungsabschluss an allen Schulen vergeben. Der Leitgedanke ist: Kein Kind und kein Jugendlicher in unserem Schulsystem darf durch frühzeitiges Selektieren in höher- und geringerwertige Bildungsgänge oder in Förderschulen beschämt und stigmatisiert werden. Individuelle Förderung für alle Kinder und Jugendlichen erfordert einen gemeinsamen Bildungsauftrag von Anfang an, eine gemeinsame Schulzeit ganztags und in allen Lernfeldern. Die Unterschiedlichkeit aller Kinder und Jugendlichen muss als Bereicherung auch der Hamburger Gesellschaft und der Schulen in Hamburg erkannt und genutzt werden. Die Trennung von Kindern und Jugendlichen nach unterschiedlichen sozialen Schichten, Herkunftsfamilien und von behinderten und nichtbehinderten Menschen - denn danach trennt das gegliederte Schulwesen auch in Hamburg vor allem - muss zu Beginn des 21. Jahrhunderts endlich überwunden werden.

Dr. Stephanie Odenwald,
Vorsitzende des
GEW-Landesverbandes Hamburg

von Disziplin, von psychischer Betreuung und von Lernschwachen kümmere sich eine Vielzahl pädagogischer Hilfskräfte.

In der Tat stellt sich die Frage, ob und wie man in einem Einheitsschulsystem die besonders lernschwachen bzw. lernstarken Schüler angemessen fördern könnte. Und: Was geschieht mit Verhaltensgestörten? Woher bekommt man die notwendigen finanziellen Mittel?

Die von der GAL-Bürgerschaftsfraktion Hamburg geforderte gemeinsame neun-jährige Schule wird zunehmend zu einem Streitthema in der Hansestadt. Vor diesem Hintergrund hat HmS die CDU, GAL und SPD sowie DLH und GEW gebeten, ihre Grundpositionen zur Weiterentwicklung des Hamburgischen Schulsystems in redaktionellen Beiträgen darzulegen.

Colette Busse / Manfred Schwarz

Stellungnahme Deutscher Lehrerverband Hamburg (DLH)

Kein Einheitsschulsystem

Statt des finanziellen Abenteuers einer tiefgreifenden Strukturänderung muss bei leeren Kassen Bewährtes weiterentwickelt werden. Nach den noch »unverdauten« letzten Reformen würden neue schulpolitische Großbaustellen auf Jahrzehnte hinaus weiterhin für Verunsicherung und Diskontinuität im Schulleben sorgen.

Eine seriöse PISA-Auswertung lässt keinen Rückschluss auf die Leistungsfähigkeit der Schulformen zu! Dennoch leiten die Einheitsschulbefürworter ihre ideologische Forderung daraus ab.

Die Einheitsschule würde mit der Abschaffung des Gymnasiums gegen den Elternwillen verstoßen. Nach LAU fördert von allen Schulformen das Gymnasium z. B. in der BeO die Schüler am besten, und zwar die Schwächsten am allerbesten.

Hamburg hat ein generelles Förder-, kein Schulstrukturproblem! Förderung ist nur möglich mit zusätzlichen Stunden und zusätzlicher Differenzierung. Für beides fehlt Hamburg offensichtlich das Geld.

Der Elitegedanke wird selbst von SPD und GAL wieder in die Diskussion gebracht.

Das bedeutet angemessene Förderung der Leistungsstarken und deren Selbstbestimmung des Bildungsweges. Leistungsschwächere profitieren nur dann von den Stärkeren, wenn die Leistungsdifferenz nicht zu groß ist, sonst »bremsen« sie den Lernfluss. Das gegliederte Schulwesen betreibt also keine »Auslese«, sondern ermöglicht aufgrund seiner Differenziertheit »Orientierung«.

Bei fehlenden Fördermöglichkeiten das Sitzenbleiben abzuschaffen bedeutet die Gefährdung der Standards durch Anhäufung Überforderter in den Klassen, mit zwangsläufiger Potenzierung von Disziplinproblemen. Wie die Erfahrung zeigt, bleiben Leistungswille und -bereitschaft dann insgesamt auf der Strecke.

Die grundsätzlich anderen Rahmenbedingungen Finnlands lassen sich weder auf Deutschland noch auf Frankreich übertragen. Im multikulturellen Industriestaat Frankreich hat diese Schulform die sozialen Unterschiede perpetuiert und das Leistungsniveau auf die untere Mitte focussiert. Gewalt und Disziplinprobleme haben zugenommen. Das sollte Warnung genug sein!

Arno Becker,
DLH-Landesvorsitzender

Stellungnahme SPD

Zukunft gestalten – mehr Integration

Das deutsche Schulsystem muss leistungsfähiger werden – das hat die Pisa-Studie gezeigt. Die SPD will dazu an mehreren Punkten ansetzen. Folgende vier Schritte sind aus unserer Sicht nötig:

1. Mehr Zeit zum Lernen

Jede Hamburger Schülerin und jeder Schüler soll eine Ganztagschule in ihrer oder seiner Nähe besuchen können. Hier gibt es mehr Zeit zum Lernen. Qualifizierte Angebote am Nachmittag bieten Raum, damit Kinder individueller gefördert werden und Talente sich entfalten können.

Die SPD fordert außerdem in Hamburg eine 10-jährige Pflichtschulzeit für alle Schülerinnen und Schüler. So sollen auch Leistungsschwächere mehr Zeit zum Lernen bekommen, um den Abschluss und den Einstieg in Ausbildung oder Arbeit zu schaffen.

2. Bildung früher beginnen lassen

Bildung beginnt bei den Kleinen. Deshalb wollen wir die Grundschulen und die vorschulische Bildung stärken. Während andere Länder am meisten für Grundschüler ausgeben und am wenigsten für Schüler der Oberstufe, ist es bei uns genau umgekehrt. Das muss sich ändern. Für optimale Förderung brauchen wir kleinere Lerngruppen und einen verlässlichen Unterricht.

Für alle Fünfjährigen wollen wir eine Bildungspflicht einführen: Die Kinder sollen bereits in der Vorschule und in der Kita lernen können. So lassen sich auch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache früher beheben.

3. Mehr individuelle Förderung

Das gegliederte Schulsystem wird vielen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Unser Schulsystem muss zu mehr Integration und individueller Förderung weiterentwickelt werden. Bewährt haben sich in Hamburg die Integrativen Regelklassen, in denen alle Schülerinnen und Schüler eines Grundschulbezirkes unterrichtet werden. Integrierte Systeme wie integrierte Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen müssen ausgebaut werden.

Das Sitzenbleiben sollte eingeschränkt werden. Das ist keine Absage an Leistung, sondern im Gegenteil die Aufforderung an Schulen, an den individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Zurzeit werden auch die Leistungsstarken unterhalb ihrer Möglichkeiten gefördert, weil der Unterricht zu wenig auf die individuellen Fähigkeiten eingeht.

4. Schulen müssen Rechenschaft ablegen – und bekommen Instrumente für ein erfolgreicherer Arbeiten

Die Eigenverantwortung der Schulen muss gestärkt werden. Als Rahmen legen extern vorgegebene Bildungsstandards fest, welches Wissen und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler erlernen sollen. Externe Schulinspektion gibt den Schulen Rückmeldungen, wo die Arbeit gut ist und wo Verbesserungsbedarf besteht.

Schulen erhalten dafür deutlich mehr Handlungsspielräume bei Personal- und Budgetentscheidungen, damit sie ihre Ressourcen effektiv einsetzen können – für einen besseren Unterricht.

Britta Ernst,
Schulpolitische Sprecherin
der SPD-Bürgerschaftsfraktion

Stellungnahme CDU

Reformen sind notwendig

Die CDU hat sich schon immer für den Erhalt und die Stärkung des gegliederten Schulsystems eingesetzt, und dieser Kurs wird auch weiterhin fortgesetzt. In den letzten beiden Jahren wurde bereits im Zuge der Neufassung der Bildungspläne und der Novellierung des Schulgesetzes das Profil der Haupt- und Realschulen gestärkt. Gleiches gilt für die Gymnasien durch die Verkürzung der Schulzeit und die Einführung von Abschlussprüfungen mit zentralen Elementen. Zukünftig gilt insbesondere den Hauptschulen unser besonderes Augenmerk, die durch stärkere Praxisorientierung (zum Beispiel durch die Einrichtung von Praxisklassen) und Ausweitung der berufsvorbereitenden Angebote weiter gestärkt werden sollen.

Die Forderung nach einer neunjährigen Einheitsschule halten wir für einen unüberlegten Vorschlag, da die Verhältnisse anderer Staaten in vielfältiger Hinsicht nicht ohne weiteres auf Deutschland und Hamburg übertragen werden können.

Wir sind unverändert der Auffassung, dass das gegliederte Schulwesen in besonderer Weise geeignet ist, den individuellen Fähigkeiten und Begabungen der Schülerinnen und Schüler entgegen zu kommen und sie auf diese Weise für ihre gesamte Entwicklung am besten gefördert und gefordert werden. LAU 9 zeigt auf, dass in integrierten Systemen trotz einer besseren Ausstattung im Vergleich zu den HR-Schulen oftmals keine größeren Lernzuwächse erzielt werden.

Die mit den überarbeiteten Bildungsplänen definierten Inhalts- und Kompetenzanforderungen für einzelne Klassenstufen sind der Ausgangspunkt für eine möglichst frühzeitige und zielgerichtete Förderung leistungsschwächerer Schüler. Da das Erreichen dieser Standards sichergestellt werden muss, ist ein generelles Abschaffen des Sitzenbleibens nicht sachgerecht.

Die Probleme hinsichtlich der Übertragbarkeit von Modellen aus anderen europäischen Staaten werden durch diese gegensätzliche Entwicklung in anderen Ländern verdeutlicht. Grundsätzlich sind finnische Schulen im Vergleich zu denen in Frankreich oder Deutschland wesentlich kleiner (rund 40 Prozent haben weniger als 50 Schüler) und nehmen in wesentlich geringerem Umfang Kinder mit Migrationshintergrund auf.

Wolfgang Drews, CDU-MdHB

Stellungnahme GAL

Neunjährige Schule für alle

Der Anspruch ist hoch, den die GAL mit der Neuen Hamburger Schule verbindet. Das Motto heißt »Neun macht klug«, das Ziel ist eine neunjährige Schule für Alle, in der jedes Kind individuell unterstützt und begleitet wird und die weniger Abbrecher und bessere Abschlüsse erreicht. Die GAL will eine Schule, die niemanden aussortiert, sondern die optimale Leistung aus allen Kindern herauslockt. Der international erwiesene Vorteil leistungsheterogener Gruppen soll genutzt werden. Wo bewusst mit heterogenen Lerngruppen gearbeitet wird, zeigt sich, dass vermeintlich schwächere Schülerinnen und Schüler signifikant besser abschneiden und auch die Starken profitieren. So erreichen die Schweden und Finnen 60 bis 70 Prozent höhere Abschlüsse und in internationalen Leistungstests erfolgreichere Schülerinnen und Schüler. Ein solcher Erfolg kann nur mit einem vielfältigen und methodenreichen Bildungsangebot gelingen, mit problemorientiertem und fächerübergreifendem Ganztagesunterricht ohne 45-Minuten-Takt.

Das neunjährige französische Collège taugt als Gegenargument gegen die Neue Hamburger Schule nicht. Es ist vor allem in den Klassen sieben bis neun hochselektiv, ohne individuelle Förderung und deshalb nicht erfolgreich.

Die Abschaffung des Sitzenbleibens unterstützt die differenzierte Bewertung der Leistung und die individuelle Förderung. Wer in einzelnen Fächern schwach ist, wird so nicht diskriminiert. Seine Stärken werden honoriert, an seinen Schwächen wird gearbeitet. In finnischen Schulen hört man immer wieder: »We don't blame our pupils«. So sollte es auch bei uns lauten, indem wir die Schüler in ihrem Leistungsvermögen respektieren.

Ein Vorschuljahr, einheitliche Qualitätsstandards, Schulautonomie, erkennbare Gestaltungsräume für Profilbildung und die Öffnung zum Stadtteil sind weitere Stichworte der Neuen Hamburger Schule, wie sie die GAL propagiert.

Christa Götsch,
GAL-Fraktionsvorsitzende



Endlich! Deutschland holt auf!

aus: Stern 4/2004



Unterricht gemeinsam entwickeln

Was ist der Diskussionsrahmen von Unterrichtsentwicklung? Was sind zentrale Ansatzpunkte für Unterrichtsentwicklung? In welche Richtung tendieren Veränderungsinteressen? Und worin liegt der Gewinn, wenn Lehrerinnen und Lehrer kooperieren? Der Einführungsbeitrag diskutiert die Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen vor dem Hintergrund eines Konzepts für eine systematische Entwicklung von Unterricht und Schule.

Dass das deutsche Unterrichtsskript überarbeitet werden muss, daran haben die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien keinen Zweifel gelassen. Wie diese Überarbeitung als Entwicklungsprozess zu gestalten wäre, dazu sagen die Studien nichts. Was zu dieser Frage in Forschung und Schulpraxis an Erfahrungen vorliegt, wird in diesem Heft vorgestellt.

Das Angebot dieses Heftes

Die Beiträge geben einen Einblick in den Stand der Diskussion und zeigen gleichzeitig, wie konkrete Prozesse gestaltet

werden können, in denen systematisch an der Verbesserung des Unterrichts gearbeitet wird.

Die Auswahl der Beispiele folgt Kriterien, die nach Aussagen der Schulentwicklungsforschung für erfolgreiche Entwicklungsprozesse von zentraler Bedeutung sind:

- Die Arbeit am Unterricht soll nicht *vereinzelt*, sondern *gemeinsam* erfolgen.
- Die Arbeit am Unterricht soll in ein *Entwicklungsprogramm* der Schule eingebettet sein.
- Die Arbeit am Unterricht soll auf ein *zentrales Feld* der Entwicklungsarbeit bezogen sein.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren in ihren Erfahrungsberichten zwei Punkte:

- Sie führen aus, wo sie *gemeinsam* mit anderen konkret bei der Veränderung der *Unterrichtspraxis* ansetzen, was sie ändern wollen und wie sie dies umsetzen, und
- sie erklären, wie sie die dazu gehörige *Entwicklungspraxis* an der Schule oder im Team einführen, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und wie sie diese bewältigen.

Ziel dieses Heftes ist, diejenigen durch Argumente und Anschauung zu unterstützen, die einen Weg der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung einge-



Kompetenzen genauso zu lernen sind wie die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen.

Dem entspricht ein Verständnis von Lehren, das neben der systematischen Vermittlung die Entwicklung von Fähigkeiten für eigenverantwortliches Lernen so intensiv wie möglich unterstützt. Dieses Verständnis von Lehren bein-

*VIELE ARBEITEN NOCH NICHT
UNTER BEDINGUNGEN, IN DENEN
DIE MEHRHEIT EINEN
GEMEINSAMEN PROZESS DER
UNTERRICHTSENTWICKLUNG GESTALTET.*

haltet, dass die Potenziale der Heterogenität in individualisierenden und teamorientierten Lernformen genutzt werden und dass Unterricht als Kooperationsprozess zwischen Schülern und Lehrern verstanden wird.

Dem entspricht ein Verständnis von Lehrerarbeit, das Arbeit an der Schule als gemeinsame Entwicklungsaufgabe sieht. Damit verbunden ist, dass Ziele und Veränderungen so gut wie möglich koordiniert werden und dass die Entwicklungsarbeit durch schulinterne Fortbildung sowie durch eine geschulte Steuergruppe unterstützt wird.

Ein solches Verständnis von Lernen, Lehren und Lehrerarbeit kann – wie die Evaluation eines großen Modellprojekts zur unterrichtsnahen Schulentwicklung zeigt – im Zusammenspiel eine erfolgreiche Entwicklung von Unterricht befördern (vgl. dazu Bastian/Rolff 2002, Holtappels/Leffelsend 2002).

Zum Stand der Praxis

Vorweg sei bemerkt, dass dieser Stand der Diskussion nicht mit der Realität des Alltags verwechselt werden darf. Denn wenn in der Fachdiskussion auf Grund von Modellprojekten und deren Evaluation ein bestimmter Stand der Erkenntnis erreicht ist, dann ist damit ein Weg und eine Perspektive erkennbar, nicht aber die Situation der Mehrzahl von Schulen beschrieben.

Es ist also zu berücksichtigen, dass viele Lehrerinnen und Lehrer noch nicht unter Bedingungen arbeiten, in denen eine Mehrheit des Kollegiums gemein-

sam einen Prozess der Unterrichtsentwicklung gestaltet.

Dies muss aber nicht mutlos machen; denn aus Begleituntersuchungen von erfolgreichen Entwicklungsprozessen wissen wir: Unterrichtsentwicklung beginnt in der Regel im Experiment; solche Prozesse brauchen Initiativgruppen, die die Bearbeitung schon länger schwelender Probleme in Angriff nehmen und sich dabei an der aktuellen Diskussion orientierten (vgl. Arnold u. a. 2000).

Solche Experimente sind es, von denen andere lernen können – und solche Fälle sind es auch, die in diesem Heft vorgestellt werden. Sie zeigen,

- wie eine anregende Lern- und Unterrichtskultur aussehen kann,
- wie über eine solche Entwicklung Verständigung erreicht werden kann und
- wie diese Verständigung in systematische Entwicklungsarbeit münden kann.

Dass diese Projekte da anknüpfen, wo Lehrerinnen und Lehrer selbst Entwicklungsbedarf sehen, ist wichtig; interessant ist allerdings auch, dass sich die Entwicklungsinteressen der Lehrerinnen und Lehrer weitgehend damit decken, was auch Schülerinnen und Schüler für veränderungswürdig halten.

Entwicklungsinteressen von Lehrern und Schülern

Hinweise auf diesen Punkt finden wir in einer Untersuchung, bei der das Bild der Schule und die Veränderungswünsche aus Sicht von über 2.000 Schülerinnen

*UNTERRICHTSENTWICKLUNG
BEGINNT IN DER REGEL IM
EXPERIMENT – IN DER
BEARBEITUNG SCHON LÄNGER
SCHWELENDER PROBLEME.*

und Schülern zwischen 14 und 16 Jahren und knapp 1.000 Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I erhoben wurden (Bauer/Kanders 2000).

Hier wird einerseits nach der real erlebten und andererseits nach der gewünschten Häufigkeit verschiedener Unterrichtsformen gefragt. Daraus ergeben sich typische Diskrepanzen zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte – so zum Beispiel bezüglich der

schlagen haben. Es sollen aber auch die Kolleginnen und Kollegen angeregt werden, an deren Schulen engagierte Praxis immer noch die Praxis von Einzelnen ist.

Grundverständnisse von Unterrichtsentwicklung

Aktuellen Diskussionen über eine Verbesserung des Unterrichts liegt ein Verständnis von Lernen zu Grunde, das die Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit den Attributen eigenverantwortlich und teamorientiert versteht; dieses Verständnis beinhaltet, dass die dafür notwendigen methodischen und sozialen

Frage nach selbständiger Schülerarbeit. Hier geben beispielsweise zehn Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an, dass selbständiges Arbeiten sehr häufig stattfindet; 36 Prozent dagegen sagen, dass diese Arbeitsform sehr häufig stattfinden sollte. Bei den Schülerinnen und Schülern sind die Angaben zu dieser Frage ähnlich: nur sechs Prozent erfahren eigenständiges Arbeiten sehr oft und 34 Prozent geben an, dass diese sehr häufig stattfinden sollte.

Solche Soll-Ist-Diskrepanzen interpretieren Bauer und Kanders als Indikatoren für relevante Entwicklungsaufgaben, zumal es auffällige Übereinstimmungen zwischen den Vorstellungen von Lehrern und Schülern gibt. Gewünscht werden mehr gemeinsame Diskussion, mehr Gruppenarbeit, mehr selbständiges Arbeiten, mehr eigene Untersuchungen, mehr externe Experten im Unterricht, mehr Arbeit am Computer, mehr Nutzung von Multimedia und Internet.

Bauer und Kanders interpretieren diese Ergebnisse als Hinweise auf die Richtung von Unterrichtsentwicklung. Die Lehrkräfte entwerfen ein Berufsbild, in dem sie eher Experten für die Gestaltung von Lernprozessen sind und nicht in erster Linie Wissensvermittler. Gleichzeitig entwerfen die Schülerinnen und Schüler ein Bild von Unterricht, in dem sie selbst viel stärker die eigenständig Agierenden sind als im täglich erfahrenen Unterricht.

Diese Tendenz wird bestätigt durch die Ergebnisse des oben bereits angesprochenen Modellprojekts aus NRW.

*IM ZENTRUM STEHT DER WUNSCH
VON LEHRERN UND SCHÜLERN
NACH ÜBERWINDUNG DER
DOMINANZ LEHRERZENTRIERTER
UNTERRICHTSFORMEN.*

Hier sind vor Beginn der Arbeit die Entwicklungsinteressen von über 50 Schulen ausgewertet worden. Das Ergebnis: Im Zentrum des Entwicklungsbedarfs steht der Wunsch nach Verbesserung der pädagogischen Arbeit. Konkret bedeutet dies einen klar identifizierbaren Wunsch nach Überwindung der als mangelhaft empfundenen Dominanz

lehrerzentrierter Unterrichtsformen; damit verbunden ist der Wunsch nach Unterstützung in diesem Bereich (Bastian/ Rolf 2002). Veränderungswille und Veränderungsrichtung in Bezug auf

*DIE BEREITSCHAFT ZUR
KOOPERATION WÄCHST, WENN DIESE
VON DER SACHE HER NOTWENDIG
UND FÜR DIE UNTERRICHTSARBEIT
HILFREICH IST.*

den Unterricht lassen sich also recht gut empirisch belegen und gut beschreiben.

Warum sollen Lehrer Unterricht gemeinsam entwickeln?

Mit Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung betreten wir einen Bereich der Berufskultur von Lehrerinnen und Lehrern, der bislang vor Einmischung weitgehend geschützt war. Immer noch ist es weitgehend dem Einzelnen überlassen, ob er sich an Veränderungen beteiligen will oder ob er dies ganz ablehnt.

Teamkultur ist kein selbstverständlicher Teil schulischer Arbeitskultur. Deshalb weisen alle Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten auf die Schwierigkeiten dieses Übergangs von der Einzelarbeit zur professionellen Kooperation hin.

Altrichter identifiziert diese Schwierigkeiten als Kulturbruch und skizziert auf Grund von Beobachtungen in Schulentwicklungsprojekten folgende Charakteristika traditioneller Lehrerarbeit (2000, S. 151):

- Traditionelle Lehrerarbeit überlässt die Entwicklung der Qualität dem Einzelnen und der Berufstradition.
- Traditionelle Lehrerarbeit reagiert auf die strukturelle Ungewissheit des Berufs nach dem Prinzip: Kein Erwachsener soll in den Unterricht eines Lehrers eingreifen.

Diesem traditionellen Handlungstyp steht in entwickelten Schulen eine Lehrerarbeit gegenüber, die sich nach eigenen Untersuchungen wie folgt beschreiben lässt:

- Sie reagiert auf die strukturelle Ungewissheit pädagogischen Handelns mit einer »Kultur der professionellen Kooperation« (Terhart 1996).

- Sie nutzt und entwickelt schulinterne Formen der Fortbildung und macht die Qualität des Unterrichts zu einer Gemeinschaftsaufgabe.
- Sie reagiert auf die Schwierigkeiten des wechselseitigen Verstehens von Lehr-Lern-Prozessen mit der Entwicklung einer »Feedbackkultur« (Bastian u. a. 2003).
- Sie entwickelt schulinterne Formen der Steuerung und Selbsthilfe; Lehrende werden zu Experten für Schulentwicklungsmanagement und Evaluation.

Inzwischen wissen wir, dass die Bereitschaft zur Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern wächst, wenn diese von der Sache her notwendig und für die Unterrichtsarbeit hilfreich ist. Diese Erkenntnis lässt sich auch in allen Erfahrungsberichten wiederfinden.

Exemplarisch für eine solche Sachnotwendigkeit von Kooperation kann der Ausgangspunkt der Entwicklung des Methodencurriculums am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium zitiert werden: »Ausgangspunkt war und ist die Erkenntnis, dass wir kaum verbindliche Verabredungen haben, wer welche Methode in welchem Fach in welcher Klassenstufe einführt. Ebenfalls fehlt oft eine Einigung, was genau unter den verschiedenen Methoden zu verstehen ist. Eine Abstimmung zwischen den verschiedenen Fächern gibt es kaum. So kommt es zu unnötigen Wiederholungen,



Überschneidungen und Widersprüchen.« (vgl. Sievers in diesem Heft)

Dieses Beispiel lässt – wie alle anderen in diesem Heft – erkennen, dass sich die Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamer Entwicklungsarbeit nicht mehr zurückweisen lässt, wenn professionelle Kriterien gelten.

Die Bedeutung der Beispiele für Unterrichtsentwicklung

Die Erfahrungsberichte stellen zentrale Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung dar.

Sie reagieren auf die Schwierigkeiten im Umgang mit *Heterogenität* durch die Entwicklung eines Konzepts, das Vielfalt gezielt nutzt: die Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen.

Sie greifen die Erkenntnis auf, dass *eigenständiges Lernen* differenzierte *Methodenkompetenz* erfordert und reagieren darauf mit der Entwicklung eines schulinternen Methodencurriculums.

Sie wollen das systematische und kontinuierliche *Gespräch über Unterricht* im

*DIE ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTE
DER ERFAHRUNGSBERICHTE SIND
AUSGEWIESENE ANSATZPUNKTE
FÜR SYSTEMATISCHE
UNTERRICHTSENTWICKLUNG.*

Kollegium fördern, entwickeln dafür ein langfristiges Konzept und holen gezielt Unterstützung ein.

Sie sehen die Notwendigkeit der koordinierten *Entwicklung des Fachunterrichts* und nutzen die Fachkonferenzen als Ort gemeinsamer Planung, Entwicklung und Auswertung der Arbeit.

Sie reagieren auf Lernschwierigkeiten durch intensive *Kooperation mit Betrieben* und stellen bedeutende Phasen des Unterrichts auf die Bearbeitung betrieblicher Erfahrungen ein.

Sie wollen einen regelmäßigen Austausch über Unterricht, reagieren darauf mit dem Aufbau einer *Feedbackkultur* und bekommen so konstruktive Hinweise zur Unterrichtsentwicklung.

Aus der Schulentwicklungsforschung wissen wir, dass diese Entwicklungsschwerpunkte ausgewiesene und erfolgversprechende Ansatzpunkte für eine systematische Unterrichtsentwicklung sind. Gleichzeitig macht die Lektüre dieser Erfahrungsberichte aber auch deutlich, wie sich das Arbeiten an diesen Schwerpunkten in wichtigen Bereichen überschneiden und ergänzen kann. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass Unterrichtsentwicklung auch als »Paket« sich ergänzender Elemente konzipiert werden kann.

Ein solches Konzept wird zum Abschluss des Schwerpunkts unter dem Namen »Regionalprojekt« vorgestellt; ein Angebot des Landesinstituts, das ein didaktisches Training mit der Perspektive des selbständigen Lernens verbindet, eine Steuergruppe zur Unterstützung des gemeinsamen Entwicklungsprozesses qualifiziert, Evaluation und Feedback

unterstützt und die Schulleitungen qualifiziert.

Dies alles zusammengenommen zeigt, dass wir schon einiges darüber wissen, wie die Überarbeitung des deutschen Unterrichtsskripts zu gestalten ist.

Und was wir noch nicht wissen, das kann durch eine neugierige und experimentelle Haltung zum Unterricht erfahren werden; das wird in den Erfahrungsberichten dieses Heftes sichtbar.

Literatur

Altrichter, H.: Schulentwicklung und Professionalität. In: Bastian/Helsper u.a. 2000, S. 145–163

Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Reh, S./Schelle, C.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg 2000

Bastian, J./Combe, A./Langer, R.: Feedback-Methoden. Weinheim, Basel, Berlin 2003

Bastian, J./Helsper, W. u.a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000

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

Bauer, K.-O./Kanders, M.: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolf, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim und München 2000, S. 297–325

Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main 1996

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

Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe/Helsper 1996, S. 448–471

Johannes Bastian ist Hochschullehrer am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklungsforschung und Leiter der Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE. Adresse: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, E-Mail: bastian@uni-hamburg.de



Jahrgangsübergreifend unterrichten

Vielfalt als Chance gemeinsamer Entwicklungsarbeit

Was kann eine Grundschule tun, um einen förderlichen Umgang mit Heterogenität zu lernen? Welche Chancen für gemeinsame Entwicklungen im Kollegium bietet eine gezielte Steigerung der Heterogenität durch jahrgangsübergreifenden Unterricht?

Der Aufbauprozess an der Clara-Grunwald-Schule zeigt Visionen, Gestaltungsmöglichkeiten und Entwicklungsbedingungen – aber auch den Umgang mit Belastungen bei der Umsetzung der Leitidee »Vielfalt als Chance«.

Zwei Klassensprecherinnen führen vier Besucherinnen in die Klassen, in denen sie für den Vormittag Gast sein sollen. Unterwegs erklären sie die Besonderheiten unserer Schule. Auf den Fluren müssen sie sich vorsichtig ihren Weg bahnen. Überall liegen oder sitzen Kinder, die allein oder miteinander arbeiten: Hier liest ein Kind einem jüngeren vor, dort wird ein Gebäude aus geometrischen Körpern gebaut, hier sitzt ein Kind mit Walkman und schreibt.

Alle Klassentüren sind geöffnet. Auch in den Klassen sind die Kinder mit verschiedenen Tätigkeiten befasst, während die Lehrerinnen mit Einzelnen oder Kindergruppen zusammen sitzen, Erarbeitetes nachsehen oder Hinweise zu Lösungswegen geben.

Leitidee

Die Schülerschaft der Clara-Grunwald-Schule ist besonders heterogen. Die Schüler bringen Erfahrungen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, Wohn- und Lebenssituationen, verschiedene Sprachen, Familienkonstellationen, Lebensfragen und Begabungsprofile mit.

Bereits bei der Gründung 1996 entscheiden wir uns deshalb, diese Heterogenität gezielt zu nutzen. Die Präambel unseres Schulprogramms steht deshalb unter dem Motto »Vielfalt als Chance«.

Wir entschließen uns sogar zu einer bewussten Erweiterung der Heterogenität und organisieren unsere Klassen jahrgangsübergreifend: in Stufe 1 arbeiten die Klasse 0, 1 und 2 zusammen; in Stufe 2 die Klasse 3 und 4.

Damit schaffen wir unter anderem Voraussetzungen dafür

- dass jedes Kind seinen Fähigkeiten, seinem Lernstand und seinen Interessen gemäß gefordert und gefördert wird
- dass Lehrerinnen und Lehrer sensibel dafür bleiben, dass Kinder unterschiedliche Lernangebote brauchen.

Gestaltung

Dass eine jahrgangsübergreifende Organisation kein Garant für ein an den Lernbedürfnissen der Kinder orientiertes Unterrichtsangebot ist, ist uns bewusst. Deshalb legen wir im Schulprogramm eine Reihe von Entwicklungspunkten fest, die Gegenstand der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung sein sollen. Vereinbart wird,

- den Vormittag in drei große Unterrichtsblöcke aufzuteilen
- in allen Klassen offene Anfangsphasen, Morgenkreis und gemeinsames Frühstück stattfinden zu lassen
- Unterricht überwiegend in individualisierenden oder gruppenbezogenen Unterrichtsformen zu organisieren.

- soweit möglich im Zwei-Pädagogen-System – heute eher ein drei-Pädagoginnen-für-zwei-Klassen-System – zu unterrichten
- die auf einem Flur befindlichen Klassen als Einheiten zu verstehen, die über Stundenverteilung, Vertretungen und einen Teil der Materialien weitgehend selbst entscheiden
- wöchentliche Klassenteamsitzungen verpflichtend zu machen
- ständige Arbeitsgruppen (u.a. Schulentwicklungsgruppe, DAZ-, Medien-, Montessori-, Vorschul- und Haushaltsguppe) einzurichten, die schulinterne Fortbildung anbieten
- ein Materialangebot aufzubauen, zu dem alle Teams regelmäßig beitragen
- Hospitationen von Kolleginnen, Eltern und Menschen von außerhalb als Bestandteil der Unterrichtsarbeit zu betrachten
- Eltern an allen schulischen Gremien – insbesondere aber in der Schulentwicklungsgruppe zu beteiligen
- In allen Klassen Klassenräte und eine schulische Kinderkonferenz einzurichten
- statt Zensuren schriftliche Berichte über die Kinder anzufertigen

Entwicklungsschwierigkeiten

Obwohl sich die meisten Kolleginnen und Kollegen wegen unseres Konzepts für unsere Schule entscheiden, sind die Aufbaujahre sehr schwierig. Einmal sind wir damit beschäftigt, den Aufbau einer stürmisch wachsenden Schule zu gestalten. Gleichzeitig wollen wir das im Schulprogramm vereinbarte Konzept so gut wie möglich umsetzen. Dies ist nicht so leicht, weil sich herausstellt, dass wir doch recht unterschiedliche Vorstellungen haben und dass es kaum Vorbilder und wenig passendes Unterrichtsmaterial gibt.



Hinzu kommt, dass mit dem ständig größer werdenden Kollegium immer mehr Berufsanfängerinnen und -anfänger zu uns kommen. Es mischten sich also die Belastungen des Berufsanfangs mit den als Belastung empfundenen Bedingungen des jahrgangsgemischten Unterrichts. Ungewohnt ist zum Beispiel die jährliche Änderung der Klassenzusammensetzung oder die Trennung von den Kindern nach Klasse 2. Auch die Kinder, die aus Jahrgangsklassen zu uns kommen, reagieren zunächst verstört auf die neue Situation. Manches haben wir uns leichter und manches auch gar nicht vorgestellt.

Auch die Arbeit im Team entpuppt sich zunächst als Zeitfresser und oft als zusätzlicher Stressfaktor, wenn die pädagogischen oder auch persönlichen Vorstellungen hart gegeneinander prallen. All dies wird begleitet von durchaus skeptischen und auch ablehnenden Eltern und Nachbarschulen.

Manche Kollegen verlassen in dieser Zeit die Schule, eine Gruppe sucht sich Supervision, ein externer Begleiter evaluiert unsere Belastungssituation und identifiziert eine Gemengelage von be- und entlastenden Faktoren unserer gemeinsamen Entwicklungsarbeit. Wir geben jedoch nicht auf, sondern verabreden noch engere Teamabsprachen, häufigere gegenseitige Hospitationen und regelmäßige pädagogische Diskussionen auf den Flurkonferenzen.

Gemeinsam weiter gekommen

Auf einer pädagogischen Jahreskonferenz im Schuljahr 2002/2003 stellt sich

der Eindruck ein, dass wir die stürmischen Zeiten hinter uns haben, auch wenn uns gerade zu der Zeit und auch heute noch der bildungspolitische Wind eher ins Gesicht bläst.

Bei der Diskussion der Bildungspläne zeigt sich in allen Arbeitsgruppen, dass wir inzwischen ein weitgehend gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht, sinnvoller individueller Förderung und der Sinnhaftigkeit des Lehrens, Lernens und Arbeitens in jahrgangsübergreifenden Klassen entwickelt haben. Diese – bei allen individuellen Unterschieden der Lehrerinnen und Lehrer – gemeinsame Grundhaltung gegenüber Kindern, Schule und Unterricht zeigt sich schließlich in der Stellungnahme des gesamten Kollegiums zu allen Rahmenplänen der Grundschule.

Die erfolgreiche Entwicklung eines lernförderlichen Umgangs mit Heterogenität bestätigen uns die Ergebnisse einer aufwändigen von uns selbst durchgeführten Evaluation, aber auch die Rückmeldungen unserer vielen Besucherinnen und Besucher.

Wichtige Bedingungen für das Gelingen dieser gemeinsamen Entwicklung sind aus heutiger Sicht

- die Grundsatzentscheidung für eine jahrgangsübergreifende Struktur
- die konsequente Orientierung an den anfangs eher visionären als realistischen Vereinbarungen des Schulprogramms
- die auf Eigenverantwortlichkeit basierende »vertikale« Organisationsstruktur
- unsere Entscheidungsstrukturen, die möglichst alle Entscheidungen von al-

len Menschen im Kollegium und des Elternrates fällen und tragen lassen

- eine hohe Bereitschaft des Kollegiums zu professioneller Weiterentwicklung
- ein höchstmögliches Maß an Transparenz
- eine zunehmende positive externe Beachtung unserer Arbeit

Empfehlungen

Wenn Sie sich mit Ihrer Schule auf den Weg machen wollen, jahrgangsübergreifende Klassen einzurichten, sollten Sie drei Dinge bedenken:

- Planen Sie diese Umstellung für die gesamte Schule, sonst kann es leicht zu zwei sich befehdenden oder abwertenden Gruppen innerhalb des Kollegiums kommen.
- Beginnen Sie nur, wenn eine gute Mehrheit von Kollegium und Elternratsmitgliedern dieses Konzept unterstützt.
- Setzen Sie einen Erprobungszeitraum von mindestens fünf Jahren fest, damit die Anfangsschwierigkeiten nicht zu Änderungen des Konzepts oder zum Abbruch führen.

*Angelika Fiedler
ist Schulleiterin an der
Clara-Grunwald-Schule,
Von-Moltke-Bogen 40-44,
21035 Hamburg,
E-Mail: fidi.nuschka@t-online.de*

Wie erreichen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zum eigenständigen Lernen? Wie erreichen Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit, Methodenkompetenz zu vermitteln?

Wie erreicht es eine Schule, dass man in einer beliebigen Klasse auf vereinbarte methodische Vorkenntnisse zurückgreifen kann, ohne sie jedes Mal neu einführen zu müssen?

Am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium gibt es Erfahrungen mit einem Methodencurriculum.



Entwicklung eines schulinternen Methodencurriculums

Die Schüler sind nicht da, dafür spielen die Lehrer Schüler! – Unter ihrer Würde? Eine Zumutung? Man hat nicht den Eindruck. Im Gegenteil, es scheint ihnen Spaß zu machen, so z.B. der Untergruppe A in Raum 23 des Oberstufengebäudes: 12 Kolleginnen und Kollegen, die jeweils zu viert um einen Tisch sitzen und eifrig versuchen herauszubekommen, wie viele Dreiecke in einer verschachtelten geometrischen Zeichnung enthalten sind. Jeder bemüht sich im Rahmen seiner Möglichkeiten, bei der Lösung der Aufgabe mit zu helfen, hat daneben aber noch ein besonderes Amt: »Nr. 1« ist Zeitwächter, »Nr. 2« ist Materialwächter, »Nr. 3« checkt, ob alle die gefundene Lösungsstrategie im Plenum gut vortragen können und »Nr. 4« beobachtet nebenbei, ob die Kommunikation der Gruppe symmetrisch, konstruktiv, planvoll, effektiv, harmonisch ist.

Die vom Trainer gesetzte Zeit ist um. Die kritische Phase jeder Gruppenarbeit

beginnt, die Besprechung im Plenum. Der Trainer hat die Namenskarten aller Teilnehmer in der Hand und vorher angekündigt, dass jeder für das Präsentieren »gezogen« werden könne.

Selbst die altgedienten Kollegen spüren, dass dieses »jeder kann dran kommen« sie nicht unberührt lässt, denn sich bequem zurücklehnen und darauf vertrauen, dass der Nachbar, der ja immer so aktiv ist, das schon machen wird, geht so leider nicht. Eine Kollegin kommt also »dran« und trägt zur Zufriedenheit der Gruppe vor, was man gemeinsam erarbeitet hat.

Damit ist zunächst einmal das Schülerdasein der Lehrer beendet. Es beginnt die didaktische Reflexion: Warum die Ämter? Warum die relativ knappe Zeitbegrenzung? Warum das Ziehen der Namenskarten? Und dann die Fragen der versammelten Praktiker nach dem Transfer in den Unterricht: Was bedeutete ein solches Vorgehen für unseren

Unterricht? Wann kann man so etwas einsetzen und wann nicht? Welche Alternativen gibt es?

Während in Raum 23 Untergruppe A sich mit den »Nummerierten Köpfen« beschäftigt, geht es nebenan in Untergruppe B um »Gruppenpuzzle«, eine andere Form des kooperativen Lernens; in Untergruppe C lernen die Kollegen die »Fish bowl« als Kommunikationsübung im Klassenrat kennen und in Untergruppe D geht es um die Technik des guten Präsentierens. Jeweils nach 90 Minuten wird die Station gewechselt, so dass am Ende des Tages das ganze Kollegium diese vier Methoden ausprobiert und diskutiert hat.

Gründe, Gegenstand und Ziele

Diese vier Übungsthemen entsprechen vier Bausteinen des Methodencurriculums, das eine Arbeitsgruppe von zehn Kolleginnen und Kollegen in andert-halbjähriger Arbeit entwickelt hat. Mit

der Ganztagskonferenz im November 2003 beginnt nun eine längere Phase, in der die Mitglieder der Methoden-AG als Trainer ihre Kollegen nach und nach in die Ergebnisse ihrer Arbeit einführen.

Über Gründe, Gegenstand und Ziele gibt das Vorwort des Curriculums Auskunft:

»Seit der Ganztagskonferenz im November 2001 sind wir dabei, über ein schulinternes Methodencurriculum nachzudenken. Ausgangspunkt war und ist die Erkenntnis, dass wir kaum verbindliche Verabredungen haben, wer welche Methode in welchem Fach in welcher Klassenstufe einführt. Ebenfalls fehlt oft eine Einigung, was genau unter den verschiedenen Methoden zu verstehen ist. Eine Abstimmung zwischen den verschiedenen Fächern gibt es kaum. So kommt es zu unnötigen Wiederholungen, Überschneidungen und Widersprüchen. Dieser Zustand muss zwangsläufig auf die Schüler den Eindruck von Beliebigkeit vielleicht auch von Unwichtigkeit der Methoden machen. Leider spiegelt sich dies auch in den allerneuesten Rahmenplänen wider, obwohl dort mit Recht großer Wert auf Methodenlernen gelegt wird: Eine Abstimmung hinsichtlich der Methoden findet zwischen den verschiedenen fachspezifischen Rahmenplänen nicht statt.

Das vorliegende Methodencurriculum ist ein Vorschlag zur Einigung. Der Vorschlag bezieht sich nur auf den Teil der üblichen Methoden, die in mehreren Fächern eine Rolle spielen bzw. spielen sollten. Die Vielfalt der fachspezifischen und individuellen Methoden einzelner Lehrer bleibt davon unberührt.

Ziele des Methodencurriculums:

Das Methodencurriculum soll

- die Schüler zur Methodenkompetenz hinführen, d.h. der Fähigkeit zunächst mit, dann ohne Anleitung eines anderen (Lehrers) mit zunehmendem Alter zunehmend selbstständig arbeiten zu können,
- die Lehrerverarbeit durch Kooperation erleichtern und verbessern: Jede Kollegin und jeder Kollege soll sich darauf verlassen können, dass er/sie in ei-

ner beliebigen Klasse und Klassenstufe auf die vereinbarten methodischen Vorkenntnisse der Schüler zurückgreifen kann, ohne sie jedes Mal neu einführen zu müssen.

Lehrer- und Schülerordner zum Methodencurriculum

Die Methoden AG legt hiermit ein wesentliches Hilfsmittel, nämlich zwei auf einander abgestimmte Ordner vor:

- den Lehrerordner: Er enthält (demnächst) alle Methodenbausteine jeweils mit Lehrerinformationen und Schülermaterial.
- den Schülerordner: Er wächst mit fortschreitendem Methodenlernen der Schüler und enthält am Ende alle Schülermaterialien.

Beide Ordner erleichtern Schülern wie Lehrern die Arbeit und sorgen für ein verlässliches methodisches Fundament. ...

Fünf Schritte der Methodeneinführung

Alle Methoden werden – angelehnt an einen Vorschlag von Kerstin Tschekan (Landesinstitut/Didaktisches Training im »Regionalprojekt«) – in fünf Schritten eingeführt:

1. *Funktion und Sinn erläutern ...*
2. *Merkmale, Formen und Schritte kennen lernen ...*
3. *Als »Trockenübung« einführen und reflektieren ...*
4. *Fachspezifisch anwenden und reflektieren ...*
5. *In mehreren Fächern anwenden und wiederholen (Lernspirale) ...«*

Soweit Auszüge aus dem Vorwort. Zurück zur Ganztagskonferenz im November 2003. Die per Fragebogen erfasste Rückmeldung der Kollegen ist ausgesprochen gut. Tenor: Endlich eine Fortbildung zu unserem Kerngeschäft, dem ganz normalen Unterricht. Fast 100% des Kollegiums hält eine Einigung auf ein gemeinsames Methodenkonzept für notwendig. Manche haben allerdings Zweifel, wie realistisch die praktische Umsetzung ist. Während der Woche danach kommen mehrere Kollegen zu Mitgliedern der Methoden-AG und sagen: »Übrigens, euer Gruppenpuzzle habe ich schon ausprobiert, klappt gut!« und »Das mit den Namenskarten hab' ich

gemacht, die Schüler sind ganz schön in Wallung gekommen!« usw. Die Phase des Ausprobierens hat also schon begonnen.

Begünstigende Bedingungen

Vom Herausgeber gebeten, abschließend Schritte zu nennen, die das Projekt vorangebracht haben, seien folgende hervorgehoben:

- Unzufriedenheit im Kollegium mit mangelnder Abstimmung im Bereich der Methoden konstruktiv aufgreifen
- Erfahrungen an anderen Schulen auswerten, einbeziehen (Dank an das Albrecht-Thaer-Gymnasium!)
- Um Interessenten an einer Arbeitsgruppe kollegiumsöffentlich werben
- Arbeitsgruppe mit Funktionsstunden, klarem Auftrag und klarer Leitung ausstatten
- Orientierungsmöglichkeit im Landesinstitut nutzen, hier: Ansatz des Didaktischen Trainings zur Einführung von Methoden (vgl. Herrmann/Tschekan in diesem Heft)
- Die Länge und das Eigengewicht folgender Phasen der Unterrichtsentwicklung respektieren: Kennenlernen, Üben/Erproben und Überarbeiten im Konsens des Kollegiums. Erst dann hat ein Beschluss zur verbindlichen Einführung Aussicht auf nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis.
- Routine der Erinnerung und Absprache über Planungskonferenzen der Klassen- oder Jahrgangskollegien herstellen: Wer macht laut Curriculum wann was? Dies sind begünstigende Bedingungen, ob es wirklich gelingt, wird die Zukunft zeigen.

*Thomas Sievers
ist Pädagogischer Koordinator am
Carl-von-Ossietzky-Gymnasium,
Müssenredder 59,
22399 Hamburg,
Tel.: 608 74 86,
E-Mail: Thomas_Sievers@t-online.de*

Wie kommt ein ganzes Kollegium über die Entwicklung des Unterrichts ins Gespräch? Was braucht ein Kollegium zur Verbesserung des Fachunterrichts? Wie ist mehr Selbsttätigkeit und eine bessere Binnendifferenzierung erreichbar? Wie schulinterne Arbeit und eine gezielte Kooperation mit dem Landesinstitut einen Prozess der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung befördern, zeigen Erfahrungen der Ida-Ehre-Gesamtschule.

Mittwoch, halb drei: In einem Unterrichtsraum der Ida-Ehre-Gesamtschule haben sich zehn Kolleginnen und Kollegen versammelt: die Projektgruppe »Selbstgesteuertes Lernen in der Oberstufe«. Ein Kollege, der über Erfahrung in der Fortbildung verfügt, hat einen kleinen Vortrag zum Thema »Einbeziehung der Schüler in die Bewertung von Gruppenarbeit« vorbereitet. Daran anschließend entwickelt sich eine intensive Diskussion. Am Schluss fasst der Koordinator der Gruppe, ein anderer Kollege, die Ergebnisse zusammen.

Zur gleichen Zeit haben sich zehn andere Projektgruppen getroffen. Jede arbeitet zu einem anderen Thema, aber die Ziele sind die gleichen: die Kollegen reden miteinander über die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, eignen sich dabei die neuen Bildungspläne an und treffen Vereinbarungen über die Gestaltung des Unterrichts.

Das Konzept

Wie können wir das Gespräch über Unterricht im Kollegium verbessern und dabei die vielfältigen Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen nutzen? Diese Frage stellt sich

die Schulleitung der Ida-Ehre-Gesamtschule im Herbst 2002. Die Antwort darauf ist das »Projekt Unterrichtsentwicklung«, eine einjährige schulinterne Fortbildung für das ganze Kollegium, die seit Beginn dieses Schuljahres läuft.

Das »Projekt Unterrichtsentwicklung« umfasst elf Projektgruppen, die vorrangig nach dem Prinzip »Jahrgang und Fach« gebildet worden sind. Andere Gruppenthemen orientieren sich an den Entwicklungsschwerpunkten des Schulprogramms (s. Abb. 1). Bei der Bildung der Gruppen haben wir auf eine gewisse Breite der Fächer und Jahrgänge geachtet, so dass sich jede Kollegin und jeder Kollege einer Gruppe zuordnen konnte. Dabei gab es bei vielen so etwas wie eine »natürliche« Zuordnung, d.h. wer in diesem Schuljahr einen Deutsch-Leistungskurs in der Oberstufe unterrichtet, sollte sich der Projektgruppe »Deutschunterricht in der

Das Projekt Unterrichtsentwicklung

Im gesamten Kollegium über Unterricht ins Gespräch kommen

Oberstufe« zuordnen, wer mehrere Mathematik-Kurse in der 8. Klasse unterrichtet, schließt sich dieser Projektgruppe an usw.

Die Gruppen treffen sich im Laufe des Schuljahres acht Mal. Die Termine sind fest in den Jahresplan der Schule eingestellt. Die Sitzungen dauern jeweils zwei



Stunden. Die insgesamt 16 Stunden werden als Fortbildungszeit gutgeschrieben. Auf diese Weise ist schon mehr als die Hälfte der im neuen Arbeitszeitmodell vorgesehenen Zeit für Fortbildung abgedeckt.

Die Treffen werden von schulinternen Koordinatoren geleitet. Die betreffenden Kolleginnen und Kollegen bekommen für diese Aufgabe 1,5 »F-Stunden«. Ihre Aufgabe besteht darin, zu den Treffen der Projektgruppen einzuladen, sie zu leiten, zu dokumentieren sowie bei Bedarf Kontakt zu unserem Kooperationspartner, der Agentur für Schulbegleitung des Landesinstituts, herzustellen.

Schon während der Planung des Projekts hatte die Schulleitung Kontakt zur Agentur für Schulbegleitung aufgenommen, um die interne Fortbildung durch externen Sachverstand anzureichern. Dabei wurde eine feste Kooperation über ein Jahr vereinbart, die ein Volumen von 80 Honorarstunden sowie einen festen Ansprechpartner und Projektbegleiter auf Seiten der Agentur vorsah. Der Projektbegleiter kann von den Koordinatoren direkt angesprochen werden; er vermittelt im Rahmen des genannten Gesamtvolumens geeignete Referentinnen und Referenten für die Themen, mit denen sich die einzelnen Gruppen beschäftigen.

Die Ziele der Arbeit wurden von der Schulleitung vorgeschlagen und von den Projektgruppenleitern diskutiert und übernommen. Im Zentrum des »Projekts Unterrichtsentwicklung« soll die Innovation des Fachunterrichts in den Schwerpunktfächern stehen: Es geht darum, diesen Unterricht konkret und

nachhaltig zu verbessern. Die vorrangigen Ziele sind dabei

- erste Schritte bei der Umsetzung der neuen Bildungspläne in den Schwerpunktfächern zu unternehmen,
- die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie
- die Binnendifferenzierung des Unterrichts auszubauen.

In einigen Gruppen erschien es sinnvoll, zunächst den bisherigen Unterricht im Hinblick auf die oben genannten Ziele zu überprüfen und daraus dann konkrete Veränderungsvorhaben zu entwickeln.

Erste Schritte

Als wir das »Projekt Unterrichtsentwicklung« in der Schulleitung planten, wussten wir nicht, wie die Kolleginnen und Kollegen auf diese zusätzliche Anforderung reagieren würden. Angesichts der nachvollziehbaren Empörung über die Arbeitszeitverlängerung, von der viele Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung des neuen Arbeitszeitmodells betroffen waren, mussten wir befürchten, dass unser Plan auf breite Ablehnung stoßen würde. Aus diesem Grund stellten wir das Projekt zunächst in der Konferenz der Jahrgangssprecher vor. Dort gab es eine Reihe von Bedenken und Verbesserungsvorschlägen, aber auch Zustimmung, die uns ermutigte.

Da eine geplante Vorstellung vor der Gesamtkonferenz im Juni wegen der Diskussion um das Lehrerarbeitszeitmodell ausfallen musste, konnten wir das Konzept erst unmittelbar nach den Ferien dem gesamten Kollegium vorstellen. Zu unserer Überraschung gab es zwar Einwände und Fragen, aber kaum grundsätzlichen Widerstand. Und auch die ersten Sitzungen der Projektgruppen im ersten Halbjahr verliefen durchweg positiv und ertragreich. Vielfach wurde auf die Möglichkeit zurückgegriffen, in Kooperation mit der Agentur für Schulbegleitung externen Sachverstand einzuholen. So hat sich die Arbeitsgruppe »Englisch 5/6« kritisch mit den vorhandenen Lehrwerken für diese Jahrgangsstufen auseinander gesetzt und sich dafür einen Überblick mit Hilfe eines Referenten verschafft. Die Gruppe »Integration« wurde durch einen Vortrag zum

Thema »Behinderung und Sexualität« zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren bisherigen Erfahrungen in diesem Bereich angeregt. Viele Gruppen haben sich intensiv mit den neuen Bildungsplänen, ihren Chancen und Problemen beschäftigt und an Möglichkeiten zur Umsetzung gearbeitet.

Zwischenfazit

Zur Halbzeit des Projekts haben die Projektgruppenleiterinnen und -leiter ein Zwischenfazit gezogen. Dabei wurde deutlich, dass die Gruppen verschiedene Wege beschritten haben, um die gestellten Ziele zu erreichen, und dass dabei ganz unterschiedliche Probleme aufgetreten sind. Viele Gruppen haben sich intensiv mit den neuen Bildungsplänen auseinander gesetzt und vor deren Hintergrund Unterrichtssequenzen überarbeitet oder neu ausgearbeitet und auch schon im Unterricht getestet. Dabei spielte das Stationenlernen eine besondere Rolle, weil es in besonderer Weise geeignet ist, differenzierendes Lernen umzusetzen. Meistens haben die Projektgruppenleiter dabei eine moderierende Rolle gespielt; gelegentlich aber wurden sie auch unversehens zu Fortbildnern, von denen ein aufwändiger inhaltlicher Input erwartet wurde. Besonders gelobt wurde die Kooperation mit der Agentur für Schulbegleitung. Natürlich gab es in den Gruppen gelegentlich auch Frust und Enttäuschung, aber von Aufhören hat keiner gesprochen. Im Gegenteil: Uns liegen schon Vorschläge vor, welche Fächer und Jahrgangsstufen in der nächsten Runde in den Mittelpunkt gestellt werden sollen.

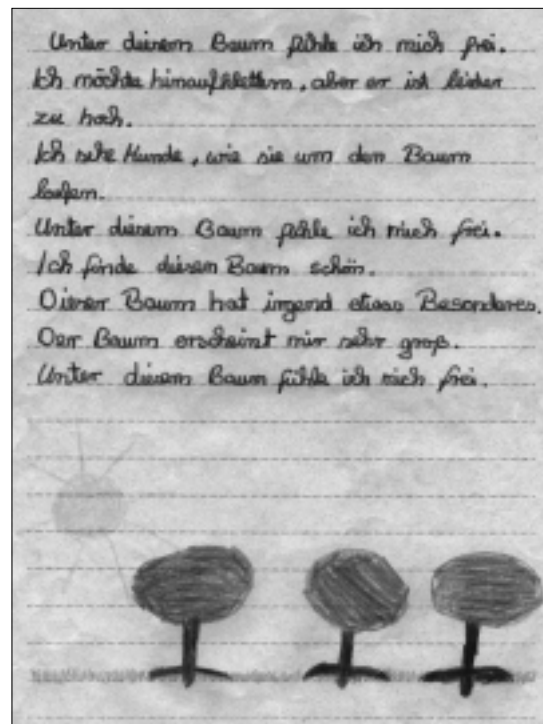
JAHRGANG	FACH/THEMA
5/6/7	Natur
5/6	Englisch
8	Chemie
7/8	Deutsch
7/8	Mathematik
9	Profil
5-10	Arbeitslehre
5-10	Politik
5-10	Integration
11-13	Deutsch Sek II
11-13	Selbstgesteuertes Lernen

Abb. 1: Projektgruppen zur Unterrichtsentwicklung

*Uwe Timmermann
 ist didaktischer Leiter
 der Ida-Ehre-Gesamtschule.
 Dr. Jochen Schnack
 ist Abteilungsleiter der Oberstufe
 der Ida-Ehre-Gesamtschule
 und Mitglied der Redaktion von
 HAMBURG MACHT SCHULE.
 Adresse: Bogenstraße 36, 20144 Hamburg,
 E-Mail: jochen.schnack@cityweb.de*

Fachkonferenzen als Motor der Schulentwicklung

In vielen Schulen werden Fachkonferenzen als lästige Randerscheinungen empfunden. Wie lassen sie sich vom Geruch der Zeitverschwendung befreien? Wie können sie zur gemeinsamen Verbesserung des Unterrichts, zur Entwicklungsplanung und zum Erfahrungsaustausch genutzt werden? An der Integrierten Haupt- und Realschule Othmarscher Kirchenweg sind Fachkonferenzen Ort gemeinsamer Unterrichtsentwicklung.



Ein Beitrag aus dem Schreibwettbewerb

Siebenundzwanzig Schüler drängen sich an der Kaimauer. Plötzlich bleiben einige stehen, greifen zu Stift und Zettel und notieren ihre Eindrücke. Ein toter Fisch wird gezeichnet, Schiffsnamen werden notiert, drei Schülerinnen versuchen den Geruch von See tang in Worte umzusetzen ...

Fachkonferenz Deutsch. Eine Kollegin berichtet von ihren Erfahrungen mit dem in der Fachkonferenz entwickelten Schreibwettbewerb. Andere Kolleginnen und Kollegen schließen sich an. Erstaunt stellen sie fest, dass die Schülerinnen und Schüler aller Klassen an jedem Ort und in jeder erdenklichen Haltung bereit sind, ihre Eindrücke schriftlich festzuhalten.

Wiederbelebung der Fachkonferenzen

Unterrichtsentwicklung ist an unserer wie an fast allen Schulen über Jahre jedem Einzelnen und jedem Klassenteam selbst überlassen gewesen.

Auch wenn Integrationsklassen, Integrative Regelklassen und der gemeinsame Unterricht von Haupt- und Realschülern veränderte Unterrichtskonzepte gefordert haben – Verbindlichkeit und gemeinsame Absprachen haben sich erst mit der Erarbeitung des Schulprogramms und der Ar-

beit an den Entwürfen der neuen Rahmenrichtlinien entwickelt.

Diese Herausforderung zu mehr Gemeinsamkeit bei der Entwicklung des Unterrichts führt dazu, dass wir die Fachkonferenzen immer intensiver als Entwicklungsräume und -zeiten nutzen.

Die Beispiele aus den Fächern Deutsch, Natur und Mathematik veranschaulichen, wie über die Arbeit in den Fachkonferenzen die gemeinsame Entwicklung von Unterricht initiiert werden kann.

Eine Idee der Fachkonferenz Deutsch

Bei einem Treffen im Juli wird der Wunsch geäußert, ein gemeinsames, verbindendes Unterrichtsprojekt durchzuführen. Im Vordergrund steht die Erfahrung, dass im Deutschunterricht zwar ständig Texte verfasst werden, dass aber der Reiz des Schreibens für ein kritisches fremdes Publikum fehlt. Auch die Möglichkeit des Vergleichs mit Arbeiten anderer Klassen ist nur selten gegeben.

Bei einer zweiten Zusammenkunft im Oktober entsteht die Idee eines Schreibwettbewerbs zum Thema »Hamburg«. Um die Schülerinnen und Schüler früh

in die Planung einzubinden, werden diese nach ihren Interessen und Vorlieben bezogen auf Hamburg befragt.

Bei einem dritten Treffen im November desselben Jahres werden Methoden vereinbart, Termine festgelegt, die Jury bestimmt, die Präsentation der Ergebnisse und die Ehrung der Sieger geplant.

Nach der Durchführung des Projektes sind sich alle einig: Die Vorbereitung dieses Wettbewerbs hat viel Zeit in Anspruch genommen. Diese Arbeit aber hat sich gelohnt. Die mit dem Wettbewerb geschaffenen Anreize zum Schreiben haben gewirkt. Selten haben alle Schülerinnen und Schüler so intensiv an einem Text gearbeitet. Immer wieder sind sie bereit, daran zu feilen, ihn zu erweitern, zu kürzen, treffendere Ausdrücke zu finden, ihn im Zweifelsfall ganz neu zu schreiben.

Kurz: Sie sind hoch motiviert, sich intensiv mit schriftlicher Darstellung zu befassen.

Naturunterricht: »So möchte ich auch einmal unterrichten!«

Dieser Stoßseufzer einer Kollegin ist bei der Vorstellung des integrierten Naturunterrichts in einer Fachkonferenz zu hören. Was ist geschehen?

Mitte 1999 beginnen wir mit der Entwicklung eines fächerübergreifenden Naturunterrichts. Bei der Erarbeitung dieses Projekts im Rahmen der Schulprogrammarbeit wird Fachwissen aus Biologie, Chemie, Arbeit und Technik zusammengebracht.

Zwei Jahre treffen wir uns zu kurzen Besprechungseinheiten im wöchentlichen Rhythmus. Nachdem sich unser Konzept in den ersten drei Klassen bewährt hat, schreiben wir den Naturunterricht verbindlich in das Schulprogramm. In den nun regelmäßig stattfindenden Fachkonferenzen entwickeln wir ein schulinternes Curriculum und Beurteilungskriterien, tauschen Erfahrungen aus und klären den schulinternen Fortbildungsbedarf. Für diese Sitzungen bereiten die Fachvertreter Material vor, geben Erfahrungen weiter und weisen auf Stolpersteine hin.

Im Schuljahr 2002 evaluieren wir den Naturunterricht. Das Ergebnis zeigt, dass wir unser Ziel erreicht haben: Eine deutliche Steigerung der Selbstständigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Vergleich zur Parallelklasse mit traditionellem Fachunterricht können die Schülerinnen und Schüler mit integriertem Naturunterricht Versuchsanweisungen besser verstehen und selbstständig umsetzen; außerdem sind sie darin überlegen, die Versuche gedanklich zu durchdringen und die Ergebnisse zu präsentieren.

Mathematik: Nicht alle ziehen am selben Strang

Nachdem sich Fachkonferenzen in den vergangenen Jahren mit ungeliebten Themen wie Abschluss- oder Vergleichsarbeiten beschäftigt haben, bekommen wir durch eine Pädagogische Jahreskonferenz zum Rahmenplan-Entwurf neue Impulse.

Dabei wird ein gemeinsamer Schwerpunkt gefunden, der im kommenden Jahr innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens erprobt und verbindlich in allen Klassen durchgeführt werden soll. Wir entscheiden uns für die Lernsituation »Schülerbefragung« und eine Präsentation der Arbeitsergebnisse in Form von Fragebögen, Diagrammen, Schaubildern und Auswertungsbögen in der Schulöffentlichkeit.

Die Mathematikkollegen der Klassen 5–10 präsentieren in der Fachkonferenz die Arbeitsergebnisse der letzten Wochen: Die Schülerinnen und Schüler haben in Gruppen eigene Fragestellungen entwickelt, Umfragen durchgeführt und die Ergebnisse in Form von Diagrammen präsentiert. Mit Überraschung hören die Teilnehmer, dass man sogar dieses Thema frontal bearbeiten kann. Ein Kollege berichtet, er habe die Fragen der Schüler an der Tafel gesammelt und die Befragung durch Handheben durchgeführt.

Alle beteiligten Mathematiklehrer sind überrascht über die hohe Motivation und Aktivität der Schülerinnen und Schüler. Dieser Erfolg führt zu unserer neuen Absprache. Für das neue Schuljahr einigen wir uns auf die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zum Thema »Messen«.

Die Mehrheit der Mathematiklehrer beteiligt sich an der Umsetzung des Kon-

- etwas zu essen und zu trinken
- und nicht zuletzt natürlich die aufgeschlossenen Kollegen.

Die neue Form der Fachkonferenzen, die zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und zum fachlichen Austausch genutzt wird, bringt neue Erfahrungen und Erfolgserlebnisse:

- Die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht ist zunächst einmal Mehrarbeit, führt jedoch letztendlich zu einer Entlastung.
- Austausch und Verabredungen geben Sicherheit, die besonders dann wichtig ist, wenn neue Wege beschrritten werden.
- Der Spaß an der Zusammenarbeit erhöht die Motivation der Fachkollegen und führt zu einem lockeren, aber trotzdem ernsthaften und verbindlichen Arbeitsklima.
- Die Absprachen führen über Standardisierung zu einer erfahrbaren Steigerung der Unterrichtsqualität.

Die Beispiele aus den Fachkonferenzen Natur, Deutsch und Mathematik zeigen, dass Rahmungen wie ein Schulprogramm und neue Bildungspläne geeignet sind, den Prozess der Schulentwicklung anzustoßen. Wichtig für das Engagement ist jedoch die Freiheit, diesen Rahmen

im Kollegium zu diskutieren und mit eigenen Inhalten und Gestaltungsideen zu füllen.



Schülerinnen forschen im Naturunterricht

zeptsund hofft, dass auch die, die sich noch nicht beteiligen, durch die positiven Erfahrungen und Ergebnisse überzeugt werden.

Voraussetzungen und Erfolgserlebnisse

Als günstig für das Gelingen von Fachkonferenzen haben sich folgende Voraussetzungen erwiesen:

- ein Flipchart mit der Struktur der Fachkonferenz
- ein bekannter und genau eingehaltener Zeitrahmen (1–2 Stunden)
- eine gute Atmosphäre

Doris Knabbe, Ilse Seehusen, Diemut Severin, Christiane Wendt sind Lehrerinnen an der Schule Othmarscher Kirchenweg, Othmarscher Kirchenweg 145, 22763 Hamburg, E-Mail: Diemut.Severin@web.de



Dieser Schüler arbeitet zwei Tage in der Kfz-Werkstatt und drei Tage in der Schule.

von Schülern im Betrieb; Verhalten gegenüber Mitarbeitern und Vorgesetzten; Verhalten im Konfliktfall; Angemessene Gesprächsformen.

Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb

A. ist Schüler im Schulversuch »Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb«: Er lernt dabei zwei Tage pro Woche in seinem Betrieb und drei Tage in der Schule – und das ein halbes Jahr lang; dann wechselt er den Betrieb. Dies geschieht in den Jahrgängen 9 und 10. A. kann also Erfahrungen in vier Betrieben sammeln.

Für diese stark an beruflicher Erfahrung orientierte Arbeit werden Schülerinnen und Schüler aus dem Jahrgang 8 für eine Klasse – die sog. LiSt-Klasse – ausgewählt und in den Jahrgängen 9 und 10 neben den verbleibenden drei Klassen unterrichtet. Tutorin und Tutor verabreden mit den Schülern und dem jeweiligen Betrieb individuelle Lernziele und halten diese in einem Lernplan fest.

An den drei Tagen, in denen in der Schule gelernt wird, wird im Unterricht möglichst oft an betriebliche Er-

Wie müssen Unterricht und Lehrerarbeit weiterentwickelt werden, wenn Schülerinnen und Schüler zwei Tage im Betrieb und »nur noch« drei Tage in der Schule lernen? Was ändert sich im Lernverhalten und im Fachunterricht, wenn betriebliche Erfahrungen und die eigenständige Bearbeitung einer betrieblichen Lernaufgabe das Unterrichtsgeschehen strukturieren? Erfahrungen der Gesamtschule Eidelstedt zeigen was passiert, wenn die Lernbedingungen so geändert werden, dass Verantwortung am Lernort Betrieb das Lernen in der Schule beeinflusst.

LiSt: Lernen im Stadtteil

Schüler A. arbeitet zwei (Schul)tage pro Woche im Lager eines Baugeschäftes, drei Tage in der 9. Klasse der Gesamtschule Eidelstedt. In der Schule berichtet er von folgendem Vorfall: Einem »Kollegen« fällt versehentlich ein Farbeimer von der Palette. Der Inhalt ergießt sich über den Fußboden. A. wird aufgefordert, den Boden zu säubern.

Im Unterricht entsteht eine hitzige Diskussion zu folgenden Fragen: Aufgaben

fahrungen angeknüpft. Dies erfordert veränderte Unterrichtsformen – sowohl in den LiSt Stunden als auch im Fachunterricht. Epochenunterricht ist beispielsweise eine bevorzugte Organisationsform des Fachunterrichts, weil so intensiver an Problemen gearbeitet werden kann.

Ein Ziel dieser Arbeitsweise ist, Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht kaum noch motiviert sind, wieder für Lernen zu gewinnen und ihnen durch die intensiven betrieblichen Erfahrungen einen Übergang in die Arbeitswelt zu ermöglichen.

Die Auswahl der SchülerInnen erfolgt nach eingehender Beratung mit Eltern und Schülern auf freiwilliger Basis. Die

LiSt-Klassen haben eine Frequenz von 18 Schülerinnen und Schülern.

Unterricht gemeinsam entwickeln

Schon aus dieser kurzen Skizze lässt sich erkennen, dass ein solcher Unterricht nur gemeinsam mit anderen entwickelt und gestaltet werden kann. Zentrum der Herausforderung in diesem Versuch ist die Gestaltung von Lernen im Verbund von zwei Lernorten – von Schule und Betrieb. Gemeinsam gestalten heißt:

- Das Schul-Konzept für diese neue Form des Lernens ist zwar bestimmt durch das Konzept des Schulversuchs; die spezifische Umsetzung an unserer Schule aber ist Ergebnis einer eigenen Arbeitsgruppe.
- Die Durchführung, Evaluation und Weiterentwicklung dieser neuen Arbeitsformen liegt in den Händen von Klassenteams; diese Teams koordinieren ihre Arbeit und führen die nachfolgenden Teams in die neue Form des Lehrens und Lernens ein.
- Die Klassenteams gestalten die Unterrichtsentwicklung in Abstimmung mit den Schülerinnen und Schülern sowie den betrieblichen Anleitern; denn die sind die Experten für die betrieblichen Erfahrungen, die im Unterricht Bedeutung haben sollen.
- Die Schülerinnen und Schüler können den Unterricht mitgestalten, weil sie Experten sind. Wenn sie ein halbes Jahr an zwei Tagen pro Woche im Betrieb arbeiten, sind sie mehr als Zaungäste und es lohnt sich für den Betrieb, sie für verantwortliche Aufgaben auszubilden.

Verzahnung von Schule und Betrieb fordert gemeinsame Unterrichtsentwicklung

Die Verzahnung der Lernorte fordert immer wieder eine differenzierte Einstellung auf jeden einzelnen Schüler. Konzentriert bearbeitet werden die betrieblichen Erfahrungen in den beiden LiSt-Stunden. Hier werden Erfahrungen aus der betrieblichen Arbeit dargestellt und Lösungen für Probleme erarbeitet.

In diesen Stunden wird über die Unterrichtsstruktur der folgenden Tage entschieden. Akute Fragen werden sofort,

andere werden im Fachunterricht bearbeitet. Die direkte Reflexion von Erfahrungen ist den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig. Hier erfahren sie den Wert der Möglichkeit, im Schutz ihrer Lerngruppe über Probleme reden zu können, ohne Schadenfreude am Leid des anderen, ohne ausgelacht zu werden.

Die Tutorinnen und Tutoren verstehen sich in der Rolle des Moderierenden. Sie weisen bei der Reflexion von Konflikten beispielsweise auf die verschiedenen Interessen und Sichtweisen von Betrieb und Praktikant hin oder führen gezielt Begriffe ein, mit denen betriebliche Erfahrungen besser zu begreifen sind.

Die Schülerinnen und Schüler empfinden diese Auseinandersetzung mit meist sehr handfesten Fragen einer lebenspraktischen Orientierung als hilfreich. Sie haben sonst niemanden zur Klärung solcher Fragen und sie erfahren, dass sie ohne diese Klärungen im Arbeitsleben nicht zurechtkommen würden.

Im 2. LiSt-Jahr ist diese Form der lebenspraktischen »Betriebsreflexion« nicht mehr notwendig. Jetzt wird beispielsweise gezielt an »persönlichen Zielvereinbarungen zum eigenen Arbeitsverhalten« gearbeitet, das wöchentlich überprüft und optimiert werden kann.

Ein wichtiges Instrument zur Unterstützung einer Verbindung der Lernorte und einer Individualisierung des Lernens ist die »Besondere Lernaufgabe«. Das ist eine selbst gewählte und eigenständig zu gestaltende Aufgabe aus der betrieblichen Praxis, die über ein halbes Jahr bearbeitet verschriftlicht, öffentlich präsentiert und benotet wird.

Schüler A. beispielsweise wählt in Absprache mit dem Anleiter als Besondere Lernaufgabe das Erstellen eines Lagerplans, der anschließend im Lager ausgehängt werden soll. Während des gesamten Arbeitsprozesses ist der Schüler sehr motiviert. Beide Tätigkeiten – seine praktische Arbeit im Lager und seine Lernaufgabe – sind sinnvolle Arbeiten. Der Schüler setzt im Betrieb seine Leistungsfähigkeit bewusst ein und überträgt dies auf die Leistungsbereitschaft in der Schule. Als er beispielsweise merkt, dass seine mathematischen Kenntnisse zum Erstel-

len einer maßstabsgetreuen Zeichnung des Lagers nicht ausreichen, holt er sich gezielte Hilfe beim Mathematiklehrer.

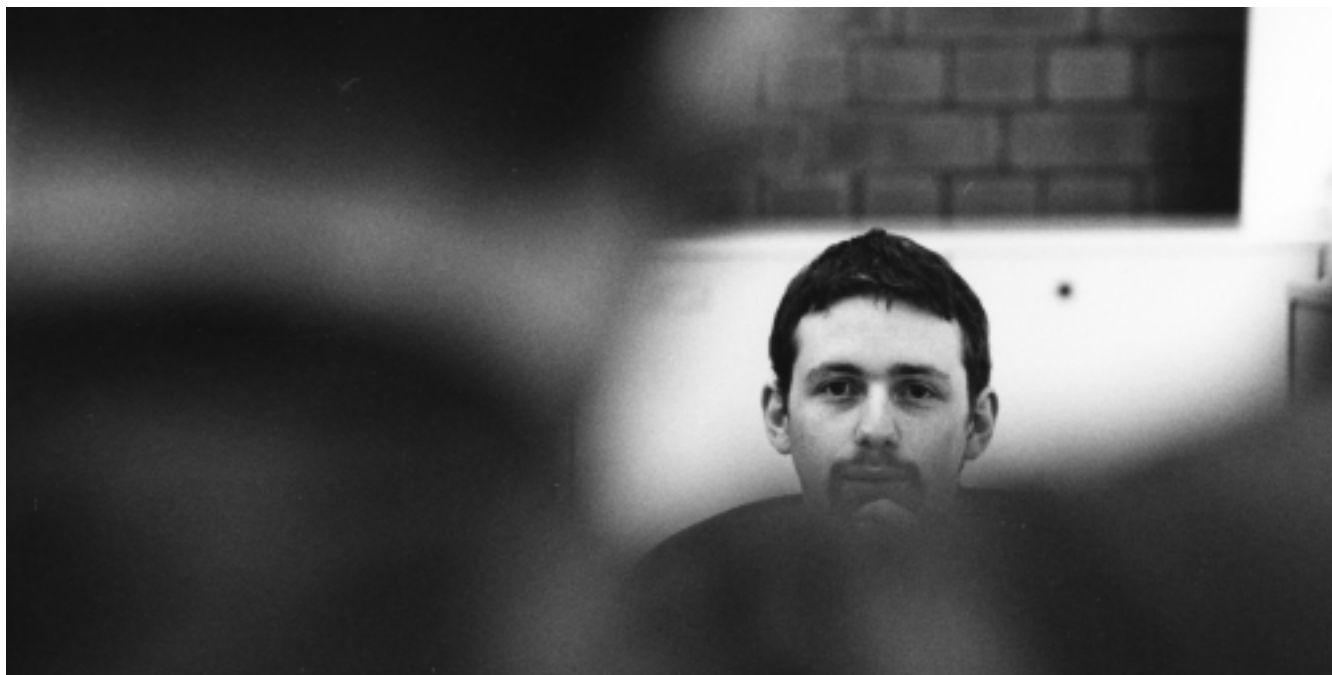
Die Bewältigung des schriftlichen Teils der Lernaufgabe und die Präsentation – das Anbringen der Lageskizze im Betrieb und Vortrag über die Entstehung – stärken das Selbstbewusstsein enorm und es entwickeln sich Qualifikationen, die sowohl für erfolgreiches schulisches Arbeiten als auch für eine zukünftige Berufsausbildung unentbehrlich sind.

Drei Erfahrungen...

... mit gemeinsamer Unterrichtsentwicklung, die eine Verzahnung der Lernorte Schule und Betrieb zum Zentrum macht:

- Wir haben gelernt, den Unterricht nicht mehr lehrerzentriert nach Lehrbuch zu gestalten. Wenn betriebliche Erfahrungen das Lernen strukturieren, dann wird der Unterricht durch die Fragen der Schüler mitbestimmt und das Lernen individualisiert.
- Wir haben gelernt, die Lernprozesse der Schüler so individuell wie möglich zu beraten und dabei offen dafür zu sein, was Schüler und betriebliche Anleiter an Informationen aus ihrer betrieblichen Praxis mitbringen. Hier sind Schüler Experten.
- Wir haben gelernt, die neue Arbeitsteilung zwischen den Lernorten zu akzeptieren. Die Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung hat gezeigt, dass Schüler in diesem Arrangement anders, mehr und besser lernen. Schulische Inhalte werden in der praktischen Anwendung erweitert und vertieft und betriebliche Erfahrungen machen schulisches Lernen wieder bedeutsam.

Annette Gabanyi,
Tutorin LiSt 2 und Beratungslehrerin,
Frauke Schipull-Gehring,
Tutorin LiSt 1/LiSt 3 und Koordinatorin,
Helga Wendland, Abteilungsleiterin und
Konzeptentwicklung,
Gesamtschule Eidelstedt,
Lohkampstr. 145,
22523 Hamburg,
E-Mail: wendland@gei.hh.schule.de



Unterrichtsentwicklung durch Schülerrückmeldung

Wie bekommen Lehrerinnen und Lehrer konstruktive Hinweise zur Entwicklung des Unterrichts? Wie werten sie die Hinweise so aus, dass die Konsequenzen zu gemeinsam geplanten Verbesserungen des Unterrichts führen? Die Erfahrungen eines Teams der Gewerbeschule 18 zeigen mögliche Belastungen durch Rückmeldungen, vor allem aber, wie Feedback zur Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann.

Ende des achten Unterrichtsblocks der Ausbildung zum Fachinformatiker: »Schon wieder ein Blockabschlussgespräch? Das bringt doch nichts – hat sich doch nie etwas geändert!«

Ende des neunten Unterrichtsblocks: »Machen wir heute kein Blockabschlussgespräch?« »Das habt Ihr doch gestern bei Frau A. und Herrn B. im Projekt gemacht.« »Aber da ging es doch nur um einen Teil des Unterrichts. Wir

dachten wir könnten heute noch mal über den ganzen Block sprechen.«

Schwierigkeiten und Anforderungen

Die beiden Ausschnitte zeigen widersprüchliche Reaktionen einer Klasse an der Gewerbeschule 18 im Umgang mit Feedbackangeboten am Ende eines Unterrichtsblocks.

Wir wissen inzwischen, dass der resignative Hinweis darauf, Feedback habe doch keine Konsequenzen, vor allem mit den großen zeitlichen Abständen von mindestens sechs Wochen zwischen den Unterrichtsblöcken zu tun hat. Wie wir auf diese Schwierigkeit reagiert haben, beschreiben wir unten.

Das in der zweiten Szene erkennbare Beharren auf einer Rückmeldung zum Unterricht zeigt, dass bei einer Beschränkung dieses regelmäßigen Rituals ein Interesse an Feedback angemeldet wird.

Schwerpunkt unserer regelmäßigen Rückmeldearbeit ist die Reflexion der erfahrenen Lernsituationen. Lernsituatio-

nen gehören zum Konzept des für Berufsschulen typischen Lernfeldlernens. Dieser projektförmig gestaltete Unterricht stellt den Erwerb von Kompetenzen in den Mittelpunkt und macht den überwiegenden Teil der Arbeit aus; der weitere Unterricht ist auf diese Projekte bezogen. Insbesondere der damit verbundene Anspruch an die Entwicklung eigenständigen Arbeitens macht regelmäßiges Feedback notwendig.

Der Austausch zwischen den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern wird durch die Arbeit im Lehrerteam sichergestellt.

Rückmeldungen und Lernsituationsgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind drei bis max. vier Wochen durchgängig in der Schule – danach wird die Ausbildung sechs Wochen lang in den Ausbildungsbetrieben fortgesetzt.

Um diesen Abstand zwischen den schulischen Einheiten zu überbrücken,

erhalten die Schüler(innen) vor Beginn eines neuen Blocks eine E-Mail, die über Inhalt und Organisation der neuen Lernsituation informiert.

Zum Einstieg in die Projektarbeit nehmen wir Bezug auf die vorangegangene Schülerrückmeldung. Diese Wiederaufnahme ist relativ neu und reagiert auf die eingangs skizzierte Schwierigkeit, Kontinuität im Rückmeldeprozess zu erreichen. Dabei weisen wir auf die geplanten Veränderungen im Unterricht hin, die durch die dazwischen liegende Zeit im Betrieb sonst nicht wahrgenommen würde. Gleichzeitig verweisen wir auf Grenzen der Veränderbarkeit und begründen diese durch schulische Rahmenbedingungen oder pädagogische Prämissen unseres Vorgehens.

Dieses Anknüpfen an die Schülerrückmeldungen wird in der Teamsitzung geplant. Die Teamssitzungen finden wöchentlich 90 Minuten statt; hier wird der aktuelle Unterricht, die Planung und auch die Schülerrückmeldung diskutiert. Individuelle Bezüge der einzelnen Lehrkräfte zu den Rückmeldungen des vergangenen Unterrichtsblocks finden parallel zu den im Team verabredeten Rückmeldungen statt.

Die Abschlussgespräche am Ende eines jeden Schulblocks werden von den Lehrerinnen und Lehrern in ihren Stunden durchgeführt; nach Möglichkeit kommen andere Teammitglieder hinzu. In der Regel werden die Rückmeldungen durch unterschiedliche Methoden strukturiert. Der Inhalt der jeweiligen Rückmelderunde aber wird auf der Teamsitzung festgelegt. Grundlage für diese Festlegung sind beispielsweise Beobachtungen, die sich auf besondere Entwicklungen der Klasse, besondere Vorkommnisse oder Beobachtungen bei der Gestaltung der Lernsituationen beziehen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Schülerrückmeldung: Ein Beispiel

Nach der Absprache im Team soll sich das Rückmeldegespräch, von dem hier die Rede ist, nicht auf den Unterricht, sondern auf die Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Zunächst präsentiert ein Mitglied des Teams die Team-Einschätzung – hier insbesondere

bezüglich der Arbeitshaltung in selbständigen Arbeitsphasen.

Nach der Präsentation analysieren die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsweise eigenständig und formulieren ihre individuelle Beschreibung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens für das Team.

Die Selbstanalysen der Schülerinnen und Schüler decken sich weitgehend mit der Einschätzung des Teams. Bei der Analyse der Rückmeldungen wird allerdings deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich dazu neigen, ein Gruppenergebnis durch individuellen Einsatz positiv zu beeinflussen, statt die Teamarbeit durch das Gespräch mit weniger aktiven Gruppenmitgliedern zu verbessern.

Diese Schülerrückmeldungen geben dem Team Hinweise für eine bessere Steuerung der zukünftigen Gruppenzusammensetzung und den begründeten Einsatz von Hilfen zur Teambildung sowie zur Unterstützung der Kommunikation in den Teams.

Außerdem werden die Arbeitsanweisungen im Projektauftrag verändert; sie fordern jetzt explizit den Einsatz aller Gruppenmitglieder bzw. stellen es den Gruppen frei, in der Dokumentation Teile personenbezogen zu kennzeichnen.

Unsere Auswertung der Rückmeldungen und die darauf aufbauenden Konsequenzen werden wiederum zu Beginn den folgenden Block zurückgemeldet.

Gemeinsam entwickelt, gemeinsam gelernt

Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass unterschiedliche Formen der Rückmeldung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Offene Methoden führen in der Regel zu einer Streuung der Inhalte und zu einer Häufung unspezifischer Kritik, die zur Veränderung von Lernsituationen nicht genutzt werden können.

Wohlüberlegte Methoden und präzise Angaben über den Gegenstand der Rückmeldungen führen dagegen zu konkreten Hinweisen für die Überarbeitung von Lernsituationen, deren Konsequenzen auch wahrgenommen werden, wenn sie bewusst über die langen Pausen zwischen den Blöcken hinweggetragen werden.

Belastend ist, wenn es immer wieder negative Rückmeldungen zu Sachver-

halten gibt, die nicht zu ändern sind oder die aus Sicht des Teams nicht geändert werden sollen. So gibt es beispielsweise häufig Rückmeldungen dazu, dass die Lehrer zu wenig frontal vermitteln und die Schüler zu häufig eigenständig planen und dokumentieren lassen. Eigenständigkeit aber ist eine der zentralen Kompetenzforderungen und Änderungen in diesem Bereich sind nicht gewollt.

Trotz dieser Belastungen gilt: Die Rückmeldungen erinnern an das, was wir ändern können und wollen, und auch daran, was wir als Ansprüche besser vermitteln und begründen müssen. Sie helfen den Teams bei der Reflexion der Arbeit auch über die langen Blockpausen hinweg. Probleme und Erfolge kommen wieder in den Blick, wenn die Rückmeldungen zum vorangegangenen Block bei der Vorbereitung des neuen Blocks analysiert werden.

Vier Regeln ...

... deren Beachtung die Nutzbarkeit der Rückmeldungen bei der gemeinsamen Weiterentwicklung von Lernsituationen verbessert haben:

- Einen roten Faden in die Feedbackarbeit bringen; dies gelingt uns bisher nicht gut genug.
- Die Rückmeldungen und die Konsequenzen zum Beginn des neuen Blocks deutlich in Erinnerung rufen; dies klappt inzwischen recht gut.
- Die Veränderungen gegenüber dem bisherigen Unterricht deutlich hervorheben und dabei die Grenzen aufzeigen und die Ansprüche begründen.
- In den Rückmeldungen nach maximal drei konkreten Dingen fragen, die auch veränderbar sind. Wenn man mit allgemeinen Fragen in den Wald hineinruft, dann schallt nur allgemeines Meckern heraus; dies ist eine unserer wichtigsten Erfahrungen.

*Roland Kasprzak
ist Lehrer an der
Gewerbeschule – G 18,
Dratelnstr. 26,
21109 Hamburg,
E-Mail: r.kasprzak@hamburg.de*



Die Steuergruppe eines Gymnasiums stellt dem Kollegium zu Beginn einer dreistündigen Konferenz das Ergebnis einer Befragung vor: »Welche Projekte haben wir an unserer Schule im Unterricht und außerhalb des Unterrichts durchgeführt oder auf den Weg gebracht?«

Das Ergebnis der Befragung ist eindrucksvoll: 26 verschiedene Maßnahmen und Projekte, angefangen bei fachbezogenen offeneren Unterrichtsformen (Tierbeobachtungen, selbstständiges Experimentieren in Chemie und Physik, musikpraktische Kurse ...) über berufsbezogene Maßnahmen (Berufswahlpass, Sozialpraktikum, »Fit für die Wirtschaft« ...) bis hin zu persönlichkeitsstärkenden Projekten (Zielorientierungsseminare, Anti-Drogen-Projekte ...). Nach der Vorstellung der Übersicht macht sich ein wenig Stolz breit: »Es ist doch viel gelaufen an unserer Schule.«

Aber dies ist erst der Anfang, nur der Aufhänger für die Instruktionen der

Steuergruppe. Welche gemeinsamen Ziele verfolgen unsere verschiedenen Projekte? In Gruppenarbeit werden Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Maßnahmen herausgearbeitet. Es bleibt ein Kern von Zielvorstellungen, der das Verbindende der Projekte ausmacht: Eigenverantwortlichkeit, Leistungsbereitschaft und soziale Kompetenz der Schü-

*ZIEL JEDER UNTERRICHTS-
ENTWICKLUNG IST DIE FÖRDERUNG
VON LEISTUNG UND DIE STÄRKUNG
DER FÄHIGKEIT ZUM
SELBSTSTÄNDIGEN LERNEN.*

lerinnen und Schüler. Nicht alle sind ständig über alle Aktivitäten der eigenen Schule auf dem Laufenden, aber die Diskussion über die Ziele der jeweiligen Vorhaben führt zu einem gemeinsamen Kern, einem gemeinsamen Verständnis dessen, was alle in der Schule verbindet.

Die Steuergruppe bleibt hartnäckig: »Wenn dies unsere Ziele sind, wie sieht

unsere Schule in zwei Jahren aus?« Auch zu dieser Frage wird in Gruppen gearbeitet, bei der anschließenden Präsentation sticht eine Leitidee heraus: »Unsere Schule ist wie ein ... Jazzorchester« – ein Jazzorchester, das von der Individualität seiner Mitglieder, den fachlich herausragenden Improvisationen lebt, das aber zugleich ein geschlossenes Ganzes bildet, in dem alle aufeinander eingehen können, die Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler.

Ein schönes Bild, eine schöne Leitidee, doch nun wird es ernst: »Welche Schülerkompetenzen müssen wir hierfür entwickeln ... und welche Lehrerkompetenzen brauchen wir dafür?« Alle Kolleginnen und Kollegen schreiben Karten, die schließlich gebündelt werden.

- Eigenverantwortung der Schüler/Aktivierung der Schüler
- Leistungsbereitschaft der Schüler
- Teamfähigkeit der Schüler
- Soziale Kompetenzen
- Geduld/Frustrationstoleranz

Das Regionalprojekt des Landesinstituts

»Schulentwicklung im System«



Wie lassen sich verschiedene Entwicklungsstränge miteinander verbinden? Die Wahl eines unterrichtsbezogenen Schwerpunkts, das Training eines an Selbstständigkeit orientierten didaktischen Repertoires, die Qualifizierung einer hilfreichen Steuergruppe und die Unterstützung von Schulleitung und Evaluation? Konzept und erste Erfahrungen des »Regionalprojekts« geben Einblick in Unterrichts- und Schulentwicklung im System.

Hierfür erforderliche Fähigkeiten der Lehrkräfte:

- Lehrer müssen Impulse setzen können
- Binnendifferenzierung
- Lehrer müssen Lernprozesse indirekt steuern können.

Die Konferenz unter Leitung der Steuergruppe formuliert ihr Ergebnis: Lehrerinnen und Lehrer wollen die Fähigkeit stärken, Lernprozesse indirekt zu steuern, um in einem binnendifferenzierten Unterricht die Eigenverantwortung der Schüler zu entwickeln.

Mit diesem Vorhaben, diesem Schwerpunkt startet das Kollegium in ein Didaktisches Training, das Bestandteil eines umfassenden Entwicklungsprojektes in Hamburg ist, Bestandteil des Regionalprojektes.

Das Regionalprojekt

»Unterricht gemeinsam entwickeln« – der Titel der vorliegenden Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE weckt die Assoziation, Unterricht könne auch al-

lein entwickelt werden. Auch wenn die tägliche Praxis gelegentlich eine einsame ist: Unterricht ist ein gemeinschaftliches Geschäft, weil nur das gemeinschaftliche Handeln unterschiedlicher Kolleginnen und Kollegen für und mit denselben Kindern und Jugendlichen deren Kenntnisse und Fähigkeiten entwickelt.

Mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 wurde in der Abteilung Fortbildung des Landesinstituts Hamburg die Arbeit an einem Projekt aufgenommen, das diesen Grundsatz – gemeinsame Unterrichtsentwicklung – zum zentralen Prinzip aller Bemühungen der beteiligten Schulen und der Unterstützungsangebote des Projektes erhebt. Es handelt sich um das unter dem Namen »Regionalprojekt« bekannt gewordene Vorhaben »Schulentwicklung im System«.

Das Ziel des Projektes ist das Ziel jeder Unterrichtsentwicklung: die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen zu stärken und zu fördern.

Dabei sind alle Bemühungen, den Unterricht zu entwickeln, auf drei Bedingungen für ihren Erfolg angewiesen:

- sie müssen systematisch organisiert sein,
- sie müssen in der gesamten Schule umgesetzt werden und
- sie müssen teamorientiert – eben: gemeinsam – erfolgen.

Das Unterstützungsangebot

Jede Schule hat ihre eigenen Entwicklungsschwerpunkte, ihre Erfahrungen mit Schulentwicklung, ihre eigene Schülerschaft. Sofern es sich um Schwerpunkte handelt, die unterrichtsbezogen sind und die für alle Fächer und Jahrgänge Relevanz haben, kann das Regionalprojekt ein Unterstützungssystem anbieten. Solche Schwerpunkte können sein: »Entwicklung sozialer Fähigkeiten«, »Umgang mit Heterogenität«, »Kooperatives Lernen«, »Projektorientiertes Arbeiten«, »Entwicklung von Selbstkompetenz« und »Aneignung von Arbeitstechniken, Methoden und Entwicklung eigener Strategien«.

Das Angebot des Regionalprojektes besteht aus vier aufeinander bezogenen Unterstützungssträngen:

Didaktisches Training/Coaching

Im Didaktischen Training werden die Lehrfähigkeiten gefördert, die für die Arbeit am Schwerpunkt einer Schule von Bedeutung sind. Das Didaktische Training greift ausgewählte Methoden der Unterrichtsgestaltung auf, die einen Zusammenhang zum schulischen Schwerpunkt haben, und verknüpft diese Trai-

ningsinhalte mit der langfristigen Perspektive auf das Ziel des selbstständigen Lernens.

So wird für den Schwerpunkt »Aneignung von Arbeitstechniken, Methoden und Entwicklung eigener Strategien« der Zusammenhang zwischen Lern- und Arbeitstechniken, Methoden und Strategien zur Bewältigung komplexer Aufgaben bereits im Training hergestellt (vgl. den Beitrag von Sievers in diesem Heft).

Ein Didaktisches Training erfolgt fachübergreifend, es richtet sich aber in seiner Umsetzung immer auf den Fachunterricht. Didaktisches Training findet

*DIE ARBEIT IM
REGIONALPROJEKT WILL
UNTERRICHTSENTWICKLUNG ZU
EINER GEMEINSAMEN AUFGABE
IN DER REGION MACHEN.*

schulintern statt; es ist kein einmaliges »Event«, sondern erfolgt regelmäßig über einen Zeitraum von vier Jahren. Dabei orientieren sich die Trainingsinhalte am Entwicklungsprozess der Schule, das heißt: die Inhalte des Trainings hängen davon ab, welche Elemente des vorangegangenen Trainings bereits erprobt wurden und welche Erfolge und Schwierigkeiten sich dabei eingestellt haben. Hierin zeigt sich die Systematik der Unterrichtsentwicklung. Der Transfer des Didaktischen Trainings wird vom Angebot des Didaktischen Coachings unterstützt. Im Mittelpunkt des Didaktischen Coachings steht die Analyse relevanter Unterrichtssituationen in Form von Einzelberatung, Unterrichtsbeobachtung und Feedback oder Intervision in Kleingruppen.

Qualifizierung einer Steuergruppe

Wie wird die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, die ihren Unterricht entwickeln und hierin durch Didaktisches Training/Coaching unterstützt werden, zu »gemeinsamer« Arbeit? Gemeinsame Unterrichtsentwicklung meint die Verständigung über gemeinsame Ziele (z.B. die Klärung, welche Lern- und Arbeitstechniken, welche methodischen Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler am Ende der 5. Klasse, der 6. Klasse usw.

beherrschen sollen), sowie gemeinsame Planung und gemeinsame Reflexion als Grundlage für nächste Schritte. Gemeinschaftlichkeit in der Unterrichtsentwicklung muss organisiert werden: Die am Regionalprojekt beteiligten Schulen gründen eine schulinterne Steuergruppe, deren Aufgabe in der Organisation und Koordination der Unterrichtsentwicklung besteht. Diese Steuergruppen werden zwei Jahre intensiv ausgebildet, um alle koordinierenden Tätigkeiten in der Unterrichtsentwicklung professionell und effizient verantworten zu können. Zu diesen Tätigkeiten zählen Aufgaben der Zielformulierung, der Planung und Teamorganisation, der Entwicklung einer professionellen Kultur und der Teamentwicklung, des Informationsmanagements und der Auswertung von Erfahrungen und Ergebnissen. Die Qualifizierung der schulischen Steuergruppen folgt dabei den gleichen Prinzipien wie im Didaktischen Training: Es werden verschiedene Verfahren und Methoden trainiert – die Planung und Umsetzung erfolgt durch die Kolleginnen und Kollegen in der Schule.

Professionalisierung der Schulleitung und Evaluation

Neben dem Didaktischen Training/Coaching und der Qualifizierung der Steuergruppe werden im Regionalprojekt die Schulleitungen gestärkt und erhalten ausgewählte Qualifizierungsangebote im Rahmen des schulischen Entwicklungsprozesses. Schließlich werden gezielte und pragmatische Angebote zur Unterrichtsevaluation unterbreitet, die durch Feedback und Beobachtung einen tieferen Einblick in das Geschehen im Klassenraum bieten können und damit die Sicherheit von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht stärken.

Alle vier Unterstützungsleistungen für die am Projekt beteiligten Schulen sind inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt, sie ergänzen sich gegenseitig und sind zugleich voneinander abhängig – sie bilden ein Gesamtsystem.

Unterrichtsentwicklung in der Region

Unterricht gemeinsam in der Schule entwickeln – bereits dies erfordert eine Ent-

scheidung: Welcher Entwicklungsschwerpunkt soll angesichts der Erfahrungen einer Schule, angesichts ihrer individuellen Schülerschaft, angesichts der Umgebung im Stadtteil den Einstieg in die Unterrichtsentwicklung bilden?

Auch die Entscheidung, welche Ziele sich aus einem gemeinsamen Schwerpunkt für die Arbeit in den Jahrgängen ergeben, diese zu planen und zu reflektieren sind gemeinsame Prozesse.

Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist gemeinsame Arbeit. Nun sind Kinder und Jugendliche nicht nur in der Schule, sie haben (häufig) Geschwister, eine Familie, sie gehen in den Hort, treffen sich mit Freunden, besuchen Jugendzentren, gehen (manchmal) in die Bücherhalle, ins Kino, sie haben Nachhilfestunden, treffen sich in einem Sportverein und spielen im Kaufhaus kostenlose Videospiele. Sie bewegen sich in einem mehr oder weniger überschaubaren Stadtteil. In diesem Stadtteil sind sie mit vielen Angeboten und Institutionen konfrontiert. Bildung findet auch in dieser Auseinandersetzung mit der Lebenswelt außer-

*ZUR TEILNAHME
AM PROJEKT IST EINE
ZUSTIMMUNG VON MINDESTENS
75 PROZENT ALLER LEHRKRÄFTE
ERFORDERLICH.*

halb der Schule statt. Dieses Potenzial nutzen vielfältige Projekte, die in den vergangenen Jahren etabliert wurden und die eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Institutionen aufgebaut und vertieft haben.

Die Arbeit im Regionalprojekt will Unterrichtsentwicklung zu einer gemeinsamen Aufgabe einer Region erheben. An unterschiedlichen Orten – in der Schule, in der Hort- und Kindertagesbetreuung, in den Jugendzentren, in den Betrieben des Stadtteils – gemeinsam die Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern ist das Interesse der Region und soll im Projekt aufgegriffen, genutzt und gestärkt werden.

Eine solche Kooperation ist einerseits Ziel bereits etablierter Projekte, ande-

rerseits optimistische Zukunftsmusik. Um zumindest die Chance zu haben, solche Kooperationen und Vernetzungen zu nutzen, zu stärken und auszubauen, wird das Angebot des Regionalprojektes nur ausgewählten Schulen in bestimmten Stadtteilen unterbreitet.

Zum Stand des Projektes

Die Regionen sind Stadtteile in Wandsbek, Harburg und Eimsbüttel. Allen allgemein bildenden Schulen in diesen Stadtteilen, ca. 100 Schulen, wurde das Projekt vorgestellt und das Angebot zur Teilnahme unterbreitet. 80 Schulleitungen haben daraufhin Interesse bekundet.

In allen 80 Schulen wird ein Didaktisches Probetraining durchgeführt, das einen tiefen Einblick in das Prinzip und die Arbeitsweise eines Trainings zur Weiterentwicklung der Lehrfähigkeiten ermöglicht. Anschließend wird das Gesamtprojekt mit seinen weiteren Angeboten im Kollegium präsentiert. Erst nach dieser ausführlichen Informationsphase entscheidet das Kollegium einer Schule über eine Projektteilnahme – zur Teilnahme am Projekt ist allerdings eine Zustimmung von mindestens 75% aller Lehrkräfte erforderlich.

Anfang April haben von 64 Schulen bereits 40 für die Teilnahme am Regionalprojekt gestimmt, 24 dagegen, ca. 25 Entscheidungen stehen noch aus. Das Schuljahr 03/04 steht – noch – im Zeichen der Information, der Probetrainings und Entscheidungen der Schulen.

Dennoch starten die ersten Schulen, die bereits zu Beginn des Schuljahres abgestimmt haben, mit der Ausbildung der Steuergruppe. Die Steuergruppen lernen Verfahren und deren Umsetzung kennen, um im Kollegium einen gemeinsamen Schwerpunkt für die Unterrichtsentwicklung zu finden. Sie entwerfen eine Strategie für ihr jeweiliges Kollegium, um diese Schwerpunktfindung in einer dreistündigen Konferenz zu leisten. Wenn ein Schwerpunkt formuliert ist, muss die Arbeit an diesem Schwerpunkt geplant werden, es müssen für die Jahrgänge Ziele erarbeitet werden – gemeinsam. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse sollen Schüler am Ende des

kommenden Schuljahres besitzen, und welche Unterstützung brauchen Lehrer, um dies systematisch und – gemeinsam zu erreichen? Sobald solche Klärungen vorliegen und ein Kollegium klare und

DIE ENTWICKLUNG VON SELBSTSTÄNDIGEM LERNEN BRAUCHT ZEIT – UND DAS SPRICHWÖRTLICHE ZIEHEN AM GEMEINSAMEN STRANG.

unterrichts- bzw. kompetenzbezogene Ziele für die gemeinsame Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet hat, sind die Didaktischen Trainer in der Lage, ein auf die Ziele der Schule ausgerichtetes Training durchzuführen.

Erste Erfahrungen

Das Regionalprojekt steckt noch in den Anfängen, daher sind Erfahrungen (noch) rar gesät. In vielen Schulen und vielen Kollegien führt aber bereits das Angebot zur Projektteilnahme und die anschließende Diskussion unter den Lehrkräften zu sehr intensiven Auseinandersetzungen: Passt dieses Projekt zu unserer Schule? Brauchen wir überhaupt so umfangreiche Trainingsunterstützung? Sind bei unseren Schülern nicht ganz andere Maßnahmen erforderlich als ein Lehrertraining?

Diese Auseinandersetzungen sind nicht immer konfliktfrei, denn die Systematik des Projektes macht eines klar: Das Regionalprojekt ist nicht ein weite-

DAS REGIONALPROJEKT IST AUCH EIN LERNPROJEKT, DAS NICHT NUR EIN FESTES PROGRAMM ABARBEITET.

res Projekt, das zusätzlich auch noch durchgeführt werden kann. Es wird, wenn sich eine Schule für die Teilnahme entscheidet, aufgrund des zeitlichen Umfangs und aufgrund der inhaltlichen Zielsetzung zum wesentlichen Kern der Arbeit aller Lehrkräfte eines Kollegiums.

Das bedeutet auch, dass die Entscheidung für das Regionalprojekt eine Entscheidung für bestimmte Formen der Fortbildung ist: kollegiumsinterne gemeinsame Trainings, deren Umsetzung

durch die Steuergruppe begleitet wird, statt individueller Fortbildung mit Lehrkräften von anderen Schulen: eine Grundsatzentscheidung.

In einigen Schulen ist das Projekt bereits gestartet, die erste Hürde intensiver Diskussionen über die eigene Schule und den Bedarf ist genommen. In diesen Schulen breitet sich schnell Ungeduld aus. Wie schnell kann das Didaktische Training beginnen? Müssen wir tatsächlich noch Konferenzen planen für die Formulierung von Schwerpunkten und Jahrgangsziele?

Es ist zu früh, um berichten zu können, wie sich das Projekt entwickeln wird, doch eines ist klar: es ist viel, sehr viel Arbeit. Die Entwicklung von Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen der Kinder und Jugendlichen braucht nicht nur Zeit, sie erfordert auch das sprichwörtliche Ziehen am gemeinsamen Strang mit allen Lehrerinnen und Lehrern.

Wenn es gelingt, die Arbeit der Schule, die gemeinsame Planung und Reflexion gut zu organisieren, wenn es gelingt, den gemeinsamen roten Faden zu finden, dann kann dieses Projekt gelingen. Es gibt vieles, das wir schon wissen, es gibt aber auch einiges, das zum jetzigen Zeitpunkt nicht absehbar ist, von dem wir nicht wissen, wie es sich entwickelt. Aber das Regionalprojekt ist auch ein Lernprojekt, das nicht nur ein festes Programm abarbeitet, sondern in dem alle Beteiligten in den Schulen und im Projekt ihren Beitrag leisten, um die Arbeit für die Kinder und Jugendlichen beständig zu organisieren, zu reflektieren und zu verbessern.

*Joachim Herrmann,
Dr. Kerstin Tschekan,
»Das Regionalprojekt«,
Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung,
– Abteilung Fortbildung –,
Hartsprung 23,
22529 Hamburg,
E-Mail: regionalprojekt@li-hamburg.de*



»Freundschaft macht Schule«

Eine Altonaer Initiative im zwölften Jahr ihres Bestehens

Es begann mit dem verbrecherischen Brandanschlag auf ein Heim in Hoyerswerda, in dem Menschen lebten, die vor Krieg, wirtschaftlicher und politischer Bedrückung flohen. Altonaer Schulen taten sich zusammen, um gegen dieses menschenverachtende Verbrechen zu protestieren. Das war die Geburtsstunde der Initiative »Freundschaft macht Schule«, in der sich unter tatkräftiger Mithilfe der Bezirksversammlung und der Schulbehörde Altonaer Schulen und andere Kulturträger zusammentaten. Denn es wurde schnell klar: Es genügt nicht, gegen etwas zu protestieren, was woanders war, wenn nicht auch zugesehen wird, wie es bei uns selbst aussieht. »Wir Kinder vieler Sprachen hier in Altona«, hieß im darauffolgenden Jahr ein Malwettbewerb. Zu ihm sollten Kinder darüber nachdenken, wie sie ihre Lebenswelt sahen. Was dabei herauskam, war alles, was das Leben so ausmacht, Freude, Glück, Freundschaft, Hass, Angst und Armut. Die Altonaer Aktions- und Kulturwoche war geboren. Sie findet seitdem jedes Jahr im Herbst statt. Schulen taten sich zusammen, andere Kulturträger wie Theater und Kinos kamen dazu. Meistens stehen die Aktions- und Kulturwochen unter einem Motto, das zum Thema

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus aktuelle Bezüge herstellt oder Formen von gesellschaftlichem Denken und Handeln benennt, die wir für erstrebenswert halten. So fanden Aktions- und Kulturwochen unter dem Motto »grenzenlos offen« oder »Hinein und hinaus – Integration gefällig?« oder »offen macht anders« oder »Klappe auf« statt.

Es kam auch schon mal vor, dass wir uns auf kein Motto einigen konnten – dann lief die Woche eben ohne Motto.

Schulen im multikulturellen Stadtteil

Das, was auf den Veranstaltungen der Aktionswochen gezeigt wird, sind Ergebnisse von Arbeiten an den Schulen, die langfristig angelegt sind. Insofern sind die Aktionswochen immer auch Dokumentationen eines Selbstverständnisses von dem, was an den Schulen eines multikulturellen Stadtteiles passiert. Die Altonaer Schulen sind Schulen ihres Stadtteiles, sie fördern Aufklärung, Solidarität und Nachdenken über sich selbst. Sie leisten Beiträge zu einer positiven Identitätsfindung.

Freundschaft braucht Zeit

Die Kulturwoche 2003 fand unter dem Motto »Freundschaft braucht Zeit – nehmen wir sie uns!« statt. Vorausgegangen

war eine intensive Diskussion um die aktuelle bildungspolitische Situation mit dem vorherrschenden Thema »Arbeitszeitmodell« und dem Verständnis von Schule, das wir dahinter sahen. Einige Schulen wollten aufgrund des herrschenden Arbeitszeitmodells nicht bei der Gestaltung der Woche teilnehmen. Sie trafen auf großes Verständnis der übrigen »Mitglieder« der Vorbereitungsgruppe. Wir beschlossen aber, die Woche stattfinden zu lassen, auch unter diesen Umständen.

Das Motto verweist auch auf unser Verständnis von Schule. Schule ist viel mehr als ein besserer internationaler Rangplatz bei Pisa, Schule ist auch viel mehr als die nachherige Verwertbarkeit von Lernergebnissen für »die Wirtschaft«. »Schule braucht Zeit« – ebenso wie Freundschaft. Freundschaft muss wachsen ebenso wie das Lernen.

Das Programm der letzten Aktions- und Kulturwoche war etwas anders, aufgrund der oben beschriebenen Diskussion um die aktuelle Hamburger Schulpolitik. Das Programm für Schüler und Schülerinnen aus den Grundschulen und der Sek. I war reduziert.

Dafür gab es mehr Veranstaltungen für »Multiplikator(inn)en«, etwa in der FSP II zu Konzepten der Migrantinnen und Mi-

granten – und Flüchtlingspolitik unter der gegebenen gesamtgesellschaftlichen politischen Situation und eine Diskussion über unser Selbstverständnis von Bildung und über »unseren« Bildungsbegriff. Diese Veranstaltung fand am letzten Tag der Aktions- und Kulturwoche im Zeise-Kino statt.

Eine multikulturelle Tradition entsteht

Zu einer Tradition innerhalb des Programms wird inzwischen die kleine Gedenkveranstaltung von Grundschülerinnen und -schülern aus der Schule Chemnitzstraße am Gedenkstein für die aus Altona deportierten jüdischen Mitbürger und Mitbürgerinnen 1938, die ins Niemandsland zwischen Polen und Deutschland abgeschoben wurden. Die Kinder legen Blumen nieder, stellen Lichter auf und singen jüdische Lieder. Vorher haben sie im Unterricht darüber gesprochen, was damals geschah. Sie kommen immer freiwillig mit und mit ihnen auch Eltern aus den verschiedenen Nationalitäten.

Die Eröffnung durch eine Schülerin

Den Charakter der Aktionswoche kennzeichnet bereits die Eröffnungsveranstaltung, auf der ein buntes Programm aus Chorgesang, Zirkusvorführungen, Trommel- und Hiphop-Darbietungen auf die Woche einstimmte. Natürlich durfte auch eine Eröffnungsrede nicht fehlen und diese ist durchaus geeignet, über die Aktionswoche hinaus auf das zu verweisen, was Aufgabe von multikultureller Schule ist:

»Guten Abend liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, meine Damen und Herren.

Ich bin Nora Kressel aus der 12. Klasse der Max-Brauer-Gesamtschule und ich heiße Sie alle herzlich willkommen zur Eröffnungsveranstaltung von Freundschaft macht Schule.

Ich spreche heute über Fremdenfeindlichkeit unter der Überschrift »Macht die Augen auf«.

Ich spreche über Fremdenfeindlichkeit in unserem Alltag.

Ich spreche darüber, wie wir uns der Fremdenfeindlichkeit gegenüber verhalten.

Und ich spreche darüber, wie in Schulen gegen Fremdenfeindlichkeit gearbeitet wird.

Rassismus ist so alltäglich geworden, dass es vielen schon gar nicht mehr auffällt. Wir müssen gar nicht besonders die Augen aufmachen oder nach ihm suchen. Er wird uns jeden Tag brühwarm von der Presse und im Alltag geliefert. (...)

Eine alltägliche Situation, die wahrscheinlich jeder von uns kennt:



Durch ASBUKA (Verein zur Förderung der russischen Kultur) ist der Klezmerlechchor zur Initiative »Freundschaft macht Schule« gekommen.

EINE WOCHE ZEIT

Das Programm von »Freundschaft braucht Zeit« vom 17.-23.11.2003 enthielt eine Fülle unterschiedlicher Veranstaltungen: Die große Eröffnungsveranstaltung in der St. Johannis Kirche, Diskussionsveranstaltungen von Schülern für Schüler, eine Lesung, ein Chor- und andere Konzerte, ein Tischfußball-Turnier, Besuch des jüdischen Denkmals, die musikalische Inszenierung »der Lehrer«, eine Kurzfilmschau mit Diskussion und viele weitere Aktivitäten in den beteiligten Schulen.

Am Donnerstag den 6.11.03, 15.30 Uhr, im Bus Richtung Altona. Ein türkischer Junge sitzt neben einer deutschen Frau und hört Musik. Die Frau fängt an sich über die Lautstärke der Musik zu beschweren. Der Junge macht die Musik leiser und guckt wieder aus dem Fenster.

Die Frau fängt an ihn laut als »Kana-cken« zu beschimpfen. Ein anderer türkischer Junge, der hinter den beiden sitzt, mischt sich ein.

Die Frau beschimpft nun auch ihn und sagt, er solle in sein Land zurückkehren. Was sie nicht weiß ist, dass dies sein Land ist, er ist hier geboren und lebt hier. Nur eine einzige andere deutsche Frau aus dem Bus mischt sich ein und sagt: »Jetzt ist es aber genug!« Alle anderen Fahrgäste scheinen nichts zu hören und nichts zu sehen.

Im Gegensatz dazu:

Stellen wir uns eine Pause vor, wir stehen oben am Fenster und gucken hinunter auf unseren Schulhof. Viele Schülerinnen und Schüler sind dort versammelt. Man könnte sich vorstellen, dass sich viele kleine Gruppen bilden. Auf der einen Seite stehen die türkischen Jungen und Mädchen auf der anderen Seite die deutschen.

So könnte es sein! – Aber so ist es nicht! Es gibt keine nationale Gruppenbildung bei uns. Die Schüler und Schülerinnen stehen gemischt und es gibt ein gewaltfreies Miteinander.

Ich habe selber erlebt, wie es ist, fremd zu sein; die Sprache eines Landes nicht zu sprechen und die Kultur nicht zu kennen. Das war; als ich ein Jahr in Ecuador war. Doch was mir entgegengebracht wurde, war Neugierde, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit. Keine Spur von Ablehnung und Feindlichkeit, nur weil ich fremd und unbekannt war.

Warum erleben Fremde in Deutschland nicht das Gleiche?

Was ist eigentlich zuerst da beim Fremdenhass? Der kommt ja nicht so auf einmal und ist dann da. Er beginnt mit der Gleichgültigkeit. Wenn jemand Fremdes – Neues – kommt, kann es mir egal sein oder auch nicht. Ein mögliches Resultat davon ist das Desinteresse.

Ich interessiere mich nicht für das Neue, das Fremde, lerne es also auch nicht kennen. Und weil ich es nicht kenne, misstraue ich ihm auch lieber: Wie soll ich Personen, einer Sache oder einem Menschen trauen, den ich nicht kenne? Der Mensch bildet sich aus Angst vor Fremdem, Angst vor Enttäuschungen, vor Ablehnung ein, es könnte etwas Gefährliches sein. Also bereite ich mich darauf vor, mich im Notfall schützen zu können.

Ich beginne das Fremde zu hassen, und leicht kann dieser Hass in Gewalt umschlagen.

So einfach und schnell ist Fremdenhass entstanden.

Damit genau dies nicht passiert, dürfen wir erst gar nicht gleichgültig dem Fremden gegenüber

sein. Wir müssen einander zugewandt sein. Denn sind wir einander abgewandt, können wir uns nicht sehen, uns nicht füreinander interessieren und somit auch niemals verstehen.

Wie gesagt, an unserer Schule sind Schüler aus 30 verschiedenen Nationen.

An unserer Schule ist das Interesse füreinander da, unabhängig aus welchem Land man kommt.

Kleine Kinder sind offen und zugewandt, sie haben die Augen weit offen und haben noch nicht gelernt, sich vor Dingen zu verschließen und sich von ihnen abzuwenden.

Je älter wir werden, desto mehr lernen wir; die Augen zu verschließen und wegzusehen. Genau an diesem Punkt ist Schule wichtig!

Zusammenarbeiten, Kennenlernen, Projektarbeiten in Gruppen, Freundschaften und Bekanntschaften, aber auch Auseinandersetzungen.

Wer das Zuwenden und Hinsehen nicht als Jugendlicher gelernt hat, ob in der Schule oder zu Hause, für den wird es im Alter um so schwerer, es zu lernen.

Wer es allerdings nicht lernt, dem fehlt es für sein Leben.

Aus dem Grund ist es wichtig, so früh wie möglich zu verhindern, dass wir uns abwenden und die Augen schließen. Einander zugewandt sein, sich zu verstehen und nicht zu hassen, ist eine Bemühung, ist Respekt vor anderen und vor sich selbst.

Das Miteinander-Leben ist eine Kunst. Man muss es können, man muss es lernen.

Ich habe es gelernt und lerne es noch immer.«

EIN BEISPIEL: DER CHOR KLEZMERLECH

Seit Jahren arbeitet »ASBUKA – Verein zur Förderung der russischen Kultur« in der Initiative »Freundschaft macht Schule« mit. Besonders erfreuen in der Aktions- und Kulturwoche die Tanzdarbietungen der Kinder- und Jugendtanzgruppen. Auch in der bildenden Kunst ist ASBUKA aktiv und zeigt in Bilderausstellungen Ergebnisse ihrer verdienstvollen Jugendarbeit.

Durch ASBUKA ist der Klezmerlechchor zur Initiative »Freundschaft macht Schule« gekommen und arbeitet dort seit zwei Jahren mit. Die Mitglieder des Chores kommen alle aus Russland, sind seit 1989 in Deutschland eingewandert.

Sie pflegen das jiddische Liedgut ihrer Großeltern, ein Liedgut, das die Nazis vollständig zu vernichten trachteten. Die Mitglieder des Chores, von denen viele bereits im Rentenalter sind, sprechen das Jiddische als Verkehrssprache nicht mehr, denn auch nach der Niederlage der deutschen Faschisten fiel es den jüdischen Menschen in der Sowjetunion schwer, ihre Kultur und Sprache zu leben. Im letzten Jahr auf der Altonaer Kultur- und Aktionswoche trat der Klezmerlech-Chor in der St. Johannis-Kirche Altona auf. Gespielt wurde das Stück »Der Lehrer« von Bella Chagall, der Frau von Marc Chagall, die bis 1944 lebte.

Die Musik wird gelebt, das ist zu spüren. Der Chorgesang geht über in Szenisches. Solistische Darstellungen werden eingebettet in Choristisches. Es geht fröhlich zu, ungestüm, zart, nachdenklich, traurig. Man hat das Gefühl, alles zu verstehen, man darf, wenn man kann und mag, mitsingen, mitsummen, mitklatschen.

Schade, dass nicht mehr Publikum da war.

Wir sollten die Chance nutzen und neugieriger sein, darauf, etwas von dem zu erleben, was Teil unserer Kultur war – oder ist?

Manfred Auerswald ist
Mitbegründer der Initiative
„Freundschaft macht Schule“
und Lehrer an der
Schule Chemnitzstraße,
Virchowstr. 80,
22767 Hamburg

Anzeige

Anzeige

Schulinspektion: Schul-TÜV oder Entwicklungshelfer?

Jetzt kommt der Schul-TÜV« titelte das Hamburger Abendblatt am 8. Januar 2004, und in der Unterzeile war zu erfahren: »Niedersachsen: Von 2005 an werden Leistungen der Lehrer überprüft.« Anlass der Berichterstattung war eine Pressemitteilung des niedersächsischen Kultusministeriums. Darin wird angekündigt, dass »ab 2005 auch in Niedersachsen eine Schulinspektion nach niederländischem Vorbild aufgebaut werden« solle. Kritische Reaktionen folgten prompt. So schrieb der Vorsitzende des Verbandes der niedersächsischen Schulaufsichtsbeamten in einem offenen Brief an Kultusminister Bernd Busemann: »Unsere Kritik richtet sich gegen eine pauschale Übernahme des niederländischen Inspektionsmodells als Ersatz für die bestehende Schulaufsicht«. Der Hintergrund: Die bisherige Schulaufsicht soll sich künftig nur noch um dienstrechtliche Fragen kümmern, mittelfristig soll ein Drittel der Stellen gestrichen werden.

Nun sind die niedersächsischen Planungen keineswegs singulär. Die Frage nach dem Verhältnis von Schulaufsicht und Schulinspektion wird bundesweit diskutiert. Tenor: Aufsicht und Beratung lassen sich nicht gut unter einem Hut vereinen.

Informativ und instruktiv sind in diesem Zusammenhang zwei Ende letzten Jahres veröffentlichte Berichte über Kooperationsprojekte mit der »Inspectie van het onderwijs« (Unterrichtsinpektion¹). Darin werden die Erfahrungen mit einer Übertragung des niederländischen Inspektionsmodells auf die externe Evaluation niedersächsischer bzw. nordrhein-westfälischer Schulen ausführlich dargelegt.²

Aus der Vielzahl analysierter Aspekte lassen sich exemplarisch die folgenden Befunde benennen:

- Die niederländischen Inspektoren haben das Unterrichtsniveau an den untersuchten deutschen Schulen überwiegend positiv beurteilt. Defizite stellen sie in den weiterführenden Schulen vor allem im Bereich des selbstständigen Lernens fest, hier blieben diese hinter dem Standard in den Niederlanden zurück.
- Es liegen erhebliche Unterschiede in der individuellen Förderung bei erkannten Lernrückständen vor, hier bieten holländische Schulen ein erheblich weiter ausgebauten System der Diagnostik und ermöglichen einen in höherem Maße individualisierten Lernprozess.
- Zwischen deutschen und niederländischen Schulen bestehen große Unterschiede in der systematischen Erfassung von schul- und schülerbezogenen Daten und deren systematischer Auswertung mit dem Ziel der Verbesserung von schulischer Qualität. Hier haben die Niederlande mit der Tradition externer Evaluation eine gänzlich andere Kultur der öffentlichen kritischen Selbstüberprüfung installiert.
- Auffällig erschien den Beteiligten, dass in den Niederlanden eine viel stärkere Bindung des Unterrichtes an die Schulbücher besteht und der Fremdsprachenunterricht in weit geringerem Maße als in den deutschen Schulen in der Zielsprache durchgeführt wurde. Einig waren sich nach Abschluss der beiden Kooperationsprojekte alle Teilnehmer, dass bei angemessener Berücksichtigung der abweichenden Rahmenbedingungen das niederländische Modell

einer externen Schulevaluation durchaus Vorbildcharakter für deutsche Schulen haben kann. Auch eine Veröffentlichung der Ergebnisse erschien der Mehrzahl der Schulen dabei durchaus als ein sinnvoller Ansatz.

Die Lektüre der Abschlussberichte der beiden Kooperationsprojekte eröffnet den Zugang zu vielen wertvollen Hinweisen und Anregungen für eine externe Evaluation von Schulen, die auf Qualitätsentwicklung zielt. Die scheinbar so griffige Formulierung vom »Schul-TÜV« führt hier allerdings leicht auf eine falsche Fährte, können doch Autos auf der Grundlage des technischen Gutachtens bestenfalls repariert und annähernd in den Ausgangszustand versetzt, nicht aber (weiter-) entwickelt werden.

Anmerkungen

¹ Für Kenner der holländischen Sprache und Freunde des Plattdeutschen sehr informativ: www.194.13.31.214/

² Der Abschlussbericht des Kooperationsprojektes Niederlande-Niedersachsen mit ausführlicher Darstellung je einer Fallanalyse aus dem Grundschul- und Gymnasialbereich findet sich als Download unter: www.mk.niedersachsen.de/

Der Abschlussbericht des entsprechenden Kooperationsberichtes mit NRW findet sich mit einer Vielzahl von Fallanalysen aus dem Grundschulbereich und der Sekundarstufe I unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Schulinspektionen/index.html>

*Thomas Littmann,
Abteilung Qualitätsentwicklung und
Standardsicherung,
Landesinstitut*

Interview mit der neuen Bildungsministerin

Was sind Ihre ersten schulpolitischen Prioritäten?

Fragen an Alexandra Dinges-Dierig



Alexandra Dinges-Dierig

HAMBURG MACHT SCHULE: Frau Senatorin Dinges-Dierig, Sie haben als Bildungsministerin eines der schwierigsten Ressorts übernommen. Wo liegen Ihrer Ansicht nach besondere Herausforderungen?

ALEXANDRA DINGES-DIERIG: Das Vertrauen und die Akzeptanz der an Bildung Beteiligten wiederzugewinnen: der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler.

Was erleichtert Ihre Arbeit?

Meine Sach- und Fachkompetenz grundsätzlich in Fragen von Bildung sowie meine direkte und offene Kommunikation.

Wie sehen Sie grundsätzlich die Rolle einer Schule bzw. deren Schulleitung?

Die Schulleitung ist das Herzstück jeder Schulentwicklung.

Die Schule hat die Aufgabe, über Unterricht und außerunterrichtliche Angebote die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und zu fördern, um den für sie passenden Platz in der Gesellschaft zu finden.

Was sagen Sie zur Zukunft des Lehrerarbeitszeitmodells?

Das Lehrerarbeitszeitmodell hat dann eine große Zukunft, wenn es von der Mehrheit aller an Schule Beteiligter als das Modell erkannt wird, das die zur Zeit gerechtere Arbeitszeiterfassung definiert. Heftige Debatten hat es auch über eine Strukturreform der Beruflichen Schulen gegeben. Streben Sie hier ein Stiftungsmodell an?

Ziel einer jeden Reform muss eine Verbesserung der Ausgangssituation sein. Welche Reformschritte hierzu bei den Beruflichen Schulen die geeignetesten sind, kann ich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht formulieren.

Grüne Politiker und die SPD-Bildungspolitiker insbesondere in Schleswig-Holstein propagieren eine neunjährige bzw. zehnjährige Gesamtschule, von vielen Beobachtern auch Einheitsschule genannt. Wie beurteilen Sie dieses Modell?

Ich denke, wir haben aufgrund von Erkenntnissen über die Schulstruktur in Deutschland zurzeit keine dringende Veranlassung, hier grundlegend zu ändern.

Wir sollten unsere Kräfte bündeln, um jede einzelne Schule bei *ihrem* Weg zur Qualitätsverbesserung zu unterstützen. In Finnland hat sich die neunjährige »Grundschule« bewährt. In Frankreich dagegen sieht man das flächendeckende gesamt-schulartige Collège wieder zunehmend kritisch. Wie erklären Sie sich diesen Widerspruch?

Die bestehende Schulstruktur in den verschiedenen Bundesländern ist Folge unterschiedlicher

PERSÖNLICHE DATEN: DIE NEUE BILDUNGSSENATORIN

Am 17. März 2004 hat die Hamburger Bürgerschaft einen neuen Senat gewählt. Die Amtsgeschäfte als BBS-Senatorin wurden von Frau Alexandra Dinges-Dierig (parteilos) übernommen. Sie ist damit Nachfolgerin von Reinhard Soltau (FDP).

Die 51-Jährige hat bis 1991 als Berufsschullehrerin gearbeitet. Dann war sie einige Jahre im baden-württembergischen und im hessischen Kultusministerium tätig – unter anderem als Leiterin des Ministerbüros in Wiesbaden. Danach leitete sie – anfangs noch zur Zeit der Großen Koalition – das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

Alexandra Dinges-Dierig ist verheiratet und Mutter zweier erwachsener Kinder. Sie hat auch zwei Enkelkinder.

MSz

historischer Entwicklungen, unterschiedlicher Kulturen, Mentalitäten und gesellschaftlicher Strukturen.

Es gibt viele Wege zu gutem Unterricht und auch zu guten Schulen.

Wie skizzieren Sie Ihre Pläne zur Ganztagschule?

Es gilt, auf der Basis der Ressourcen der Länder und der Mittel des Bundes ein Ganztagschulnetz zu entwickeln, das flächendeckend und damit für die Kinder und Jugendlichen erreichbar ist, für die diese Form gewünscht wird oder wünschenswert ist.

Bei der Einschulung sprechen viele Kinder sehr schlecht Deutsch. Dies gilt primär für Migranten-Kinder, aber inzwischen auch für viele deutsche Kinder. Was gilt es zu tun?

Frühzeitig vor Einschulung den Sprachstand der einzelnen Kinder zu ermitteln und geeignete Fördermaßnahmen zu ergreifen – auch vor der Einschulung. Genau das tut Hamburg jetzt.

Wie stehen Sie zur Integration in der Grundschule?

Positiv, sofern auf den Einzelfall und nicht auf das System bezogen.

Einer Ihrer Arbeitsschwerpunkte bezieht sich auf die Hauptschulen. Was heißt das konkret?

Die Hauptschule muss an Profil gewinnen. Dazu gehört, dass wir zukunfts-trächtige Wege nach Schulabschluss mit Hilfe der Wirtschaft beschreiben können sowie auch Wege für diejenigen kreieren, die zunächst den Hauptschulabschluss nicht erwerben.

Allem Anschein nach ist die Produktionsschule in Bayern nicht erfolglos. Es gibt sie auch in Hamburg. Wie beurteilen Sie diese Schule?

Auch aus anderen Ländern liegen Erfahrungen vor, dass die Verbindung von Theorie (Schule) und Praxis (Betrieb) gerade auf die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule ausgesprochen motivationsfördernd wirkt. Wir müssen in diesem Zusammenhang den für Hamburg richtigen Weg finden.

Die Stimmung an den Schulen ist derzeit nicht eben gut. Was wollen Sie hier zur Klimaverbesserung tun?

In einen verstärkten Dialog eintreten sowie Überzeugungsarbeit dahingehend

leisten, dass jede Entscheidung von einem sorgfältigen Abwägen der Vor- und Nachteile von Änderungen begleitet wird.

Was wollen Sie tun in Sachen Kommunikation mit Verbänden und Kammern?

Schnellstmöglich mit allen in Gespräche eintreten, um nach Austausch der gegenseitigen Erwartungshaltungen die mögliche und notwendige Zusammenarbeit zu definieren.

Frau Senatorin Dinges-Dierig, vielen Dank für das Gespräch.

*Die Fragen stellte:
Manfred Schwarz*

Dr. Reiner Schmitz

Neuer Staatsrat in der BBS

Der neue Staatsrat in der BBS heißt Dr. Reiner Schmitz – er ist Nachfolger von Gerd Hünerberg (vgl. HmS 1/2004).

Reiner Schmitz wurde 1947 in Holzbüttgen bei Neuss geboren. Er hat Germanistik, Geschichte, Pädagogik und Philosophie in Freiburg im Breisgau studiert (Promotion im Fach Philosophie).

Das Referendariat absolvierte er in Hamburg. Lehrer wurde er zunächst am Gymnasium Christianeum (Othmarschen). Schulleiter war Dr. Schmitz am Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer (ab 1982) und am Katholischen Gymnasium St. Ansgar (ab 1993). Er ist 1995 Leiter der Unterabteilung Gymnasien im Amt für Schule (AfS) geworden. Im AfS wurde er 1997 Leiter der Abteilung Schulaufsicht und Schulberatung und stellvertretender Landesschulrat (und blieb gleichzeitig Leiter der Unterabteilung Gymnasien).

Seit 2002 war der neue Staatsrat Leiter des Katholischen Schulamtes der Hamburger katholischen Kirchengemeinden.

Reiner Schmitz ist verheiratet und hat vier Kinder sowie zwei Enkelkinder.

Reiner Schmitz ist verheiratet und hat vier Kinder sowie zwei Enkelkinder.

MSz



Intranet: BBS

Neue Funktionen im Schulinformationssystem

Seit der Einführung des Schulinformationssystems im Intranet der BBS im November 2003 ist es gelungen, viele neue Funktionen zu implementieren.

Grundlage hierfür waren Anregungen der Nutzer des Systems und des Projektes Puma.

Aktuell möchten wir Ihnen folgende Neuerungen kurz vorstellen:

1. Der Aufruf der Suchseite »Suche nach Schulen (nach Name, Adresse ...)« geht nun wesentlich schneller.
2. Bei der Suche nach Schulen in Wohnortnähe (nach Name, Adresse ...) wird bei der Wahl einer beliebigen Straße im Stadtteil auch die Möglichkeit eingeblendet, nach der zuständigen Grundschule zu filtern.
3. Suche nach Schulformen bzw. Dienststellen der BBS: Diese Daten befinden sich noch in der Pflege-Phase.
4. In den Details der einzelnen Schulen können Sie sich ein neues Register mit den jeweiligen Daten der Schulaufsichtsbeamtinnen/-beamten anzeigen lassen.
5. Innerhalb der Detailausgaben der Schulen kann jetzt navigiert werden – Sie müssen nicht mehr zurück zur Auswahl der gefundenen Schulen springen, um die nächste Schule anzeigen zu lassen.
6. Es können nun im Excelexport eFax-Nummern zusätzlich zu den Faxnummern generiert werden – so haben Sie die Möglichkeit, analog zu einem Serienbrief automatisch Serienfaxe zu verschicken.

*Jana Kloock,
Angelika Neitzert
Amt für Verwaltung,
V 134-1; -7,
Tel.: 0 40/4 28 63-46 38, -35 72*

Gerichtsentscheidungen

Schulverweis nach Gewalttätigkeiten

Im März hat sich das Verwaltungsgericht Hannover mit der Gewaltproblematik an Schulen beschäftigt und ein Urteil gefällt. Demnach kann ein gewalttätiger Schüler zum Beispiel drei Monate lang vom Unterricht ausgeschlossen werden. Wenn er dadurch Unterrichtsstoff verpasst und nicht an Klassenarbeiten teilnehmen kann, ist dies nicht relevant. Damit wiesen die Richter in Hannover den »Antrag eines Hauptschülers einer 9. Klasse ab, der nach mehreren gewalttätigen Übergriffen auf Mitschüler vom Unterricht ausgeschlossen worden war« (*Die Welt* vom 23.3.04; weitere Informationen unter dem Aktenzeichen 6 B 1104/04).

Ebenfalls im März hat das Verwaltungsgericht Karlsruhe in diesem Zusammenhang ein Urteil gefällt: Gewalttätige Schüler können jederzeit von der Schule verwiesen werden.

In diesem Fall hatte ein 14-Jähriger einem Mitschüler den Ellbogen gebrochen. Das Gericht bestätigte den Schulverweis (Az.: 10 K 584/04).

MSz

Wettbewerb gegen Gewalt

Präventionsprojekte in Mümmelmansberg

1.200 Schüler aus 28 Nationen besuchen die Gesamtschule Mümmelmansberg. Der Ausländeranteil liegt bei 25 Prozent.

Vor diesem Hintergrund hat sich dort eine Schüler-Streitschlichter-Gruppe gebildet. Dieses Projekt ist eines von verschiedenen Gewaltpräventionsprojekten an der Schule. Schulleiter Klaus Reinsch erklärte dem Hamburger Abendblatt: »In einem Stadtteil, der durchaus als sozialer Brennpunkt zu bezeichnen ist, versuchen wir innerhalb dieser Schule frühzeitig gewaltlose Konfliktlösungen aufzuzeigen« (2.3.04).

Auf der Suche nach guten Lösungen stieß Reinsch auf den Schulwettbewerb »Buddy Power Award«. Generelle Informationen zum »Buddy Power-Award« gibt es unter www.buddy-projekt.de oder unter 02 11/3 01 30-73.

Ähnliche Präventionsprojekte gibt es an vielen anderen Schulen in Hamburg. Die HmS-Redaktion würde sich freuen, von diesen Schulen einzelne Berichte zum Abdruck zu erhalten.

CB

Schulabschlüsse: Sehr unterschiedlich

Zwölf Prozent ohne Schulabschluss

Im vergangenen Jahr machte ein Drittel der Hamburger Schulabgänger Abitur. 15.166 Jugendliche haben nach dem Schuljahr 2002/2003 die allgemein bildenden Schulen verlassen – davon erhielten 32 Prozent die allgemeine Hochschulreife. Weitere 30 Prozent der Schulabsolventen hatten einen Realschul-, 25 Prozent einen Hauptschulabschluss.

Die Fachhochschulreife erlangten knapp zwei Prozent der Abgänger. Ohne jeden Abschluss verließen fast zwölf Prozent der Jugendlichen die Schule.

KB

Neues Schulprojekt

18 »Club of Rome«-Schulen für Hamburg

Die Behörde für Bildung und Sport (BBS) startet zum neuen Schuljahr 2004/2005 ein Projekt, das den Schulen mehr Freiheit und Autonomie einräumt.

18 allgemein bildende Hamburger Schulen bekommen in den nächsten fünf Jahren die Gelegenheit, ihre Schule nach der liberalen Maxime des Club of Rome auszurichten.

»Die selbstverantwortete Schule ist die Schule der Zukunft. Vor Ort kann am besten beurteilt werden, wie die Bildungsziele erreicht werden können. Ich möchte deshalb den Schulen mehr Entscheidungs-

spielräume und Kompetenzen geben«, erklärte im Februar der damalige Senator Reinhard Soltau.

In dem Schulversuch »Selbstverantwortete Schule im Netzwerk der Club of Rome-Schulen« soll erprobt werden, welche konkreten Auswirkungen eine selbst verantwortete Gestaltung der Schule auf die Qualitätsentwicklung und die Lernkultur hat.

Die Schulen erhalten dafür ab dem 1. August 2004 zusätzliche Gestaltungsspielräume in den Bereichen Lehrplangestaltung, Unterrichtsorganisation, Einstellung von Lehrkräften und mehr Budgetverant-

wortung. Im Gegenzug verpflichten sich die Schulen zur Überprüfung ihrer Erfolge und machen ihre Arbeit so für die Öffentlichkeit transparenter.

Die Projektleiterin in der BBS ist Oberschulrätin Barbara Klüh, Tel. 4 28 63-46 07.

Nach Ausschreibung hatten sich 29 Schulen beworben, von denen 18 nach einem Kriterienkatalog ausgewählt wurden.

Folgende Schulen nehmen an dem Schulversuch teil: Adolph-Diesterweg-Schule, Grundschule Grumbrechtstraße, Schule Ehestorfer Weg, Förderschule Carsten-Rehder-Str., Schule Carl-Cohn-Straße, Grundschule Rellinger Straße, Offene Ganztagschule Hegholt, Schule Surenland, Carl-von-Ossietzky-Gymnasium, Alexander-von-Humboldt-Gymna-

2004 – Jahr der Technik

Technik begreifen, Zukunft gestalten

Angebote für Schulen

Nicht erst seit diesem Jahr werden Schülerinnen und Schüler in Hamburg u. a. durch zahlreiche Wettbewerbe wie »Jugend forscht«, »Schüler experimentieren«, »Natex« oder den »Daniel-Düsentrieb-Wettbewerb« zur aktiven Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Themen angeregt. Auf vielfältige Weise arbeiten Behörden, Schulen, Hochschulen, Verbände und Unternehmen über Fächer- und Schulgrenzen hinweg zusammen, um projektorientiertes Arbeiten in Naturwissenschaften und Technik zu fördern und den Nachwuchs in diesem Bereich zu motivieren.

Allein 34 Schulen haben sich in diesem Jahr zum Thema »Schiffe« beim Daniel-Düsentrieb-Wettbewerb angemeldet und versuchen bis zum praktischen Wettbewerb im April in der Hamburger Schiffbauversuchsanstalt, ein Modellschiff zu entwickeln, das bei vorgegebenem Antrieb präziser und schneller navigiert werden kann als die Schiffe der Mitbewerber.

Mit dem Ziel, junge Menschen für Technik und Innovation zu begeistern,

sium, Wilhelm-Gymnasium, Gymnasium Grootmoor, Gymnasium Lohbrügge, Gesamtschule Bergedorf, Gesamtschule Winterhude, Max-Brauer-Gesamtschule, Gesamtschule Bergstedt, Gesamtschule Am Heidberg.

Alle Schulen haben angekündigt, sich um eine externe Zertifizierung und die Mitgliedschaft im bundesweiten Netzwerk »Club of Rome Schulen in Deutschland« zu bewerben.

Vertreter von Bewerberschulen aus ganz Deutschland haben sich bereits in Frankfurt getroffen, um im Rahmen einer Konferenz über neue Schulkonzepte zu diskutieren.

*Hendrik Lange,
Pressesprecher in der BBS,
Tel: 4 28 63-25 45*



wurde auch im Januar '04 in Berlin das vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung ausgerichtete »Jahr der Technik« eröffnet. Nach dem erfolgreichen »Jahr der Chemie« soll das neue Wissenschaftsjahr den Zusammenhang von Bildung, Forschung, Technik und Wohlstand verdeutlichen: »Deutschland ist heute Weltmeister in Branchen wie Elektrotechnik und Automobilbau. Das liegt an der einzigartigen Innovationsleistung von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Damit wir auch zukünftig an der Spitze mitspielen, müssen wir in Deutschland verstärkt in Forschung investieren, die im 21. Jahrhundert Technik prägen wird. Das sind zum Beispiel die Bio- und Nanotechnik oder auch die optischen Technologien«, erklärte die Bundesforschungsministerin Edelgard Bulmahn. In diesem Sinne fördern zahlreiche Veranstaltungen, Ausstellungen und Vorträge in ganz Deutschland den Dialog zwischen Forscherinnen und Forschern mit der Öffentlichkeit und damit auch den Schulen.

Unter dem Titel »ZUKUNFTS-NAVIGATION – Jugend & Ausbildung: Technik zum Anfassen & Mitmachen« wird in Hamburg vom 6.–9. Mai ein Vor-Ort-Programm zum Jahr der Technik gestaltet. Das Programmheft mit detaillierten Informationen über Inhalte und Anmeldemodalitäten liegt seit April in den Schulen vor.

Die Veranstalter, die Technische Universität Hamburg Harburg, die

Behörde für Wirtschaft und Arbeit, die Hochschule für Angewandte Wissenschaften, das Naturwissenschaftlich-technische Zentrum Mümmelmannsberg, der Verband Deutscher Ingenieure, die Deutsche Gesellschaft für Luft- und Raumfahrt und zahlreiche Hamburger Unternehmen und Institute wenden sich vorwiegend an Schülerinnen und Schüler. Sie bieten viele Informationen zu Berufen, Berufsausbildung und Studium wie z.B. in der Luftfahrt- oder Medientechnik. Themen sind u.a. Laserphysik, Molekularbiologie, Energie aus nachwachsenden Rohstoffen und Nanotechnologie. Auch über die Produktion von Medikamenten kann man sich hier informieren. Viele der Veranstaltungen laden auch zum Mitmachen ein. So werden im Bereich Aerodynamik Windkanalexperimente durchgeführt, in der Fahrzeugentwicklung das Konstruieren mit CAD-Tools und Festigkeitsversuche im Leichtbaulabor angeboten.

Der Tag der offenen Tür für Schülerinnen und Schüler an der TUHH am 12. Mai '04 schließlich lädt ein zu Vorträgen, Diskussionen, Führungen und Wettbewerben, u.a. zu »Jugend baut«, Quiz »Werk wird-Ingenieur« und zu einer TUHH-Rallye. Zum Tag der offenen Tür gibt es ein Infotelefon: (0 40) 4 28 78-38 75.

Ziel all dieser Veranstaltungen ist es, Mädchen und Jungen für Technik und Naturwissenschaften zu begeistern. Mitmachen und Ausprobieren sind dabei ausdrücklich erwünscht.

Mehr Informationen zum Jahr der Technik und zu den einzelnen Veranstaltungen finden Sie im Internet unter: www.jahr-der-technik.de (u. a. Kalender mit deutschlandweiten Veranstaltungen), www.nanotruck.net, www.tuhh.de, www.haw-hamburg.de, www.nw-zentrum.de und www.luftfahrtwerkstatt.de

*Katja Gropengießer, Lehrerin und
Fachreferentin Technik,
Tel. 4 28 63-33 08*

Schul-Personalia

(gemäß Befassung der Deputation der Behörde für Bildung und Sport am 3. Dezember 2003, 20. Januar und 24. Februar 2004)

Endgültige Bestellungen zur Schulleiterin / zum Schulleiter:

Gesamtschulen:

Grundschule Seeredder: *Annegret Hoffmann-Humpf*
Gesamtschule Bahrenfeld: *Dorothea Eichhorn*

Grund-, Haupt- und Realschulen:

Schule Altengamme Deich: *Birgit Freitag*
Schule Eduardstraße: *Holger Wagner*
Schule Langbargheide: *Annette Berg*
Schule Langenhorn: *Ronald Bleckwedel*
Schule Lehmkuhlenweg: *Peter-Paul Mein*
Schule Nydamer Weg: *Heike Gohlke*
Schule Ohrsweg: *Rüdiger Vincenz*
Schule Richardstraße: *Annegret Fuhse*
Schule Röthmoorweg: *Nico Struß*
Schule Sethweg: *Angelika Gerlinger*
Schule Slomanstieg: *Hiltrud Kneuer*

Gymnasien:

Goethe-Gymnasium: *Egon Tegge*
Gymnasium Billstedt: *Rainer Köker*
Gymnasium Bondenwald: *Renate Just*
Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer: *Dr. Karl-Ulrich Peper*
Gymnasium Oberalster: *Volker Stockstrom*
Gymnasium Uhlenhorst-Barmbek: *Regina Schäfer*
Helene-Lange-Gymnasium: *Angelika Blütener*

Sonderschulen:

Schule Bindfeldweg: *Enno Bornfleth*
Schule Paracelsusstraße: *Regina Lorenzen-Horbach*

Berufliche Schulen:

H 2: Staatl. Handelsschule mit
Wirtschaftsgym. Am Lämmersmarkt: *Thomas Kafitz*

Endgültige Bestellungen zur stellv. Schulleiterin / zum stellv. Schulleiter:

Gesamtschulen:

Gesamtschule Wilhelmsburg: *Jörg Kallmeyer*

Grund-, Haupt- und Realschulen:

Schule Allermöhe: *Gabriele Schneider*
Schule Am Sooren: *Kirsten Koglin*
Schule Lehmkuhlenweg: *Jutta Baumgart*
Schule Lemsahl-Mellingstedt: *Silke Pokern*
Schule Ludwigstraße: *Silviane Destenay-Schnell*
Schule Ohkamp: *Sabine Glashagen*
Schule Rungwisch: *Erich Koy*
Schule Sieker Landstraße: *Olaf Gatermann*

Gymnasien:

Alexander-von-Humboldt-Gymnasium: *Sabine Hansen*
Gymnasium Klosterschule: *Dr. Christian Klug*
Gymnasium Lohbrügge (für die Dauer von zehn Jahren): *Elke Hadamczik, Monika Herbener*

Sonderschulen:

Schule Foorthkamp: *Marianne Schuer*
Schule Kielkoppelstraße: *Elke Budke*
Schule Lokstedter Damm: *Gabriele Schepers*
Schule Zitzewitzstraße: *Maren Zientarra*

Berufliche Schulen:

G 3: Staatl. Gewerbeschule Ernährung und Hauswirtschaft: *Günter Vagt*
G 13: Staatl. Gewerbeschule Chemie, Pharmazie, Agrarwirtschaft: *Ursula Egbers*

Weitere endgültige Bestellungen:

Gesamtschulen:

zur Abteilungsleiterin der Grundstufe der
Gesamtschule Eidelstedt: *Karin Möller*

Jahrgangsstufe 5–6 der
(Kooperativen) Gesamtschule Benzenbergweg: *Dr. Cornelia Moeck-Schlömer*

Jahrgangsstufe 8–10 der
Peter-Petersen-Schule: *Ine Wagener*

zur Didaktischen Leiterin der
Julius-Leber-Schule: *Marlies Renz-Weigt*

Gymnasien:

zum Koordinator/zur Koordinatorin für die Schülerberatung am

Gymnasium Allermöhe: *Hans-Peter Schmidt*

Gymnasium Bornbrook: *Dieter Hasselberg*

Gymnasium Buckhorn: *Angela Giese*

zum Koordinator/zur Koordinatorin für die Beobachtungsstufe am

Gymnasium Corveystraße: *Rainer Schneehorst*

Gymnasium Oldenfelde: *Hedwig Borsutzky*

Friedrich-Ebert-Gymnasium: *Wolfgang Broy*

Gymnasium Hamm: *Claus Heimann*

Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg: *Klaus Janus*

Gymnasium Tonndorf: *Axel Janell*

Lohmühlen-Gymnasium: *Michael Görge*

zum Koordinator für die Oberstufe am

Gymnasium Rahlstedt: *Gerd Püttjer*

Gymnasium Rissen: *Rüdiger Dartsch*

Luisen-Gymnasium: *Michael Edler*

Berufliche Schulen:

zur Abteilungsleiterin/zum Abteilungsleiter der

W 5: Staatl. Schule Sozialpäd. Harburg: *Marina Entlinger, Johannes B. Heitz*

zum Abteilungsleiter der

G 12: Staatliche Berufsschule Eidelstedt: *Volker Glenz*

G 16: Berufliche Schule Farmsen: *Hermann-Josef Mette*

zum Abteilungsleiter Berufsfachschule der

G 16: Berufliche Schule Farmsen: *Hans-Dieter Nordmann*

zum Abteilungsleiter Fachoberschule der

G 18: Staatliche Gewerbeschule Informations- und

Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik: *Dietmar Plewe*

H 12: Staatliche Handelsschule Ausschläger Weg: *Maiko Scharnberg*

HMS: Auf gutem Weg

Die neue Ausgabe von »Hamburg macht Schule« habe ich gelesen. Die veränderte Aufmachung und der wesentlich erweiterte Nachrichtenteil sind sehr zu begrüßen. Auch das Forum (Pro und Contra) macht Sinn.

Überlegenswert wäre, auch des Öfteren über Aktivitäten des Schulausschusses der Bürgerschaft zu berichten.

Das Schwerpunktthema ist interessant – wird aber zu langatmig abgehandelt (zu viele Seiten). Der inhaltliche Schwerpunkt sollte außerdem in die zweite Hälfte des Heftes gelegt werden. An den Anfang gehören – ähnlich wie in Nachrichtenmagazinen – »anmachende« Nachrichten und das besagte Forum.

*Rolf Harlinghausen,
Lehrer und MdHB (CDU)*

Leserbriefe

Einheitliche Schulkleidung

Das Interview mit Karin Brose hat gezeigt, dass einheitliche Schulkleidung offensichtlich mehrere pädagogische Vorteile generiert: Über die Stärkung der Gruppenidentität kann gleichzeitig eine Stärkung des Selbstbewusstseins des Einzelnen erreicht werden. Wenn man diese Erfahrung verallgemeinern könnte, müsste man die flächendeckende Einführung der Schulkleidung fordern!

Unter der Überschrift: »Schuluniformen fördern das Gemeinschaftsgefühl« hat der nigerianische Literaturnobelpreisträger Wole Soyinka über die eigene Schulzeit und die Segnungen der einheitlichen Schulkleidung berichtet. Dieser Bericht wurde am 18.01.04 in der Welt am Sonntag (WamS) veröffentlicht und ist aus dem »WamS«-Archiv abrufbar.

Unter anderem kommt Soyinka zu dem Ergebnis: »Den jungen Menschen wird kein Schaden zugefügt, wenn sie dadurch mit anderen zusammen ihrer gemeinsamen Identität Ausdruck verleihen. Das gelingt am augenfälligsten mit der Schuluniform.«

Marina Schulz, Mutter

Themenschwerpunkt: großes Lob

Großes Lob für den Schwerpunkt LESEN im letzten Heft! So etwas Fundiertes und zugleich eingängig Formuliertes habe ich schon lange nicht mehr gelesen. Das war pure Fortbildung für den interessierten Deutschlehrer, der sich im Alltag die Haare rauft (soweit noch vorhanden). Mit diesem Heft könnte man eine ganze Fachkonferenz bestreiten. Überhaupt finde ich das neue Outfit von HMS viel ansprechender. Stil, Layout und Gewichtung können die Zeitschrift zu einem Motor des Verbesserungsprozesses in den Schulen machen. – Ein kleiner Tipp noch: zur sofortigen Kontaktaufnahme sollten alle Autorinnen und Autoren auch ihre E-Mail-Adressen nennen.

Kurt Edler (Albrecht-Thaer-Gymnasium)

Schuluniformen

Befragt man Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II zum Thema »Schuluniformen«, so ist die Antwort nahezu einhellig: Sie lehnen diese ab. Nicht dass ihnen die Problematik der mittels Kleidung in Szene gesetzten sozialen Unterschiede nicht bewusst wäre, nicht dass sie nicht selbst den Markenterror beklagten – aber alle in eine solche Richtung zielenden Argumente werden nichtig vor dem Bedürfnis, sich selbst als Individuum zu erfahren und dem auch Ausdruck zu verleihen. Die Expression der eigenen Person über Outfit und Haartracht wird als Teil des Grundrechts auf Selbstentfaltung erlebt.

Ich meine, wir sollten dies ernst nehmen.

Gerade als Deutsche blicken wir auf eine Geschichte zurück, in der der Kampf um Freiheit, Liberalität und Toleranz ständig Niederlagen hinnehmen musste und autoritäre, totalitäre Systeme mit den bekannten Folgen bis in die jüngste Vergangenheit die Oberhand behielten. Vor einem solchen Hintergrund ist es schwierig, zu einer Tradition der Uniformierung – auch wenn deren Motive ganz andere sind – zurückzukehren, die im Wesentlichen immer Ausdruck der Unterwerfung des Einzelnen unter Zwangskollektive war und die dazu diente, Andersartigkeit und Normabweichung zu verhindern. Nun weiß jeder, dass die heutige Diskussion um Schuluniformen sich aus ganz anderen Quellen speist. Jeder Pädagoge begreift, dass wir einem überzogenen Individualismus, einer Egomane, die soziales Verhalten und die Übernahme sozialer Verantwortung für Relikte aus dem letzten Jahrhundert hält und als Handlungsmaxime zunehmend nicht mehr anerkennt, entgegenzutreten müssen. Und in der Tat steht Schule heute vor der erzieherischen Aufgabe, ihre »corporate identity« zu stärken.

Dennoch kann hier die Antwort nicht die Vereinheitlichung über eine zwangsweise eingeführte Kleiderordnung sein, die den persönlichen Entfaltungsspielraum der Schülerinnen und Schüler im Äußeren einschränkt.

M. Eisele-Becker,

Schulleiterin Margaretha-Rothe-Gymnasium

Gewalt und Graffiti

Videokameras für mehr Schulsicherheit

Pilotprojekt an der Handelsschule Berliner Tor

Meterhohe Mauern, laufende Videokameras und uniformierte Wachmänner mit Schlagstöcken am Gürtel: Schule als Hochsicherheitstrakt – selbst in den USA gibt es das bisher nur selten. Brutale Gewalttaten, massenhaft Graffiti an Schulen: Immer öfter werden sie jetzt auch in Deutschland registriert. Lehrer und Politiker – da sind sich noch alle einig in Hamburg – wollen reagieren.

Schlagzeilen hat heuer in der Hansestadt Hamburg die Handelsschule in St. Georg gemacht. Der zuständige Schulleiter Heinz Fänders verfügt über eine neue Technik: 14 Videokameras liefern an der Handelsschule Berliner Tor aktuelle Bilder: Pausenhof, Schuleingang, Fahrradabstellplatz zum Beispiel – Heinz Fänders hat vom Schreibtisch aus den Überblick.

Weite Teile der Handelsschule am Berliner Tor werden so kameramäßig erfasst. Ziel: Die Sicherheit soll erhöht, Graffiti sollen reduziert werden. So erfassen Kameras auch diese Szene: »Ein 18-Jähriger, der in die Schule eindringt, in ein Klassenzimmer stürmt. Wie er eine Gaspistole zieht, ohne zu zögern auf einen 19-Jährigen schießt und sein Opfer an den Augen verletzt« (*Hamburger Abendblatt* vom 03.02.2004). Hintergrund ist anscheinend ein Eifersuchtsdrama.

Nicht zuletzt durch dieses Eifersuchtsdrama kam es nicht nur in Hamburg zu einer neuen Diskussion über den »Tatort Schule«.

Das neue Pilotprojekt ist freilich umstritten. Parteien und Verbände haben recht unterschiedliche Positionen.

Hintergrund

Dieses spezifische Projekt »Schulsicherheit« in St. Georg gibt es nun seit knapp zwei Jahren. Seit dieser Zeit überwachen zwei elektronische Augen verschiedene Schulbereiche. Etwa vier Wochen lang wird »die Bilderflut auf einer Festplatte

an der Schule gespeichert, um bei Straftaten wie der Gaspistolenattacke im Nachhinein bei der Aufklärung zu helfen« (ebd.). Nur der Schulleiter hat Zugang zu den Rechnern.

Kosten

Das Projekt kostete 128.000 Euro – inklusive der zahlreichen »Bewegungsmelder, die die Kameras rund um die Uhr einschalten können, sowie der automatischen Alarmierung einer Sicherheitsfirma« (ebd.).

Schulleiter Heinz Fänders begründet, warum man die Schule »aufgerüstet« hat. Nach dem Wegzug des Polizeipräsidiums,

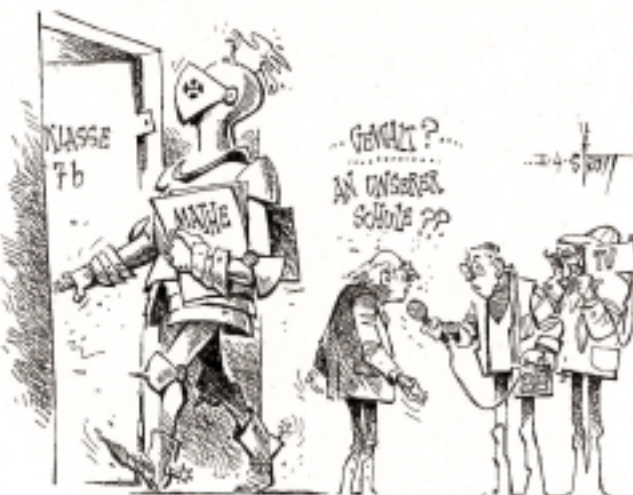
Kamera-Einsatz seien mehrere Straftaten – darunter der nächtliche Versuch, dreißig neue Laptops aus der Schulbibliothek zu stehlen – verhindert oder aufgeklärt worden.

Schüler haben, so erklärte die Schulleitung, den Einsatz der Kameras bisher nicht kritisiert. Auch die rund fünfzig Kolleginnen und Kollegen an der Handelsschule stünden hinter dem Pilot-Projekt.

Der Pressesprecher der Behörde für Bildung und Sport (BBS), Alexander Luckow, erklärte in diesem Zusammenhang, das Pilot-Projekt sei unter bestimmten Bedingungen auf andere Schulen übertragbar – aber »nur, wenn es die jeweilige Schule von sich aus will«.

Datenschutz

Eher zurückhaltend hat sich Hans-Hermann Schrader geäußert, der oberste Datenschutzbeauftragte in der Hansestadt Hamburg. Er hält das Versuchsprojekt für »erörterungsbedürftig«, weil auch »Unverdächtige« überwacht werden. Bei jeder Videoüberwachung komme es auch zu einem »Eingriff ins Persönlichkeitsrecht« (ebd.).



Karikatur aus: Die Welt vom 12.2.2004

des früheren unmittelbaren Nachbarn am Berliner Tor, habe sich die Sicherheitslage relevant verändert. Unter anderem sei heute teilweise die Drogenszene am Berliner Tor anzutreffen.

Jetzt sollen Kameras helfen, wenn es darum geht, gegen Drogenabhängige vorzugehen, die mit »geklauten Handys vor dem Schuleingang dealen« (ebd.).

Fazit

Schulleiter Fänders zieht insgesamt eine positive Bilanz – vor allem das »subjektive Sicherheitsgefühl« der Lehrer und Schüler sei gestiegen. Und: Durch den

Politisches Echo

Der frühere Bildungssenator Reinhard Soltau (FDP) steht inzwischen einer Videoüberwachung nicht mehr grundsätzlich ablehnend gegenüber. Der SPD-Innensenator-Kandidat Neumann sagte laut *Bild* (31.1.2004): »Der Einsatz von Video-Technik ist sinnvoll, da habe ich gar nichts gegen und wir würden uns da auch nicht in den Weg stellen. Allerdings können diese Anlagen den Menschen niemals voll ersetzen. An allererster Stelle sind nun einmal die Lehrer in der Pflicht, auf den Schulhöfen die Aufsicht zu führen, der

müssen sie nachkommen, daran müssen wir sie nachdrücklich erinnern« (ebd.).

Die Jungen Liberalen (JuLis) – die Jugendorganisation der FDP – lehnen dagegen Pläne zur Videoüberwachung Hamburger Schulhöfe ab. Lars Otto, JuLi-Landesvorsitzender in Hamburg, erklärte gegenüber dem *Hamburger Abendblatt* (2.2.2004): »Gegen Gewalt auf den Schulhöfen hilft nur die konsequente Umsetzung der Aufsichtspflicht der Lehrer.« Die JuLis fordern eine Ausweitung des COP4U-Projektes – sowie eine verbesserte Schulung der Lehrer im Umgang mit gewalttätigen Schülern.

Nach den brutalen Misshandlungen in Niedersachsen, Bayern und Bremen hat sich auch Niedersachsens Kultusminister Bernd Busemann (CDU) geäußert. Für die 3.700 Schulen im Flächenstaat müsse ein neues Sicherheitskonzept formuliert werden. Videokameras seien dabei nur die »Ultima ratio« (*Die WELT* vom 6.2.2004).

Zu Wort gemeldet hat sich auch der »Weiße Ring«, der Gewaltopfer betreut. Eine Kamera-Überwachung sieht man hier als »letztes Mittel« – zum Beispiel in sozialen Brennpunkten.

Die Gewerkschaft der Polizei (GDP) lehnt eine Video-Überwachung ab. Der GDP-Sprecher in Niedersachsen, Reiner Fischer, sagte, Gewalttaten ließen sich per Video nicht verhindern. Vielmehr leisteten »etwa Präventionsräte, die in vielen Kommunen eingesetzt sind, gute Arbeit zur Gewaltvorbeugung« (ebd.).

Mecklenburg-Vorpommern

In Deutschland gibt es bisher nur wenige Schulen mit Videoüberwachung. Nach Pressemeldungen hat Mecklenburg-Vorpommern mit Videokameras an Schulen aber gute Erfahrungen gemacht. »In Schwerin und Greifswald sind nach Polizeiangaben damit Vandalismus, Graffiti und Einbruchdiebstähle drastisch zurückgegangen« (ebd.).

Manfred Schwarz

Niederlande, Schottland, Niedersachsen und Schleswig-Holstein

Qualitätssicherung: »Schul-TÜV« – Modell für Hamburg?

Die Kultusbehörden entdecken eine neue »Schulinspektion«

In Schleswig-Holstein ist im Februar der Startschuss für die landesweite Einführung eine »Schul-TÜV« gefallen. Experten werden einzelne Schulen jeweils drei Tage checken – es gilt vor Ort, die jeweiligen Stärken und Schwächen herauszufinden. Schüler, Eltern und Lehrer sollen anonym gefragt werden, wie die Schulleitung arbeitet, wie man schlechte oder gute Schüler fördert und wie die Ausstattung der Schule zu bewerten ist. Am Schluss gibt es Empfehlungen für Verbesserungen.

In Hamburg hatte die SPD-Bürgerschaftsfraktion einen Antrag zum »Schul-TÜV« eingebracht. Ihre schulpolitische Sprecherin, Britta Ernst, sagte der *Hamburger Morgenpost*: »So würde die Qualität des Unterrichts offengelegt« (23.2.2004).

Eher zustimmend äußerte sich auch die CDU. Der Bürgerschaftsabgeordnete Wolfgang Drews meinte noch vor den Bürgerschaftswahlen: »Vom Grundsatz her wäre das eine gute Sache. In Holland und England gibt es das schon lange (ebd.).«

Aus den Ergebnissen eines allgemeinen Schul-TÜV könnte sich auch ein »Schul-Ranking« ergeben. Drews: »Die Eltern sollen wissen, wo die Schule steht, bei der sie ihr Kind anmelden möchten«. Wolfgang Drews weiter: Durch ein Ranking könnte ein Wettbewerb zwischen den Schulen entstehen. Konsequenz: Die Qualität werde sich verbessern.

Auch für die GAL-Schulpolitikerin Christa Goetsch ist grundsätzlich ein »Schul-TÜV« vorstellbar. Die jetzige Schulaufsicht könne in eine externe Schulinspektion umgewandelt werden. Nach Besuchen im Rahmen eines »Schul-TÜV« solle »verbindlich« vereinbart werden, was sich zu ändern habe.

Insgesamt wird die Entwicklung nicht nur im Norden von Experten sorgfältig

verfolgt. In Niedersachsen erproben die Schulbehörden in einigen Kommunen »mit niederländischer Hilfe einen Schul-TÜV, der 2005 landesweit eingeführt werden soll« (*Die Zeit* vom 18.3.04.). Denn in den Niederlanden haben Lehrkräfte bereits eine gewisse Professionalität im Umgang mit den »Inspektoren« entwickelt. In Deutschland hingegen herrschen in den Kollegien »eher Argwohn und Angst gegenüber dem Blick von außen« (ebd.). Das Misstrauen ist womöglich unbegründet – wenn die deutschen Behörden die Erfahrungen in Schottland berücksichtigen. Dort sind Schulinspektoren nicht dieselben Personen, die »Verweise oder Beförderungen aussprechen« (ebd.). Denn wer »direkte Sanktionen fürchtet, lässt sich ungern in die Karten schauen« (ebd.). Außerdem, so schreibt *Die Zeit*, müssen Lehrer nicht nur Lob und Kritik im Inspektionsbericht nachlesen können, sondern auch wissen, wo effektive »Hilfe auf sie wartet«. In den Niederlanden stehen für Lehrerfortbildung und -beratung Tausende von Mitarbeitern zur Verfügung. »Diese Architektur der Unterstützung fehlt bei uns« (ebd.).

Bahnbrechend in diesem Zusammenhang arbeitet das private Christophorus-Gymnasium in Braunschweig; es erhielt – als erste Schule in Deutschland – ein Firmen-Zertifikat. Nach einem umfangreichen »Schul-TÜV« bescheinigten externe Prüfer der Lloyd's Register Quality Assurance dem Privatygnasium »jetzt ein funktionierendes Qualitätsmanagement nach der international anerkannten Norm ISO 9001:2001« (*Frankfurter Rundschau* vom 23.3.04).

Manfred Schwarz

Weitere Informationen zum »Schul-TÜV« finden Sie in der Rubrik *Schulforschung* auf Seite 35.



Schuljubiläum

»475 Jahre Johanneum«

Vielfältige und umfangreiche Sonder-Programme

Die Gelehrtenschule des Johanneums feiert im Mai 2004 ein seltenes Jubiläum: Sie wird 475 Jahre alt. Ein großer Tag nicht nur für unser Haus, sondern für die ganze Stadt, ist doch das Johanneum eine der bedeutendsten und traditionsreichsten Institutionen Hamburgs.



Im 19. Jahrhundert erhielt sie ein neues Domizil genau an der Stelle,

Johannes Bugenhagen, der große Reformator und Freund Martin Luthers, gründete die Schule 1529. Zunächst war sie im ehemaligen Kloster St. Johannis (heute Rathausmarkt) untergebracht.

wo einst die Keimzelle Hamburgs lag, die so genannte Hammaburg.

Das Johanneum entstand also im Herzen unserer Stadt, und dort steht es, wenn auch im übertragenen Sinne, heute noch: Kaum eine Institution hat das Geistesleben Hamburgs durch die Jahrhunderte derart beeinflusst wie diese Gelehrtenschule in humanistischer Tradition.

Viele berühmte Persönlichkeiten sind im Laufe der Zeit aus dem Johanneum hervorgegangen, zum Beispiel die Bürgermeister Kellinghusen, Mönckeberg und Sieveking, der Universitätsgründer Edmund Siemers, der Physiker Heinrich Hertz, der Rhetoriker Walter Jens, der Kunsthistoriker Aby Warburg, die Schriftsteller Hans-Erich Nossack und Ralph Giordano, der Architekt Gottfried Semper, der Rathauserbauer Martin Hal-

ler und der Hollywood-Regisseur Wolfgang Petersen.

Heute, nach Umzug und Kriegszerstörungen, residiert das Johanneum als altsprachliches Gymnasium für Jungen und Mädchen in der Maria-Louisen-Straße 114 in Winterhude. Sein prägnanter dunkelroter Ziegelbau mit dem großen Innenhof, eines der städtebaulichen Wahrzeichen Hamburgs, wurde von Oberbaudirektor Fritz Schumacher entworfen und 1914 bezogen, ein weiteres kleines Jubiläum im Jahre 2004.

Das Jubiläumsjahr möchten Lehrer, Schüler und Eltern mit einer Festwoche rund um den eigentlichen Geburtstag, den 24. Mai 2004, begehen. Die Festwoche beginnt mit einem Gottesdienst in der St. Michaeliskirche, der von Hauptpastor Adolphsen ausgerichtet wird. Nachmittags lädt der Senat zu einem Rathausempfang ein.

*Uwe Reimer, Schulleiter
Tel.: 42 88 27-0, Fax: -10*

Weitere Aktivitäten im Jubiläumsjahr finden Sie im Kasten auf der folgenden Seite.

Jubiläumsveranstaltungen im Johanneum (Auszug)

April

- *Dienstag, 6.4.*
19.30: Prof. Bernd Seidensticker:
»Sturz des Ikarus«. Zur Rezeption des Mythos in Literatur und Gegenwart
- *Mittwoch, 7.4.*
19.30 Uhr: Prof. Hartmut Frank:
Fritz Schumacher und das Johanneum
- *Freitag, 14.4.*
19.30 Uhr: Pastor Alexander Röder: »Liebet eure Feinde!«
Konfessionelle Polemik in der Kunst des 16. und 17. Jahrhunderts
- *Donnerstag, 22.4.*
19.30 Uhr Susan Elbow, US-Generalkonsulin: »Präsidentenwahl 2004«
- *Dienstag, 27.4.*
19.30 Uhr: Volker Dehs: Jules Vernes in Hamburg
- *Freitag, 30.4.*
»Lange Filmnacht«, u. a. mit Filmen des »Ehemaligen« Wolfgang Petersen (»Das Boot«)

Mai

- *Donnerstag, 6.5.*
19.30 Uhr: Podiumsdiskussion
»Spuren der Reformation – heute gefunden«
- *Freitag, 7.5.*
ab 19.00 Uhr: »Back again« – Die Ehemaligen präsentieren: Alte Schule mit neuer Musik
- *Dienstag, 11.5.*
Eröffnung der Ausstellung »475 Jahre Johanneum« in der Rathausdiele
- *Montag, 24.5.*
10 Uhr: Gottesdienst in der St. Michaelis-Kirche
16 Uhr: Festakt im Rathaus
- *Dienstag, 25. 5.*
»Geburtstagsparty« – ganztägiges Schulfest
- *Mittwoch, 26.5.*
Jubiläumskonzert in der Aula
- *Donnerstag, 27. 5.*
»Das Johanneum in Bewegung«
Sporttag mit Fußball, Hockey, Rudern, Schach und vielem mehr
19.30 Uhr: »Der kleine Prinz« von Antoine de Saint-Exupéry
- *Freitag, 28. Mai*
»Das Johanneum tanzt« – Großer Festball in den Räumen des Johanneums
- *Sonnabend, 29. Mai, 11.00 Uhr.*
Frühshoppen der Ehemaligen
Zum 475-jährigen Bestehen des Johanneums gibt die Schule eine Festschrift mit dem Titel »Symposium« heraus. Die Festschrift enthält Beiträge von Lehrern, Schülern, Eltern, Ehemaligen und Freunden des humanistischen Gymnasiums, unter anderem:
 - einen Rückblick auf die vergangenen 25 Jahre,
 - Aufsätze zum Schulgründer Johannes Bugenhagen und zu den Rectores J. Gurlitt und W. Puttfarcken,
 - Essays zu den Themen »PISA und das humanistische Gymnasium« und »Bildung im Zeitalter der Globalisierung«,
 - die Darstellung der drei Standorte des Johanneums,
 - Porträts berühmter Ehemaliger,
 - Erinnerungen von Schülerinnen und Schülern.
 Dazu gibt es eine Reihe von informativen Übersichten, u. a. eine Liste sämtlicher Abiturienten seit 1979.
Der Band umfasst 350 Seiten und ist reich bebildert; Preis: 25,00 EUR. Der Band ist nur im Johanneum erhältlich.

Unterrichtstipp: Abwehr von Gefahr

Aufarbeitung eines Unfalls im Chemieunterricht

Sie erinnern sich vielleicht: Ende November letzten Jahres machte in der Presse ein Unfall Schlagzeilen, der sich im naturwissenschaftlichen Unterricht (Chemie) an einer Hamburger Schule ereignete – ein Schüler zog sich während eines Experiments Verbrennungen im Gesicht zu.

Die Ursachen des Unfalls konnten nicht eindeutig geklärt werden. Die Untersuchung der Begleitumstände machte jedoch deutlich, dass beim Experimentieren im Chemieunterricht auf folgende Punkte besonders zu achten ist:

- Werden Experimente in einem Laborabzug durchgeführt, ist immer die Lüftung anzustellen – auch dann, wenn mit scheinbar unbedenklichen Stoffen und in kleinen Mengen gearbeitet wird. Andernfalls besteht beim Herunterziehen des Frontschiebers die Gefahr, dass sich Stoffe aufgrund des fehlenden Luftaustauschs in dem geschlossenen Raum in gefährlicher Konzentration anreichern.
- Werden bei Experimenten brennbare Flüssigkeiten erhitzt, ist die Bildung explosionsfähiger Gas-Luft-Gemische möglich. Daher sollten brennbare Flüssigkeiten möglichst nicht offen erwärmt werden. Außerdem ist auf einen ausreichenden Luftwechsel zu achten. Regelpflichtige Heizplatten bieten bei derartigen Experimenten eine größere Sicherheit als offene Flammen.

*Dr. Ulla Franke,
Landesunfallkasse Hamburg,
Präventionsabteilung,
Referat Gefahrstoffe*

*Rainer Wagner,
Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung,
Arbeitsbereich Chemie*

Medienverleih am LI, Hartsprung 23

Neue Videos und DVDs

DER KINO HIT:
GOOD BYE LENIN!

Vielfach preisgekrönter Spielfilm, der auf hintergründige und humorvolle Weise die politischen Ereignisse der deutschen Wiedervereinigung reflektiert: Kurz vor dem Fall der Mauer erleidet Christiane Kermer, eine überzeugte DDR-Bürgerin, einen Herzinfarkt und fällt ins Koma. Acht Monate später wacht sie wieder auf. Um ihr schwaches Herz zu schonen, beschließen die beiden Kinder, ihr die Wende zu verheimlichen und lassen auf 79 Quadratmeter Wohnfläche die DDR-Alltagskultur wieder auferstehen. (Regie: Wolfgang Becker)

117 min, *42 31641, auch auf DVD mit Bonusmaterial: *46 32352

WEITERE SPIELFILME

Elling

Der unselbstständige und ängstliche Mittvierziger Elling teilt sich in der psychiatrischen Klinik das Zimmer mit dem gutmütigen Kjell, einem Riesenbaby mit begrenzten emotionalen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Dann bekommen die beiden die Chance, in eine eigene Wohnung in Oslo zu ziehen – betreut von einem jungen Sozialarbeiter. Mit feiner Balance zwischen Humor und Ernsthaftigkeit erzählt der norwegische Spielfilm, wie es den beiden Außenseitern Schritt für Schritt gelingt, ihre inneren Grenzen zu überwinden und ins »normale« Leben zurückzukehren. (Regie: Petter Næss)

89 min, *42 02827

Long Walk Home

Der auf einer wahren Geschichte basierende Spielfilm erzählt vom Schicksal dreier Aborigines-Mädchen im Alter von 8 bis 14 Jahren, die 1931 entlang des so genannten Kaninchenzauns quer durch Australien fliehen. Ursache ihrer Odyssee ist die australische Rassenpolitik, die routinemäßig alle Mischlingskinder gewaltlos von ihren Eltern trennt, um sie in staatlichen Heimen umzuerziehen. Mit viel Kraft und Mut entgehen die Kinder der gnadenlosen Verfolgung, bis zwei von ihnen schließlich wieder die Heimat erreichen. (Regie: Philipp Noyce)

90 min, *42 02903



Schachnovelle

Im Gegensatz zu der von Stefan Zweig 1942 im Exil erschienenen gleichnamigen Novelle ändert diese 60er-Jahre Verfilmung sowohl die Rahmen- als auch die Binnenhandlung. Im Mittelpunkt steht hier die Konfrontation des verhafteten österreichischen Anwalts Werner von Basil (Curd Jürgens), der Kunstschätze vor dem Zugriff der Nazis gerettet hat, mit dem für seine Isolationsfolter verantwortlichen Gestapo-Mann Hans Berger (Hansjörg Felmy). Basil erhält sich nur knapp seine geistige Gesundheit durch nachgespielte Schachpartien. Leitmotiv des gesamten Spielfilms ist das Schachbrettmuster. (Regie: Gerd Oswald)

100 min, sw, *42 02877

GESCHICHTE

Lascaux – Prähistorische Malerei

Nach kurzer Einführung in die Entstehungs- und Entdeckungsgeschichte der weltberühmten Höhle von Lascaux in der Dordogne zeigt der Film die einzigartigen Malereien innerhalb des Höhlensystems. An ausgewählten Beispielen werden die Beleuchtung der Höhlen, die Farbenherstellung, die

Maltechniken, die Tierdarstellungen und die Meisterschaft der Maler vorgeführt. Abschließend geht es um verschiedene Deutungen der Motive.

25 min, *42 02870

Die Pyramiden von Gizeh

Einblick in die Baugeschichte der ägyptischen Grabanlagen von den einfachen Mastabas über die Stufenpyramiden bis hin zu den imposanten Pyramiden von Gizeh. Animationen verdeutlichen, dass deren Ausrichtung auf astronomischen Grundlagen beruhte. Arbeiter rekonstruieren den Transport der tonnenschweren Steinblöcke nach einer neueren Theorie des Archäologen Dick Parry.

14 min, *42 02881

Der Erste Weltkrieg

Die DVD gliedert sich in drei Kapitel mit jeweiligen Untermenüs: 1. Ursachen – Das alte Europa. Hauptfilm: »Krieg der Kronen. Europäische Bündnispolitik vor dem Ersten Weltkrieg« (42 10236, 15 min), ergänzt um Medien zu den Themen Militarismus, Machtzentren und Wettrüsten. 2. Verlauf – Der moderne Krieg. Hauptfilm: »Deutsche Kriegstechnologien« (9 min), ergänzt um Medien zu den Themen Kriegsausbruch, Gas- und U-Bootkrieg, Kriegspropaganda und Heimatfront. 3. Folgen. Hauptfilm: »Der Vertrag von Versailles und die Folgen für Deutschland« (10 min), ergänzt um Medien zu den Themen Entente, Kriegsschuld, Gebietsverluste. Ein ROM-Teil bietet Materialien zum Herunterladen.

*46 02270

MEDIENPÄDAGOGIK

Filmen wie die Profis – Kamera

Die DVD führt in 22 Kapiteln, die auch einzeln anzusteuern sind, in das Einmaleins der professionellen Kameraarbeit ein. Beispiel-Sequenzen innerhalb der Kapitel oder in einem eigenen Menü verdeutlichen die Kursinhalte.

*46 02130

Medienservice im LI

Annette Gräwe,

Hartsprung 23,

22529 Hamburg

Tel.: 4 28 01-35 86

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

Verschlechterung

Lehrstellenlücke weitet sich aus

Dramatisch hat sich die Lage auf dem Lehrstellenmarkt verschlechtert. Ende März fehlten in Deutschland 167.400 Ausbildungsplätze. Die Bundesagentur für Arbeit (BA) teilte mit, dies seien 26.500 mehr als noch vor einem Jahr. Vor allem die Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze hat demnach deutlich abgenommen. Dabei habe sich die Lehrstellenlücke in Westdeutschland vergrößert. Im Osten Deutschlands sei sie dagegen kleiner geworden.

An Wirtschaft, Verwaltungen und Politik appelliert die BA, mehr Ausbildungsplätze zu schaffen. In den verbleibenden sechs Monaten sind nach Ansicht der Bundesagentur „höchste Anstrengungen“ erforderlich, um allen ausbildungswilligen Jugendlichen eine entsprechende Ausbildung zu ermöglichen.

Als besorgniserregend bezeichnete Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn die derzeit zu beobachtende Entwicklung. Die Ministerin warnte die Wirt-

schaft vor den Folgen eines „schleichenden Verlustes qualifizierter Fachkräfte“.

Die Unternehmensverbände jedoch machten das rot-grüne Vorhaben einer Ausbildungsabgabe für den Rückgang verantwortlich. Dieter Hundt, Präsident der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), meinte, der Gesetzentwurf „setze finanzielle Fehlanreize, mit dem Angebot von Lehrstellen bis zum Herbst zu warten, statt die Ausbildungsplätze sofort zu melden“ (FAZ vom 7.4.04). Als wenig aussagekräftig bezeichnete der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) die vorgelegten Daten der BA. In diesem Jahr seien bis Ende März 65.000 neue Ausbildungsverträge bei den Industrie- und Handelskammern eingetragen worden. Im Vergleich zum Vorjahr sei das ein Zuwachs von rund einem Prozent.

Ende März waren nach Angaben der Bundesagentur noch knapp 172.000 Lehrstellen unbesetzt – rund 10 Prozent

weniger als 2003. Demgegenüber sei die Zahl der unversorgten Bewerber um 2,5 Prozent auf knapp 340.000 gestiegen. „Während im Westen Deutschlands 11 Prozent weniger Plätze noch frei waren bei einer gleichzeitig höheren Zahl von Bewerbern, zählten die Arbeitsämter im Osten 4 Prozent weniger offene Lehrstellen“ (ebd.). Die BA erklärte, im Osten suchten weniger Jugendliche als im vergangenen Jahr nach einem Ausbildungsplatz.

Die BA betonte, insgesamt seien die von ihr vorgelegten Zahlen – aufs Jahr gesehen – noch nicht im hohen Ausmaße aussagekräftig, „da die Differenz zwischen noch nicht vermittelten Bewerbern und noch unbesetzten Stellen im Frühjahr regelmäßig am größten sei“ (ebd.). Die Bundesagentur erklärte, bis September werde sich die Situation noch „deutlich“ entschärfen.

MSz



Stuttgarter Zeitung vom 2.4.04

Rhythmischer Kindergesang weht mir aus dem Innenhof der St. Elizabeth Primary School entgegen.

Ich habe die Erlaubnis für ein Foto-shooting. Leise nähere ich mich den Kindern, um nicht zu stören.

Freitag, 19. März 2004, 8:30 Uhr. Zur Morgenandacht sind ungefähr 60–70 Schüler versammelt. Mädchen und Jungen stehen gemischt, klassenweise hintereinander, vorn die ganz Kleinen, hinten die Großen. Die blau-gelben Kleider, die die Mädchen an dieser Schule tragen, bilden einen schönen Kontrast zu den Khaki-Hemden und -Shorts der Jungen. Zwei Mädchen geben mit Trommeln den Rhythmus vor. Alle Kinder sind mit großer Konzentration dabei. Sie klatschen temperamentvoll Passagen mit und machen, alle synchron zum Text, passende Bewegungen. Der Rhythmus steckt an. Auch die Lehrer fallen ein und ich kann nicht anders als mitzumachen.

Ich denke an Hamburg. Welche Freude wären diese Kinder für jeden Musiklehrer. Niemand rangelt, keiner stört hier, alle haben Freude an gemeinsamer Musik. Die Texte können sie auswendig. Der Lehrer vorn tut nichts. Er wiegt sich entspannt im Takt des Gesanges seiner Schüler.

Nach zehn Minuten ist der Gesang vorüber. Die Schüler sprechen im Chor die Nationalhymne und geloben, ihr Land – Barbados – zu ehren, hier und auch überall sonst.

Der Musiklehrer übergibt seinen Platz einer Kollegin. Die Schüler schweigen. Sie begrüßt die Kinder mit leiser Stimme. Diese antworten im Chor: »Good morning, Madam, good morning teachers, good morning classmates«. In ihrer leisen Art wendet sie sich jetzt an die älteren Schüler:

»Eure kleinen Mitschüler schauen auf euch. Ihr seid das Vorbild. Bitte verhaltet euch dementsprechend.«

Wieder denke ich an zu Hause. Wäre die Akzeptanz von Schule und Lehrkräften dort so wie hier, könnten wir uns manche Disziplinierung sparen. Nicht auszudenken, in dieser Tonlage zu sprechen und 60 Kinder schwatzen nicht, schubsen nicht, sondern hören selbstverständlich zu!



Fröhliche und motivierte Kinder, niemand rangelt, keiner stört

Schule auf Barbados – ein persönlicher Reisebericht von Karin Brose, Lehrerin

Die Lehrerin entlässt jetzt alle in ihre Klassen – »fingers on your mouth« – und die Schüler halten die Zeigefinger vor die Lippen als Zeichen des Schweigens und verlassen nacheinander den Innenhof. Auch in den Klassen entsteht kein Lärm. Sie nehmen Platz, denn jetzt kommt das, worauf sie schon warten: Lernen.

St. Elizabeth, im Parish St. Joseph, ist eine Schule wie viele andere staatliche Schulen auf Barbados, wo Kinder in fröhlicher Gemeinschaft lernen und Erfahrungen machen.

Deutlich wird, dass Disziplin die Grundlage dafür ist. Lehrer haben eine sehr gute Reputation. Sie dürfen die Kinder auch körperlich züchtigen, falls erforderlich.

Wie ließe sich in Deutschland soviel Disziplin erreichen – ohne gestrige Methoden wie die Anwendung körperlicher Gewalt?

Wir haben hier unsere spezielle geschichtliche Erfahrung. Wir haben gesehen, wohin blinder Gehorsam führt. Aber wir sollten blinden Gehorsam nicht



mit Disziplin verwechseln. Erst die Disziplin ermöglicht die Arbeit in der Gemeinschaft. Wenn Schüler sich selbst zurücknehmen können, sind sie bereit für die Aufnahme von Lerninhalten. Leider gibt es inzwischen in Deutschland viele Elternhäuser, die ihren Kindern nicht mehr die elementarsten Grundwerte vermitteln. Wenn wir Wege fänden, diese Eltern in die Verantwortung zu nehmen, wäre wieder mehr Schule möglich.

Auf Barbados tragen alle Schüler Schuluniformen. Diese variieren innerhalb der verschiedenen Schulstufen. Die Jungen tragen meist Oberhemd und Hose. Mädchen tragen zur Bluse immer einen Rock. Beide oft eine Krawatte. Farblich ist alles vertreten, von moccabraun und gelb bis hin zu hanseatischem blau und weiß. Manche Uniform kommt sehr förmlich daher und erinnert an englische Nobelinternate. Andere sind recht leger. Schüler mancher Primary Schools tragen T-Shirts zu kurzen Sporthosen, die Mädchen zu Skirt-Trousers, ein Kleidungsstück, das von hinten Shorts, von vorn aber ein Wickelrock ist.

Wer die Kinder nachmittags in ihren Wohnorten sieht, erkennt sie nicht unbedingt wieder. Die Menschen auf Barbados achten sehr auf ihr Äußeres. Die

sozialen Unterschiede sind gravierend. Manche Behausung ist so ärmlich und baufällig, dass man hofft, dass sie den nächsten Tropensturm übersteht. Aber auch der Schüler, der hier wohnt, unterscheidet sich in der Schule nicht von den anderen.

Die Schuluniform lässt alle Kinder gleich aussehen. Niemand bekommt in der Schule die häusliche wirtschaftliche Lage zu spüren und niemandem würde es einfallen, Mitschüler neidisch machen zu wollen. Jeder Schüler hat ausreichend Schuluniformteile zum Wechseln, so dass er täglich adrett und sauber in der Schule erscheinen kann.

Ich treffe »Williams«, Mutter von sieben zum Teil schon erwachsen Kindern. Sie kommt gerade aus der Kirche und trägt ein festliches hellblaues Spitzenkleid, dazu einen großen weißen Hut. Williams ist Taxifahrerin. Wir reden über die Kinder und die Schule. Sie ist der Ansicht, dass Eltern ihren Kindern nicht nur Benehmen beibringen müssen, sondern auch, was »richtig« und »falsch« bedeutet. Ethik und Moral sind für sie die Grundlage jeder Erziehung. Dann erst können Lehrer Kinder in allem anderen unterrichten, was nötig ist, meint sie. Williams erklärt mir, dass die Schuluniform für sie ein großer Segen sei, weil sie dadurch viel Geld spare. Und das ist wichtig, denn ihr Mann ist arbeitslos – wie viele hier. »All the children look equal. Nobody asks for their parents' purse and none of the children has got the chance to make the classmates envious about clothes. Schooluniform is a good helper. Tell the parents in Germany about it«, sagt sie beim Abschied, »they'll like it, at the latest, when they realize that they're saving a lot of money«.

Schule ist auf Barbados der Ort des Lernens, den niemand in Frage stellt. Selbstdarstellung der Schüler ist nicht erwünscht, wohl aber aufmerksames Lernen. Nur so – und das weiß hier jeder – haben die Kinder später überhaupt eine Chance auf einen Job. Und da unterscheidet sich Deutschland nicht von Barbados. Nur haben das hier bisher viele nicht begriffen.

Vielleicht können wir von den Kariben lernen?

Berlin

Der 1. Weltkrieg: Ausstellung und Informationsseminare

Spezifische Angebote für Grund- und weiterführende Schulen

Das Deutsche Historische Museum zeigt anlässlich des neunzigsten Jahrestages des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges vom 13. Mai bis 16. August 2004 die Ausstellung »Der Weltkrieg 1914–1918. Ereignis und Erinnerung«.

Anhand der Leitbegriffe *Erfahrung* und *Neuordnung* werden im ersten Teil der Ausstellung Ursachen und Folgen dieses Krieges dargelegt, der erst die Völker Europas und später die ganze Welt in den Abgrund riss. Der zweite Teil widmet sich der Rezeption der »Urkatastrophe« des 20. Jahrhunderts und den Erinnerungen an diesen Krieg in Politik, Literatur und bildender Kunst.

Für Lehrpersonen und Multiplikatoren führen wir eine kostenlose dreistündige Einführungsveranstaltung durch (Montag, 17.5.2004, 15 Uhr und Dienstag, 18.5.2004, 16 Uhr, Anmeldung unter Tel.: 0 30/2 03 04-4 17).

Das Lehrer-/Schülermaterial wird bei der Einführungsveranstaltung ausgegeben und kann im DHM gegen einen Unkostenbeitrag angefordert werden. Ab Ausstellungsbeginn kann es auch auszugswise im Internet eingesehen werden: www.dhm.de/ausstellungen/der-erste-weltkrieg; Anmeldung für Führungen ab 3. Mai 2004 per Telefon (0 30/2 03 04-4 17/4 11), Fax 0 30/2 03 04-4 08/4 12 oder E-Mail: fuehrung@dhm.de

Antje Nürnberg,
Sonja Trautmann

Hessen

Roland Koch will »Land der Tagesmütter« doch deren Zahl wächst offiziell eher langsam

Auch in Hessen gilt: Mütter, die trotz kleiner Kinder zurück in ihren Job wollen, haben es nicht leicht: Nach Angaben der hessischen Landesregierung gab es Anfang 2002 rund 5.200 Plätze für unter Dreijährige in entsprechenden Einrichtungen und gut 1.000 Plätze bei Tagesmüttern – bei rund 171.000 Kindern insgesamt in dieser Altersgruppe. Die SPD-Abgeordnete Karin Hartmann findet das »erbärmlich«. Die grüne Landtagsabgeordnete Kordula Schulz-Asche spricht von »Seifenblasen«.

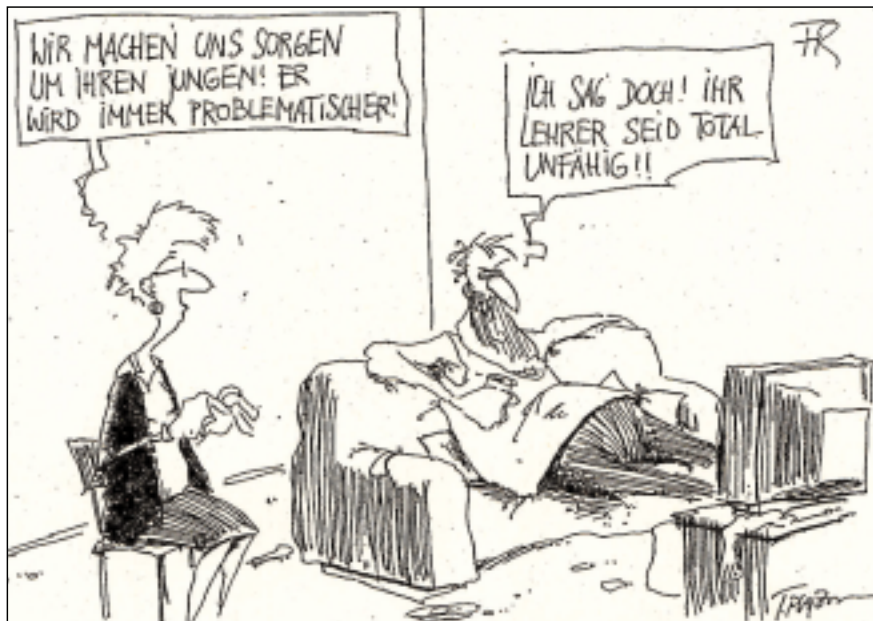
Ministerpräsident Roland Koch (CDU) und die CDU-Sozialministerin Silke Lautenschläger hingegen sehen ihr Land in Sachen Förderung von Tagesmüttern freilich bundesweit eindeutig »vorn«. Als erstes Bundesland biete Hessen Tagesmüttern und -vätern eine Pauschale von 200 Euro pro Halbjahr vor allem für ihre Alterssicherung« (*Frankfurter Rundschau* vom 27.2.2004). Und: Trotz strikter Sparauflagen für den gesamten Landeshaushalt seien die Betreuungsmittel 2003 auf 1,4 Millionen Euro (2001: knapp eine Million) erhöht worden und würden weiter aufgestockt.

Doch in der Praxis locken die 400 Euro jährlich bisher nicht gar so viele potentielle Tagesmütter. Die Zahl der staatlich geförderten »Pflegeverhältnisse« ist seit 2001 auf nur 1.320 im vergangenen Jahr gewachsen.

Diese Zahl kennzeichnet die Situation aber nur unzureichend: Der Förderantrag muss nämlich vom zuständigen Jugendamt bewilligt werden. Bei Bewilligung ist die Arbeit aktenkundig. Nach Ansicht von Beobachtern gibt es aber sehr viele Tagesmütter, die ihre Einkünfte nirgendwo offiziell anmelden wollen. »Viele arbeiten lieber schwarz« – so zitiert die *Frankfurter Rundschau* einen Mitarbeiter aus dem hessischen Sozialministerium.

HHS

Anmerkung der Redaktion: Was viele Bürger in Hamburg in diesem Zusammenhang nicht wissen: Die Freie und Hansestadt Hamburg fördert über 5 000 Kinder (bis zum Alter von 14 Jahren) im Rahmen von Tagespflege. Hierüber wird HmS berichten (Ansprechpartner: Dieter Vierkant, B 21-11; Tel.: 4 28 63-42 37).



Frankfurter Rundschau vom 11.12.02

Berlin: Flexibles Grundschulsystem Frühstart in die Schule »Dezemberkinder« werden künftig früher eingeschult

Ein besonderes, flexibles Grundschulsystem hat der Berliner Schulsenator, Klaus Böger (SPD), eingeführt. Ab 2005 gibt es dort den »Frühstart in die Schule« (*Der Tagesspiegel* vom 4.2.2004). Berlins Kinder werden ein halbes Jahr früher schulpflichtig »und müssen selbst dann in die erste Klasse aufgenommen werden, wenn sie nicht schulreif sind« (ebd.). Zurückstellungen gibt es dann nicht mehr.

Das neue Konzept legt fest, dass künftig eingeschult werden muss, wer spätestens am 31.12. sechs Jahre alt wird. Dies bedeutet also, »dass »Dezemberkinder« bereits mit gut fünf und einhalb Jahren zur Schule kommen« (ebd.).

Früher wurden nur die Kinder eingeschult, die vor dem 1. Juli ihren sechsten Geburtstag gefeiert hatten. »Im Schnitt werden die Erstklässler in Zukunft sechs Jahre und zwei Monate alt sein und damit sechs Monate jünger als bisher« (ebd.).

Weil Schüler nicht mehr mangels Schulreife zurückgestellt werden können, sind jetzt die Voraussetzungen, die die Kinder mit in die Schule bringen, noch unterschiedlicher als bisher. Um damit besser umgehen zu können, erhalten die Lehrkräfte »die Möglichkeit, einem Kind je nach Fähigkeiten ein bis drei Jahre lang den Lernstoff der ersten beiden Klassen zu vermitteln« (ebd.).

Andererseits: »Wer zum Beispiel Lesen und Schreiben extrem schnell lernt, kann künftig schon nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln« (ebd.).

Weitere Informationen unter: poststelle@senbj.s.verwalt-berlin.de oder 0 30/90 26-7; -58 44.

CB

Medienkongress

»Profit of ideas«

Fragen zur PR, Musik, Werbung, Internet und EU-Werberichtlinien

Im Mai findet ein zweitägiger Medienkongress in Hamburg statt. Es geht – »neudeutsch« – um das Thema: »Profit of ideas«. Vor Jahren hätte man in etwa das Motto so formuliert: »Unternehmen und Medien über die Wirksamkeit neuer Wege.«

In diesem Medien-Dialog am 17. und 18. Mai erwarten die Veranstalter 1.200 Gäste aus Medien, Werbung und der Wirtschaft. Auch Ausbilder und Lehrkräfte aus privaten Betrieben und staatlichen Bereichen können teilnehmen.

Wirtschaftssenator Gunnar Uldall (CDU) und der Vizechef der Handelskammer, Martin Willich, sind Schirmherren der Veranstaltung.

Es sollen praxisnahe Fragen diskutiert werden – so zur PR-Arbeit, Musik und Werbung, Rolle des Internets und zu den EU-Werberichtlinien. Die Hamburgische Anstalt für neue Medien (HAM) analysiert die Bedeutung von Musik und Wortbeiträgen für Radioprogramme.

Auf dem Kongress referieren prominente Wirtschaftslenker – so Matthias Döpfner (Vorstandschef der Axel Springer AG) und Holger Jung (Geschäftsführender Gesellschafter der Werbeagentur Jung von Matt).

Beim Hamburger Congress Centrum kann man sich informieren unter www.hamburger-dialog.de oder unter der Telefonnummer 0 40/ 35 69 24 24. Die Kongressteilnahme ist freilich nicht billig. Inklusiv der »Media Night« müssen Teilnehmer für zwei Tage Programm 298 Euro bezahlen. Die Teilnahme an einem einzelnen Vortrag kostet 50,00 Euro.

MSZ

Bundesländervergleich

Nach PISA: Die Grundschul-Studie IGLU

Im Januar 2004 wurde sie vorgelegt: Die Grundschulstudie IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung)¹, deren erste Ergebnisse man schon im April 2003 veröffentlicht hatte. Die Studie vergleicht die Leseleistungen von Viertklässlern aus 35 Staaten. Die deutschen »Grundschüler schnitten bei IGLU relativ gut ab, landeten im oberen Mittelfeld« (*Die ZEIT* vom 29.1.2004). In der 2001 veröffentlichten PISA-Studie dagegen fanden sich die 15-Jährigen Deutschlands im Schnitt nur im unteren Drittel wieder.

Sieben Bundesländer wollten es in Sachen Lesen noch genauer wissen: Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. In diesen Ländern untersuchte man hinsichtlich der Lesekompetenz eine weitere Stichprobe, um möglichst repräsentative Daten zu gewinnen. »Die anderen Länder haben sich nicht beteiligt, teils wegen der Kosten, teils, weil sie sich keine neuen Erkenntnisse versprochen« (ebd.).

Große Überraschungen gab es nicht in dem vorgelegten Bundesländervergleich, der unter der Leitung des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Wilfried Bos erarbeitet wurde. »Erwartungsgemäß lagen die Grundschüler der PISA-Siegerländer Baden-Württemberg und Bayern vorn, gemeinsam mit Hessen leicht über dem deutschen Durchschnitt, während Nordrhein-Westfalen leicht unterdurchschnittlich abschneidet« (ebd.). Unwiderrspochen konnte so Kultusministerin Annette Schavan (CDU) im Stuttgarter Landtag verkünden: »Keine europäische Grundschule ist besser als die baden-württembergische« (*Stuttgarter Zeitung* vom 30.1.2004).

Schonschlechter schneidet Brandenburg ab. Und – ähnlich wie schon bei PISA –: »Bremen liegt (...) klar am Ende der kleinen Tabelle« (*Die ZEIT* vom 29.1.2004). Alarmierend ist, »dass in Bremen mehr als jeder fünfte Viertklässler bestenfalls einfachste Texte versteht« (ebd.).

Auch die *Frankfurter Rundschau* findet: »Die erneute Leistungs-Kluft zwi-

schen SPD- und CDU-Ländern muss zu denken geben: Bildungsforscher gestanden schon nach Pisa zu, dass diejenigen Länder vorne lagen, die Lernstandards setzen und deren Einhaltung durch zentrale Tests prüfen« (2.2.2004).

Ist mehr Strenge notwendig? Die *Frankfurter Rundschau* meint eher zögerlich: »Nicht unbedingt« (ebd.). Aber: »Bildungserfolg hat auch mit kulturellen Haltungen, mit gesellschaftlicher Wertschätzung von Schule und Lehrern zu tun. Mag sein, dass im Süden noch einheitlichere Maßstäbe darüber herrschen, wie wichtig Schule ist. Vor allem dann, wenn sie Verlässlichkeit, Struktur und Verbindlichkeit erkennen lässt« (ebd.).

In Bremen behauptete der bildungspolitische Sprecher der CDU-Bürgerschaftsfraktion, Claas Rohmeyer: »Bremer Grundschüler sind im Durchschnitt zu alt und haben nach vier Schuljahren bereits ein Jahr gegenüber anderen Bundesländern wie Baden-Württemberg verloren« (*Weserkurier* vom 30.1.2004).

Willi Lemke, Bildungsminister (SPD), äußerte sich selbstkritisch: Bremens Grundschüler hätten »grottenschlecht« abgeschnitten (ebd.). Nunmehr, so Lemke, gehe es »darum, einen besseren Unterricht zu machen. Dafür müssen die Lehrkräfte aber mehr Leistung zeigen« (ebd.).

Manfred Schwarz

Anmerkungen

¹ Vgl. zu den IGLU-Ergebnissen auch HmS 1/04, S. 34

Wilfried Bos u. a.:
IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Waxmann Verlag, Münster 2004; 240 S., 16,90 EUR





Wettbewerb

Theater macht Schule

Das Festival Theater Macht Schule vom 07.–11. Juni 2004 zeigt in mehr als 20 Produktionen die Vielfalt des Schultheaters von der Grundschule bis zum Abitur. Diese wurden aus 36 Bewerbungen ausgewählt. Veranstalter und Förderer sind BBS, LI, LpolB, LAG f. darstellendes Spiel. Schirmherr ist Axel Schneider, der die Woche in den Kammerspielen eröffnet. Weitere Aufführungsorte: Altonaer Theater, Kampnagel, Malersaal und Ernst-Deutsch-Theater.

Außer den Aufführungen bietet das Festival eine von Schülern verfasste, täglich erscheinende Zeitung und Diskussionsforen für Theaterinteressierte.

Informationen: GabrielaBaehr@aol.com. Programm www.lagdsp-hamburg.de

Gabriela Bähr

Lesungen

Hatte Hitler kein Gewissen?

Haben Sie jüdische Freunde gehabt? Wie haben Sie sich im Bunker gefühlt? Warum ist Ihre Schwester in den BDM eingetreten, obwohl sie gar keine Lust dazu hatte? Leben Ihre Geschwister noch? Was – Krankenwagen gab es damals schon? Igitt, diese Schulspeisung hätte ich nicht gemocht! Mein Opa sagt, die übertreiben alle ...



Diese und andere Fragen und Bemerkungen stammen von Kindern aus 6. Klassen in Harburg, Buxtehude, Jork oder Soltau. Dort habe ich zu meinem Buch EVAS TAGEBUCH (Hannover 1938 bis 1961, erschienen bei Leuenhagen & Paris, Hannover 2002) Veranstaltungen

gemacht, die Kinder und Jugendliche mit der Kriegs- und Nachkriegszeit konfrontiert haben. Dabei handelt es sich nicht nur um eine Lesung, sondern auch um Demonstrationen mit Großfotos, Tonbandaufnahmen und Rollenspielen, also modern gesagt, um ein richtiges event.

Die Schüler und Schülerinnen haben umso mehr Gewinn davon, je mehr Informationen sie vorher schon über die Zeit erhalten haben. Wer nichts weiß, kann auch nichts fragen. Besonders im Rahmen einer Projektwoche zum Thema »Kinder im Krieg« oder »Kindheit im dritten Reich« bietet sich diese Vertiefung an. Am aufschlussreichsten sind Veranstaltungen, in denen auch die Eltern der Schüler(innen) dabei sind.

Das Buch beinhaltet in sechs Kapiteln achtzig Geschichten aus meinem Leben. Es ist keine moralin-saure Aufarbeitung einer »schrecklichen Kindheit«, sondern – wie es im Klappentext heißt – es »gehen oft Komik und Tragik Hand in Hand«.

Und »eine lohnende Lektüre für Menschen zwischen 10 und 100 – auch wenn sie nicht aus Hannover stammen«. Die Erlebnisse sind typisch für die damalige Zeit und für das Leben in einer Großstadt.

Eva Simon

Die Autorin veranstaltet Lesungen an Schulen mit Fotos und Tonträgern zum Thema »Kindheit und Jugend im dritten Reich und in der Nachkriegszeit«.

Sie sind ab Klasse 6 geeignet und können – je nach Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler – auch für zwei Klassen gleichzeitig durchgeführt werden.

Voraussetzung ist ein Grundwissen über den Nationalsozialismus. Erwachsene (Eltern und Großeltern der Kinder) sind dabei willkommen!

Das Buch kann im Rahmen der Veranstaltung für 14,90 Euro erworben werden.

Anfragen bitte an Eva Simon, Wildrosenweg 4a, 21077 Hamburg, Tel.: 040-7604905, Fax 040-76112563, E-Mail: e.simon.hh@gmx.de

Entlastung im Lehrer- und Schülertag

Der Schüler-Coach

»Ich sei, gewährt mir die Bitte, in eurem Bunde der Dritte« (F. Schiller), denn

Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler werden entlastet, der tägliche »Klassenkampf« als konstruktives Durch- und Miteinander begriffen, Integration bewirkt. Dabei werden eine Vielzahl an Mitteln und Methoden zur Verfügung gestellt. In Teamarbeit werden soziale Kompetenzen erkannt und trainiert, z.B.:

- Verantwortung übernehmen
- mit belastenden Situationen umgehen
- zunehmend selbstständiger agieren
- sich gegenseitig zuhören
- andere Meinungen gelten lassen
- gewaltfrei und respektvoll miteinander umgehen,

Zielsetzungen, die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülern erreichen wollen, doch nur ungenügend Zeit finden und dafür auch nicht speziell ausgebildet sind.

Schüler-Coaches sind in gewerblich-technischen, kaufmännischen, pädagogischen Berufen ausgebildet. Sie haben sozial- oder psychotherapeutische Zusatzqualifikationen mit anschließender Sozialarbeit in Schulen, Heimen, Anstalten des öffentlichen Rechts und Hilfeeinrichtungen theoretisch und praktisch erworben.

Die Referenzen sind vielfältig und im Stadtgebiet nachweisbar. Ganz aktuell bilanzieren 10 Monate an der staatlichen Gewerbeschule Werft und Hafen auf St. Pauli (G7) in der Lehrerkonferenz eine erfolgreiche Arbeit für die Zukunft der Schüler-Coaches.

»Wenn Schule ein Raum für Erfahrung werden soll, dann immer auch ein Raum für Alternativen«. (Hartmut von Hentig)

Der Schüler-Coach ist so eine. Er entlastet den Lehrer- und Schülertag direkt und sofort.

Eine Investition lohnt sich für alle, die Schule als Reformprojekt und nicht als Sperrbezirk begreifen.

Das Honorar pro Schüler-Coach und Unterrichtsstunde beträgt EUR 25,-, ebenso pro »Erzieher« und Unterrichtsstunde für eine Zusatz- oder Nachqualifikation.

Kontakt: Institut für berufliche Weiterbildung und Psychotherapie Hamburg

Bei der Matthäuskirche 6, 22301 Hamburg, Fon: 0 40/27 06-0 61, -111, Fax: 0 40/27 03-5 88, Email: carmen.rens@t-online.de

Carmen Rens

Rezension

Feedback – eine Möglichkeit Unterricht zu verbessern?

Schüler und Schülerinnen haben eine didaktische Reflexionskompetenz, Vorstellungen über guten Unterricht, über die eigenen Lernprozesse und darüber, wie diese vielleicht zu verbessern wären. Selbst in den großen Leistungsvergleichsstudien verzichtet man nicht mehr darauf, die Lerner zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts zu befragen. Umso erstaunlicher scheint es, dass »Rückmeldekulturen« in der Schule wenig etabliert sind, die Meinung der Schüler und Schülerinnen kaum systematisch erfragt und genutzt werden, um den Unterricht zu verändern, dass Unterricht nicht reflexiv wird.

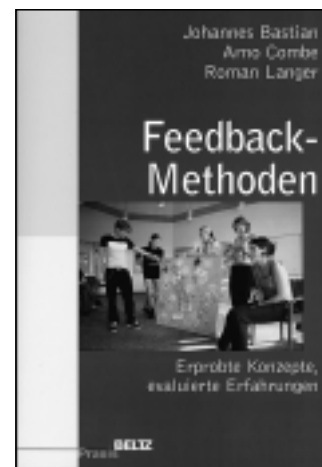
In einem gemeinsam von der GEW Hamburg und der SchülerInnenkammer Hamburg durchgeführten Projekt wurde die Etablierung von Rückmeldeverfahren im Unterricht an verschiedenen Schulen erprobt und wissenschaftlich begleitet. Darüber berichten die Autoren nun in einem sowohl für die wissenschaftlich Interessierten wie auch für PraktikerInnen gut zu lesenden und ergiebigen Buch. Nachdem zunächst geklärt wird, was unter »Rückmeldungen« als Klärung des komplexen Zusammenhangs von Unterricht und Lernen zu verstehen ist (Kapitel 1), werden vier Fälle, in denen mit unterschiedlichem Erfolg versucht wurde, Rückmeldeverfahren einzuführen (Kapitel 2), geschildert und vorsichtig, aber überzeugend analysiert. Ob Rückmeldungen nur als »Beichte mit anschließender Absolution« und damit aus Schülersicht ohne Konsequenzen erlebt werden oder ob es den Lehrenden mit großem Selbstvertrauen gelingt, gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen die eingesetzten Rückmeldeverfahren zu entwickeln und an überschaubaren Zielen zu arbeiten - deutlich wird in den Falldar-

stellungen, dass feedback nicht automatisch zur Verbesserung von Kommunikationsproblemen, zur Verständigung führt, dass eine Klärung veränderter Rollen notwendig ist, dass das Verfahren nur als aufwändiges, mit Beharrlichkeit verfolgtes und ernsthaft dialogisch angelegtes die Erfolge zeitigen kann, die man sich verspricht.

Folgerichtig ist das dritte Kapitel des Buches, die ausführliche und gut nutzbare Darstellung von unterschiedlichen Feedback-Methoden, so angelegt, dass immer wieder auf mögliche »Risiken und Nebenwirkungen« und notwendige Voraussetzungen hingewiesen wird. Das Buch ist kein von einfachen Machbarkeitsphantasien ausgehendes »Rezeptbuch«, sondern bietet »Prozesswissen« an und zeigt präzise und konkret auf (Kapitel 4), inwiefern und unter welchen Bedingungen Feedback als eine Methode zur Veränderung von Unterricht und Schule eingesetzt werden kann.

Sabine Reh

Bastian, Johannes / Combe, Arno / Langer, Roman: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim 2003, ISBN 3-407-62512-X



Ehrenamt Elternvertretung

Fortbildung für die Neuen

Elternabend der Kl. 5 a, Wahl der Elternvertreter. Jemand schlägt Frau Hartmann vor.

Ich soll das machen? Klassenelternvertreterin? Kann ich das?

Frau Hartmann war mutig. Nun ist sie von den Eltern der 5a gewählt.

Das habe ich geschafft! Ein gutes Gefühl! Ein bisschen stolz bin ich auch! Aber was habe ich eigentlich zu tun?

Vom Elternrat erfährt Frau Hartmann, dass im Landesinstitut eine Veranstaltung für die Neuen stattfindet; 200 andere Mütter und Väter sind auch in daran interessiert und finden sich um 19.00 Uhr in der Aula ein.

Seit sieben Jahren gibt es eine schulinterne Fortbildung für Eltern. Daran haben im letzten Schuljahr in fast 100 Schulen 2.500 Mütter und Väter teilgenommen. Erst zum dritten Mal gibt es diese zentrale Veranstaltung für *neu gewählte Eltern*.

Frau Hartmann ist erfreut, dass der Abend im Landesinstitut ganz unerwartet und gar nicht steif abläuft. Nach der freundlichen Begrüßung folgt kein Vortrag im Plenum. Stattdessen verlassen alle ihren Platz und können zwischen fünf Themen in fünf Räumen wählen und wechseln.

Frau Hartmann entschied sich für die Themen *Elternabend, Klassenkonferenz und Schulprogramm*. Für die anderen beiden Themen *Schulkonferenz* und *Schulinterne Kommunikation* reichte die Zeit leider nicht.

Jetzt weiß ich, was ich tun kann. Es gibt ja viel mehr und viel Wichtigeres, als ich gedacht hatte! Ich

hatte immer nur an die Vermittlung bei Problemen und Konflikten gedacht. Nun kann einbringen, was ich mir immer schon für eine gute Schule gewünscht habe, zum Beispiel einen Fachraum auch für Geschichte und einen für Englisch, und mein Vertreter träumt von einem Schüleraustausch mit Osteuropa. Und unserem Elternrat werde ich sagen, dass wir uns unbedingt für eine schulinterne Fortbildung anmelden müssen ...

Frau Hartmann hat sich mit durchaus gemischten Gefühlen wählen lassen. Wird sie der vielfältigen Aufgabe gerecht werden? Frau Hartmann wird sich über viele neue Dinge eine Meinung bilden müssen: über Aufgabenregelungen durch das Schulgesetz, über die Ziele von Bildungsplan und Rahmenplänen, über die Planung des Schuljahres auf Klassenkonferenzen, über die Umsetzung von Studentafeln, über die Leistungsbeurteilung, über die Evaluatouon und Fortschreibung des Schulprogramms, über die Ausgestaltung der Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Frau Hartmann wird in der Schule eine Rolle spielen durch Mitsprache und Mitentscheidung.

Ein wenig ruhiger ist sie nach diesem Abend im Landesinstitut: Sie wird den Elternrat ihrer Schule anstiften, am Programm der schulinternen Fortbildung zur Unterstützung der Elternvertretungen teilzunehmen.

Projekt »Eltern-Schule-Schulentwicklung«,
Gudula Mebus

Pädagogisches Alphabet, Teil I

(nach W. Busch: Naturgeschichtliches Alphabet)

*Das Arbeitszeitmodell ist in.
Im Abendblatt steht Alles drin.*

*Der Redner setzt den Beamer ein.
Der Hörer wird Beeindruckt sein.*

*Curriculum klingt einfach schön.
Mit Clustern ordnet man Ideen.*

*Disziplin im Klassenzimmer.
Auch Didaktik hilft nicht immer.*

*Erfolgskontrolle dann und wann.
Evaluieren jeder kann.*

*Das Flipchart jeden Raum verschönt.
Fragend-entwickelnd ist verpönt.*

*Gut, dass es Ganztagschulen gibt.
Das Gruppenpuzzle ist beliebt.*

*Nach Handlungskompetenz man trachtet.
Die Hausordnung wird kaum beachtet.*

*Implementieren bringt Gewinn.
Innovationen haben Sinn.*

*Manch Kurs den Jahrgang übergreift.
Die Jugend heute schneller reift.*

*Konferenzen machen froh.
Und Klausuren ebenso.*

*Der Schüler Langeweile hasst.
Der Lehrplan auch nicht jedem passt.*

*Methoden sind das A und O.
Methodentraining sowieso.*

(Fortsetzung folgt)

Annelies Paulitsch