



# WAS IST EINE GUTE HAMBURGER SCHULE?

**BBS-Info**  
Internetauftritte  
für 100 Schulen

**Forum**  
Schule und  
Integrationsprobleme

**DESI-Studie**  
Schulleistung-  
International



Werbung U2

*Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,*

es gibt bzw. es gab einen Problembären, neuerdings sogar Problembiber. Von einem solchen wurde kürzlich in Deggendorf ein Labrador-Rüde beim Baden in einem Bach in den linken Hinterlauf gebissen. Der Täter entkam unerkant. Nicht immer geht es so glimpflich ab: »Geflutete Äcker, untergrabene Deiche, einbrechende Traktoren« – die rasante Vermehrung der Biber, wird in manchen Regionen Bayerns bereits als »existenzgefährdendes Problem für einzelne Bauern« gesehen (SZ, 23.06.06).

Was tut man, wenn die Probleme vor Ort größer bzw. unübersichtlicher werden und die Problemlösefähigkeit der Zentralen nicht mehr ausreicht?

Mit dem Argument, »die Spezialisten vor Ort seien näher dran am Problem als ein paar Regierungssachbearbeiter fern in ihren Büros«, sind künftig im Freistaat für das Biber-Problem die Landratsämter zuständig und nicht mehr die Bezirksregierungen. Externe Unterstützung gibt es zusätzlich durch den »Bund Naturschutz« mit seinen »Biberberatern« und einen lokalen Entschädigungsfonds.

Deregulierung, problemnahe Lösungen, Sachverstand vor Ort, nachfrageorientiertes Unterstützungssystem, Extra-Ressourcen für besondere Problemlagen – dass sind die neuen Instrumente, mit denen man nicht nur Biber-, sondern auch Schulprobleme lösen will.

Aber nicht alles, was hinkt, ist ein Vergleich. Deshalb müssen mindestens zwei Dinge hinzukommen, damit die Selbstverantwortete Schule gelingen kann: Es braucht erstens eine gemeinsame und ganzheitliche Grundlage dafür, was unter Schulqualität zu verstehen ist bzw. »über welche Bereiche die Schulqualität beeinflusst wird« (Dinges-Dierig, S. 28). Diese Grundlage liegt für Hamburg mit dem »Orientierungsrahmen Schulqualität« jetzt vor, und zwar in einer Form, die einen ehemaligen und nicht eben als angepasst bekannten Parlamentarier fast zum Schwärmen bringt (vgl. Edler, S. 40 f.).

Und zweitens muss der verstärkten Selbstständigkeit von Schulen ein System der Selbst- und Fremdüberprüfung zur Seite gestellt werden, das Rückmeldungen für

die Weiterentwicklung gibt. Interne Evaluation mit Schüler- und Elternfeedback und Schulinspektion sind dafür die Instrumente. Der Themenschwerpunkt dieses Heftes liefert für beide Bereiche gute Beispiele.

Wir wissen: LAU, KESS und PISA sind wichtig, aber nicht alles. Das findet auch Sabine Gistl, Produktdesignerin aus Oberammergau. Ihre Sympathie für Bruno, den Problembären, sei auch darauf begründet, »das er bewiesen hat, dass die Finnen trotz PISA-Vorsprungs nicht besser jagen können.« Aber können wir darauf wirklich stolz sein?



*Peter Harder*



## Was ist eine gute Hamburger Schule?

Moderation: Jochen Schnack

- 12 Die Inspektion kann kommen!**
- 15 Arbeiten mit dem Orientierungsrahmen**  
Angebote des Landesinstituts
- 16 Förderkonzepte entwickeln**  
Differenzierte Lernmöglichkeiten helfen allen Schülern
- 18 Ein schulinternes Curriculum erstellen**  
Das Beispiel Gesundheitsförderung in der Sekundarstufe I
- 20 Arbeitszufriedenheit bei Lehrern**  
Mit wenig Aufwand die Arbeitsbedingungen verbessern
- 22 Elternbeteiligung fördern**  
Lehrer und Eltern entwickeln Schule gemeinsam
- 24 Den Blick von außen suchen**  
Nur Selbsterkenntnis führt zu Veränderungen
- 26 Ein Gymnasium wird inspiziert**  
Erste Erfahrungen aus Schleswig-Holstein
- 28 »Schulen benötigen Rückmeldung«**  
Ein Gespräch mit Senatorin Dinges-Dierig

## Schulforschung

- 32 DESI – Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International**

VON ULRICH VIELUF



## Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Schule und Integrationsprobleme**  
Drei Lösungsansätze
- 6 Gegen Parallel-Gesellschaften: Fördern und Fordern**  
Die Aufgaben von Schulen sind nicht verhandelbar  
*VON NECLA KELEK*
- 8 Wie die Bildungspolitik Schulen unterstützen könnte**  
Fordern ist einfach – fördern schon schwieriger  
*VON URSULA NEUMANN*
- 10 Strenge statt Mitleid**  
Thesen einer Journalistin der Financial Times Deutschland  
*VON EVA BUSSE*

## Werkstatt Schule

- 30 Wie Meltem ihre Chancen steigert**  
Kompetenztraining Deutsch am Gymnasium Allee

VON KARSTA FRANK, HARTWIG BACKENHAUS  
UND MARIE-LUISE ROHLAND



## BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

### Nachrichten: BBS

**Andreas Ernst** 34  
*BBS: Neuer Staatsrat für den Bereich Sport*

**Internetauftritte** 34  
*100 Schulen nutzen neues Management-System*

**Medienverleih** 35  
*Zusätzliche Produkte für Geografie, Physik und Spielfilmbereich*

### Nachrichten: Regional

**Gesamtschule Alter Teichweg I** 36  
*75 Jahre alt – und immer mal auch vorneweg*

**Gesamtschule Alter Teichweg II** 36  
*In Sachen Sport besonders profiliert*

**Lions Club** 38  
*Das Selbstbewusstsein der Kinder stärken*

**Orientierungsrahmen Schulqualität** 40  
*Subjektiv gesehen: An skeptische Kollegen*

**Geschlechtsspezifische Pädagogik** 42  
*Jungenarbeit in der Rudolf-Roß-Gesamtschule*

**Grundschule Wildschwanbrook** 45  
*Zum 40. Geburtstag eine Zirkusgala*



## BBS-Info

### Nachrichten: Überregional

**Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen** 46  
*Schüler lernen kennen, was Stasi-Terror bedeutete*

**Ausbildungsstellenmarkt 2005** 47  
*Der Berufsbildungsbericht 2006*

**Neue Berufe** 47  
*Ausbildungsordnungen modifiziert*

**Widersprüchliche Prognosen** 48  
*Lehrerüberschuss statt Lehrermangel?*

**Bildungsausgaben: Drei Bereiche** 49  
*Bundesweit: Hamburg führt in zwei Sektoren*

**Gegen Fast Food** 49  
*Neues Aufklärungsbuch – für den Englischunterricht?*

## Marktplatz

**Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule** 50  
*Broschüre zum Schulversuch*

**Konflikte und Gewalt 3** 50  
*Der neue Reader*

**2/06**  
17. Jahrgang

## Impressum

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

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

**Verlagsredaktion und Gestaltung:**  
Sören Havemester

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

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

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

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

**ERSCHEINUNGSWEISE:** 4-mal pro Jahr  
**AUFLAGE:** 15.000

**BILDER:** V. Mette: S. 23. M. Seifert: S. 19, 21. Fi-  
big: S. 4, 12.  
Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe wur-  
den uns von den Autorinnen und Autoren zur  
Verfügung gestellt.

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

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

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

## Drei Lösungsansätze

## Schule und Integrationsprobleme

Migrationsprozesse und ihre Folgen haben die deutsche Gesellschaft nachhaltig verändert. Offensichtlich ist die Gesellschaft mit ihren Institutionen noch nicht auf die Probleme eingestellt, die das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebensstile und unterschiedlicher Werte-Vorstellungen notwendig mit sich bringt. Dies gilt im besonderen Maße für den öffentlichen Raum der Schule. Hier ist ein solches »Aufeinandertreffen« unvermeidlich – und könnte zumindest teilweise »fruchtbar« gemacht werden für die weitere Entwicklung der Gesellschaft. In der Wirklichkeit sind die Schulen – vor allem in Stadtteilen mit einem hohen Anteil nicht-deutschstämmiger Anwohnerschaft – immer häufiger Problemzonen. Eine besondere Problemgruppe stellen in diesem Zusammenhang häufig die Muslime dar.

In Deutschland leben rund 3,5 Millionen Muslime (aller muslimischer Glaubensrichtungen). Etwa 2,7 Millionen von ihnen, also knapp 80 Prozent, sind türkischer Herkunft. 80 Prozent dieser türkischstämmigen Muslime gehören zu den Sunniten. »Der Islam ist damit in Deutschland längst zu einer gesellschaftlich relevanten Größe geworden« (Necla Kelek). Dr. Necla Kelek – türkischstämmige Sozialwissenschaftlerin, die durch ihre islamische Familie, insbesondere durch ihren Vater, unterdrückt worden ist – analysiert auf den folgenden Seiten die Integrationsprobleme, die die deutsche Gesellschaft vor allem durch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hat. Dann formuliert sie Reformvorschläge, die sie teilweise auch schon bundesweit in Medien veröffentlicht hat.

Eine zweite Position formuliert die Professorin Ursula Neumann von der

Universität Hamburg. Bei ihr hat Necla Kelek übrigens vor Jahren promoviert. Das bedeutet nicht, dass die beiden Sozialwissenschaftlerinnen häufig ähnliche Grundpositionen vertreten – das Gegenteil ist nicht selten der Fall.

Eva Busse, junge Journalistin bei der Tageszeitung *Financial Times Deutschland (FTD)*, setzt sich drittens grundsätzlich mit Verhaltensauffälligkeiten von jungen Bürgern auseinander: Hier wird deutlich, dass auch deutsche Schülerinnen und Schüler zunehmend verhaltensauffällig sind. Diese Verhaltensauffälligkeiten führen dazu, dass heute viele Schülerinnen und Schüler kaum noch in die schulische Welt und damit später in das Arbeitsleben integriert werden können. Den Beitrag von Eva Busse hat die *Financial Times Deutschland (FTD)* als erstes Medium abgedruckt (2006).

MSZ

## Die Aufgaben von Schulen sind nicht verhandelbar

Gegen Parallel-Gesellschaften:  
Fördern und Fordern

## Necla Kelek

Mit der Debatte um die Zuwanderung nach Deutschland und der Diskussion über eine drohende Bildung bzw. über die Existenz von »Parallel-Gesellschaften« – der Begriff wurde 1997 von Wilhelm Heitmeyer geprägt – sind die Fragen erfolgreicher oder scheiternder Integrationspolitik immer stärker in den Vordergrund getreten. Was ist von der aufnehmenden Gesellschaft zu leisten, was von den Aufgenommenen zu fordern, damit ein Zusammenleben nach den Grundregeln der Verfassung und der Zivilgesellschaft gewährleistet ist und damit die signifikante Korrelation zwischen

sozialer Ausgrenzung und ethnisch-religiöser Zugehörigkeit deutlich verringert oder durchbrochen werden kann?

Die Tatsachen sind inzwischen weitgehend bekannt. In Deutschland gibt es eine sehr hohe Arbeitslosenquote – dabei ist die Arbeitslosigkeit unter Ausländern mehr als doppelt so hoch wie bei den Deutschen. Es gibt unter ausländischen Mitbürgern eine weit überdurchschnittliche Einkommensarmut; diese Einkommensarmut lässt sich insbesondere bei türkisch- und arabischstämmigen Migranten feststellen. Außerdem sind bei Bürgern mit Migrationshin-

tergrund überdurchschnittlich häufig mangelhafte Deutschkenntnisse und insgesamt eine deutlich schlechtere Bildungsstruktur festzustellen. Gut ein Viertel der türkischstämmigen Jugendlichen verlässt die Schule ohne Abschluss. Zum Vergleich: Nur ungefähr ein Prozent der deutschen Schüler erwerben keinen Schulabschluss. Insgesamt nimmt die Abgrenzung vieler Einwanderer gegenüber der deutschen Gesellschaft zu. Bei einer Untersuchung zur »Integration türkischer Jugendlicher« gab mehr als die Hälfte der Eltern der Befragten an, dass ihre Kinder grundsätzlich an-

ders leben sollen als deutsche Jugendliche. In ausländischen sozialen Gruppen gibt es eine deutlich höhere Gewaltbereitschaft als bei deutschen Bürgern. Eine viermal so hohe Delikthäufigkeit haben Wissenschaftler – im Vergleich zu deutschen Jugendlichen – bei Türkischstämmigen festgestellt.

Solche Fakten treten immer stärker in den öffentlichen Fokus, das Ursachen- und Wirkungsgefüge all dieser und weiterer Befunde ist aber längst nicht hinreichend erforscht. Untersuchungen über die familiären Hintergründe, Überlebensmuster, soziale und religiöse Orientierungen von Migranten sind deshalb zwingend erforderlich, will man misslingenden Integrationsprozessen möglichst zielgenau entgegen-treten.

Ein eindeutiges Erfolgsrezept ist europaweit nicht zu erkennen. Selbst dort, wo die Integrationspolitik lange Zeit als vorbildlich galt – etwa in den auf Toleranz und Multikulturalismus setzenden Niederlanden – ist inzwischen Ernüchterung eingeleitet. »Wir waren zu weich.« Mit diesen Worten hat die Ministerin für Einwanderung, Rita Verdonk (*Süddeutsche Zeitung* vom 11.12.2004), die Tatsache kommentiert, dass 60 Prozent der etwa eine Million zählenden niederländischen Muslime sich dezidiert als Marokkaner oder Türken, nicht aber als Niederländer sehen und sich unter Berufung auf die »eigenen Werte und Normen« von der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen suchen.

Die Ende Oktober 2005 in vielen französischen Städten von Jugendlichen aus Migrantenfamilien entfachten Unruhen haben auch das Scheitern der stark auf Assimilation abzielenden und den sogenannten Multikulturalismus ablehnenden Integrationspolitik erkennen lassen und stattdessen ein konfliktträchtiges Nebeneinander von Gemeinschaften offenbart, die durch jeweils eigene Identitäten und Regeln gekennzeichnet sind und sich zunehmend von der Mehrheitsgesellschaft abtrennen und verselbständigen.

Die französischen und niederländischen Erfahrungen sollten Mahnung sein, die Integration von Einwanderern sehr viel stärker als bisher als politische und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe ernst zu nehmen. Diese Gestaltungsaufgabe lässt

sich nur erfüllen, wenn die aufnehmende Gesellschaft klare Integrationsregeln und eindeutige Integrationsziele vorgibt und ein politisches Gesamtkonzept für die Integration entwickelt. In dem Maße, wie von der aufnehmenden Gesellschaft angemessene Integrationsmöglichkeiten einzufordern sind, wäre auch den Migranten eine entsprechende Integrationsbereitschaft und -anstrengung abzuverlangen. Anders sind die auch in Deutschland immer offener zutage tretenden Probleme nicht zu lösen.

### Mehr Transparenz und Vernetzung

Kulturell und/oder religiös fundierte Konflikte an staatlichen Schulen sollten künftig systematisch erfasst und ihre Ursachen und Folgen gezielter erforscht werden. Folgende Maßnahmen sind vorzunehmen:

- Entwicklung und Einrichtung (Pilotprojekt) eines einheitlichen Meldesystems für »Kulturkonflikte« (zum Beispiel die Nichtteilnahme an bestimmten »Vermeidungsfächern« oder an Klassenfahrten) an Schulen mit einem signifikanten Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache.

- Eine »Vernetzung« von »Problemschulen« zum verbesserten Erfahrungsaustausch (»best practices«).

Die Einführung eines »Integrationsbeauftragten« (als Funktionsstelle), der die von den Lehrern zu erhebenden Daten systematisiert und auswertet. Dieser besonders zu qualifizierende Beauftragte wäre zugleich die zentrale Anlaufstelle in konkreten Konfliktfällen sowie für die zu treffenden Maßnahmen (Mediation, Beratung, Elterngespräche, Einlegung von Rechtsmitteln). Darüber hinaus hält er regelmäßigen Kontakt zu den Integrationsbeauftragten anderer Schulen im Sinne der genannten Vernetzung.

- Eine intensiviertere Elternarbeit, um die Eltern aktiv über die Notwendigkeiten und Inhalte der Schulausbildung zu informieren und ihre Unterstützung bei der Bildung ihrer Kinder einzufordern.
- Eine wissenschaftliche Begleitforschung, um die Werteorientierung der muslimischen Communities und die Auswirkungen dieses Wertekanons auf Alltagseinstellungen und Schulerfolg zu untersuchen.

- Explorative Untersuchungen über die an Schulen mit hohem »Ausländeranteil« zumeist vernachlässigte Größe der Schüler deutscher Herkunftssprache.
- Überprüfung und Auswertung, inwieweit die Forderungen des Zuwanderungsgesetzes nach Sprach- und Orientierungskursen oder Forderungen (beispielsweise auf dem Hintergrund der entsprechenden »Berliner Regelungen«) nach Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderung bereits umgesetzt werden – und mit welchen Ergebnissen.

### Konsequenter handeln: Fördern und fordern

Die Schule ist kein kundenorientiertes Dienstleistungsunternehmen, dessen Angebot sich den jeweiligen Nachfragekonjunkturen anzupassen hat. Die Schule ist vielmehr eine gesellschaftliche Institution, deren Ziele durch den Bildungsauftrag der Verfassung und die Schulgesetze der Länder festgeschrieben sind. Diese Ziele sind überprüf- und auch veränderbar, sie sind aber nicht von Fall zu Fall verhandelbar. Die Schule versteht sich darüber hinaus auch als staatlicher Schutzraum für die Rechte der Kinder auf Bildung und Selbstständigkeit, und zwar nach Maßgabe der in der deutschen Gesellschaft vorherrschenden Werte und Normen. Diese Verfasstheit muss stärker als bisher in den Vordergrund gestellt und an »Problemschulen« sogar besonders betont werden, um der Herausbildung und Verfestigung von »Parallelgesellschaften« entgegenarbeiten zu können.

### Mögliche Maßnahmen

Folgende Maßnahmen sollten zum Beispiel getroffen werden:

1. Wir müssen die Schule als deutschen Sprach- und Kulturraum begreifen und öffentlich definieren. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist eine Schlüsselkompetenz sowohl für den Schulerfolg als auch für die Integration. Aus dieser – im Zuwanderungsgesetz bereits berücksichtigten – Erkenntnis erwachsen Fördermaßnahmen und Forderungen.
2. Das Sprachvermögen ist durch Sprachtests und durch Förderkurse vor allem in den Vor- und Grundschulen verstärkt zu fördern. Es ist anzustreben, die Be-

herrschaft der deutschen Sprache zur Einschulungsvoraussetzung zu erheben. Das wiederum bedeutet, dass Sprachstandsfeststellungen und gezielte Sprachförderung rechtzeitig vor Schuleintritt (etwa durch geeignete Kindergarten-Programme und Elternbildung) zu erfolgen hätten. Bei Feststellung von eklatanten Sprachdefiziten und schulischer Zurückstellung des Kindes sollte eine schulische Neuanmeldung von einem verpflichtenden »Elternaufklärungskurs« abhängig gemacht werden. Hier wären die rechtlichen, finanziellen und praktischen Voraussetzungen zu klären.

3. Die Unterrichtssprache ist ausschließlich Deutsch (Ausnahmen: Fremdsprachenunterricht oder bilinguale Bildungsangebote). Das Deutschgebot muss

auch für den Religionsunterricht islamischer Organisationen an Schulen durchgesetzt werden, weil die Schulleitungen andernfalls ihrer Aufsichtspflicht gar nicht gerecht werden könnten.

4. Vorzugsweise Schulen mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern sollten zu Ganztagschulen umgerüstet werden, um den Kindern – wie von vielen betroffenen Schulleitern gefordert – einen längeren »Aufenthalt im deutschen Sprachraum« zu ermöglichen.

5. Etwaige Konflikte lassen sich zum Teil bereits durch eine klare Informationspolitik der Schulen im Vorfeld vermeiden. Sinnvoll wäre (wie schon an einigen Schulen erfolgreich praktiziert), wenn sich jede Schule eine öffentlich zugängliche Schulverfassung gäbe, auf die sich die Eltern bei der Einschulung ih-

rer Kinder zu verpflichten hätten. Teil dieser Verfassung wären auch die als Regelunterricht geltenden schulischen Aktivitäten (Schwimmunterricht, Sportunterricht, Sexualkunde, Klassenfahrten), an denen alle Schüler teilzunehmen haben.

6. Da Konflikte in einer kulturell heterogenen Gesellschaft auch weiterhin unvermeidlich und Forderungen nur durchsetzbar sind, wenn ihre Nichterfüllung sanktioniert wird, muss ein gestaffelter Maßnahmenkatalog entwickelt werden, der den Lehrern und Schulleitungen ein konkretes Handlungsrepertoire zur Verfügung stellt. Hier könnten die Integrationsbeauftragten, unterstützt durch Experten – zum Beispiel auch aus Schul- und Bundesbehörden – entsprechende Vorschläge erarbeiten.

### Vita

Necla Kelek ist in der Türkei geboren. Ihre Familie gehört der dortigen Minderheit der Tscherkessen an. Ihr türkisch-islamischer Vater hat seine erste Frau noch für zwei Ochsen gekauft. Necla Kelek absolvierte zunächst eine Ausbildung als Technische Zeichnerin. Dann studierte sie in Hamburg Volkswirtschaft und Soziologie. In ihrer Dissertation hat sie Probleme von heranwachsenden islamischen Jugendlichen untersucht. Von ihrer Familie wurde Dr. Kelek verstoßen; die Familienmitglieder, insbesondere der Vater, wollen mehrheitlich das Recht von Necla Kelek auf eine umfassende Eigenständigkeit nicht anerkennen. Die Sozialwissenschaftlerin war 1999 bis 2004 Lehrbeauftragte für Migrationssoziologie an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik in Hamburg. Ähnlich wie Ayaan Hirsi Ali – eine holländische Politikerin somalischer Herkunft – wendet sich Necla Kelek öffentlich gegen die Unterdrückung von Mädchen und Frauen durch den orthodoxen Islam. Kelek wird mittlerweile zum Beispiel von islamischen Kräften, auch Teilen der türkischen Presse, scharf kritisiert, da die Publizistin die Überzeugung vertritt, es sei notwendig, auch öffentlichkeitswirksam dezidiert kritische Positionen gegenüber dem Islam zu vertreten. Eine der bekanntesten Veröffentlichungen der Türkin mit deutschem Pass ist ihr Buch »Die fremde Braut« (2005). In diesem »Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland« – so der Untertitel des Buches – erklärt die Autorin aus ihrer Sicht, woran die Integration von sehr vielen Türken in Deutschland scheitert. »Dieses sehr persönliche Buch ist ein Schlüssel zum Verständnis der türkisch-islamischen Kultur und räumt mit Multi-Kulti-Illusionen auf« (Kiepenheuer & Witsch). Für ihr Buch erhielt Necla Kelek 2005 in München den Geschwister-Scholl-Preis. Die Autorin, die mittlerweile auch häufiger im Fernsehen ihre Thesen vertreten hat, lebt heute zusammen mit ihrem Sohn aus einer geschiedenen Ehe mit ihrem Lebensgefährten zusammen.

### Fordern ist einfach – fördern schon schwieriger

# Wie die Bildungspolitik Schulen unterstützen könnte

### Ursula Neumann

Bildung von Migrantenkindern war lange ein vernachlässigtes Thema in Deutschland – Folge der politischen Agenda »Deutschland ist kein Einwanderungsland« und der Erwartung, dass die Kinder der Migranten von allein deutsch ler-

nen und spätestens in der zweiten Generation keine besondere Förderung mehr brauchen würden. Eine Fehleinschätzung, die seit den PISA-Ergebnissen auch öffentlich wahrgenommen wird.

Die Bildungsverwaltung hat reagiert und erstmalig wurde im Juni 2006 ein Bericht »Bildung in Deutschland« vorgelegt, in dem der tatsächliche Umfang und die Vielfalt der Migrantenbevölkerung betrachtet wird. Basis ist der Mikrozensus 2005, in

dem nicht allein Menschen mit einer anderen als deutschen Staatsangehörigkeit, sondern auch alle anderen Zuwanderer – Aussiedler, Eingebürgerte, Kinder aus binationalen Familien usw. – befragt wurden. Der Migrantenanteil ist danach fast doppelt so hoch wie die Zahl der »Ausländer« suggeriert. Fast ein Fünftel der Bevölkerung besitzt einen »Migrationshintergrund«, bei den Kindern und Jugendlichen ist es jede(r) Vierte. In den westlichen Zentren sind die Zahlen deutlich höher; in Hamburg sind 41 Prozent der Bevölkerung bis 25 Jahre Migranten, je jünger, je häufiger. Zwei Drittel von ihnen sind hier geboren und aufgewachsen – die Verantwortung für ihren Bildungserfolg trägt also allein unsere Gesellschaft.

Und der Erfolg ist nicht groß. Das deutsche Bildungswesen hat ganz offensichtlich Schwierigkeiten, mit den Herausforderungen der Migration fertig zu werden. Diese Probleme bestehen auf allen Stufen der Bildungslaufbahn und kumulieren sich auf dem Weg vom Kindergarten bis in die Berufstätigkeit: Viele Kinder werden schon verspätet eingeschult bzw. vom Schulbesuch zurückgestellt, erzielen in der Grundschule schlechtere Ergebnisse als ihre Mitschüler oder bekommen trotz gleicher Leistung schlechtere Noten, sind höchst ungleich auf die Schularten verteilt und werden beim Übergang in die Ausbildung benachteiligt. Während es den Grundschulen noch relativ gut gelingt, mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen, fällt dies den Sekundarschulen wesentlich schwerer, wie die sich öffnende Schere zwischen den Leistungsabständen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bei den Viertklässlern (IGLU-Untersuchung) und den 15-Jährigen (PISA-Untersuchung) zeigt. In der Grundschule hat die soziale Herkunft bereits Einfluss auf die Leistungen, in der Sekundarstufe wird dies wichtiger und in der Berufsausbildung (ULME-Untersuchung) schließlich zum ausschlaggebenden Faktor.

Manche Einflussfaktoren auf diese Situation lassen sich erklären. Es spielt offenbar eine Rolle, ob die Kinder aus deutschsprachigen Elternhäusern kommen. Dann kann die Schule auf bekannten Voraussetzungen aufbauen und einen

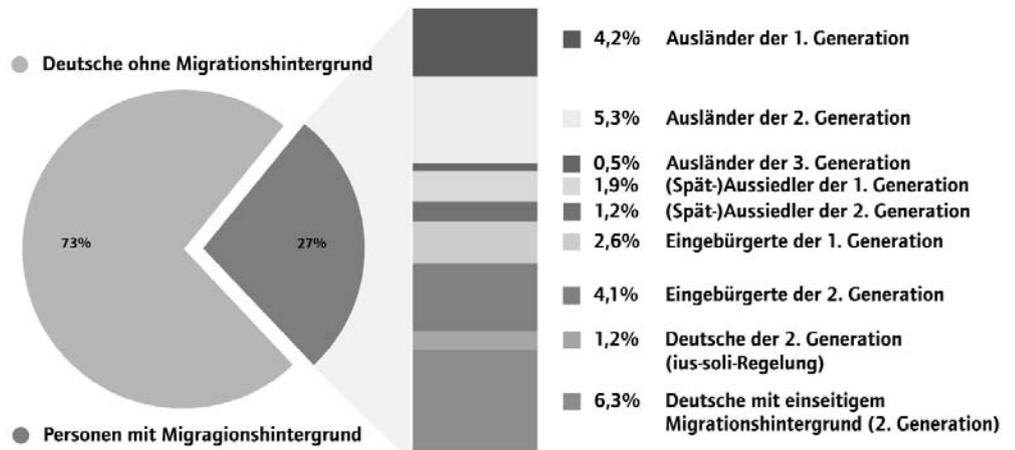


Abb. 1: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstyp (in Prozent)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

muttersprachlich geprägten Deutschunterricht anbieten. Die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer haben gelernt, wie man Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, d.h. nicht zuletzt auch im Fachunterricht auf Sprache achtet. Zum Zweiten hat das Bildungsniveau der Eltern Einfluss, doch täuscht der niedrige sozio-ökonomische Status, denn viele Väter und Mütter mit guter Ausbildung im Herkunftsland können diese in Deutschland nicht nutzen, weil ihnen selber die Deutschkenntnisse fehlen oder ihre Berufe nicht anerkannt werden.

Doch ein erheblicher Rest bleibt unerklärt: Wie kommt es, dass im internationalen Vergleich das deutsche Bildungssystem so schlecht abschneidet bei der Erfüllung seiner Aufgabe, Migrantenkinder zu integrieren und zu Schulerfolg zu führen?

Im Mai legte die OECD ihre Vergleichsdaten über die Leistungen der Schulsysteme bei Migrantenkindern vor. In allen Ländern – mit Ausnahme von Hongkong und Macau (China) – haben einheimische Kinder bessere Testergebnisse als eingewanderte, obwohl Migrantenkinder eine positive Einstellung zur Schule haben und lernmotivierter sind. Das Niveau ist in vielen Ländern besorgniserregend niedrig; meist haben 25 Prozent der Migrantenkinder nicht einmal grundlegende Kenntnisse in Mathematik (PISA 2003). Aber manche Länder sind erfolgreicher, vor al-

lem bei den Kindern, die schon im Land geboren werden. Einzig in Deutschland schneiden die Kinder der zweiten Generation in den Tests schlechter ab als die der ersten Generation.

### Bildungspolitik ist Integrationspolitik

Die erfolgreichen Länder, wie Australien, Kanada und Schweden, verfolgen eine gezielte Einwanderungspolitik. Sie eröffnen den Migranten Zukunftsperspektiven, bieten Sprachkurse an, fördern Einbürgerung und akzeptieren die Mehrsprachigkeit ihrer Gesellschaften. Entsprechend bestehen dort seit langer Zeit Sprachförderprogramme für die Schulen mit klar definierten Zielen und Standards.

In Deutschland wurde erst mit dem Zuwanderungsgesetz (2005) die Abwehr- und Verleugnungspolitik gegenüber Migration aufgegeben. Die Chance aber, Zuwanderung künftig aktiv zu gestalten, wurde vergeben. Das Gesetz sieht keine Möglichkeit der Zuwanderung, zum Beispiel nach kanadischem Vorbild, vor. Deutschland braucht Zuwanderung, schon aus demographischen Gründen, es tut aber alles dafür, sich für die Zuwanderungswilligen unattraktiv zu machen. Deutschland ist heute der eindeutige Verlierer: Während in anderen Staaten die Zahl der Einwanderer kräftig ansteigt, sinkt sie in Deutschland.

Integrationspolitik wird erst zaghaft mit Deutschkursen für Erwachsene um-

zusetzen versucht. Von umfassenden Bildungskonzepten als Teil von Integrationspolitik sind wir aber noch weit entfernt. In einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen und im Saarland) sind Flüchtlingskinder bis heute nicht schulpflichtig. Dies hat auch der Menschenrechtsbeauftragte der UN, Venor Muñoz, bei seiner Inspektionsreise 2006 angeprangert.

Aktuell ist die wichtigste bildungspolitische Frage, soweit Migrantenkinder und - jugendliche betroffen sind, ob es gelingt, das Bildungssystem so umzugestalten, dass Heterogenität als normal akzeptiert wird und der Umgang damit durch Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wie durch Lehrerinnen und Lehrer gelernt und praktiziert werden kann. Allerdings halte ich die Abschaffung der Dreigliedrigkeit des Schusystems für relativ unwahrscheinlich, trotz aller Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, trotz der demographischen Entwicklung, die es in manchen Re-

gionen unmöglich macht, Hauptschulen zu erhalten, und trotz erster Ansätze zur Schaffung einer einheitlichen Schule neben dem Gymnasium nach dem Vorbild einiger östlicher Bundesländer.

Das Ergebnis der Vergleichsuntersuchung der OECD, dass die erfolgreichen Länder seit langer Zeit systematische Sprachförderprogramme besitzen, weist darauf hin, dass Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen und Hamburg auf einem guten Weg sind, denn sie haben umfassende Sprachförderkonzepte eingeführt. Sie machen dabei die Verteilung zusätzlicher Mittel (für Förderunterricht, Hausaufgabenhilfe etc.) davon abhängig, dass die Schulen konkrete Pläne vorlegen. Darin müssen sie Testergebnisse über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler präsentieren und ihr Förderkonzept für das nächste Schuljahr beschreiben. Der Erfolg der Maßnahmen soll überprüft werden. Die Schulen benennen »Sprach-

koordinatoren«, die gezielt fortgebildet werden und an den Schulen inhaltlich für die sprachliche Förderung verantwortlich sind.

Modellversuche, Einzelmaßnahmen und gute Ideen zur interkulturellen Bildung gibt es – auch in Deutschland – seit vielen Jahren. Was Not tut, ist ihre regionale Koordination und Verankerung als zuverlässige, dauerhafte Instrumente einer auf Integration gerichteten Bildungspolitik. Sie müssten u.a. folgenden Prinzipien folgen:

- **Schulpflicht für alle Kinder**, unabhängig vom Rechts- und Aufenthaltsstatus, einschließlich einer beruflichen Ausbildung.
- **Die Sprachförderung durchgängig gestalten**: Kindergarten und Vorschule als kostenlose und verbindliche Bildungsinstitutionen umgestalten, damit die Kinder ein sicheres Fundament ihrer Zweisprachigkeit auch im Deutschen erwerben. Familie und Schule werden verbunden und erhalten nach englischem

## Thesen einer Journalistin der Financial Times Deutschland

# Strenge statt Mitleid

**Eva Busse**

Nichts trennt unterprivilegierte Kinder mehr vom Rest der Gesellschaft als ihr Mangel an spießbürgerlichen Tugenden. Die sollten ihnen schnellstens eingetrichtert werden.

Neulich in der U-Bahn. Ein junger Mann mit dunklem Teint hört Musik über Kopfhörer. Sehr laut. Der ganze Wagen muss mithören. Seine Füße wippen auf dem gegenüberliegenden Sitzplatz. Da wagt ein Mitfahrer zu bitten: »Wären Sie so freundlich, könnten Sie die Musik etwas leiser

stellen?« Der junge Mann antwortet: »Fick dich!« Keine Widerrede, bis auf seine Musik bleibt es still im Abteil. Der junge Mann hat gewonnen.

Neulich in der Fernsehsendung »Super Nanny«. Ein Kind von vier oder fünf Jahren wird von seiner Mutter aufgefordert, ins Bett zu gehen. Da fängt das Kind an, sie zu treten und wie irre zu schreien: »Du Fotze, du blöde Fotze, du alte Schlampe!« Die Mutter jammert: »Keine bösen Worte« – und flieht aus dem Zimmer. Das Kind muss nicht mehr ins Bett, das Kind hat gewonnen.

Neulich in der Rütli-Schule in Neukölln. Hauptschüler erzählen, dass sie die Lehrerin schon mal »Hurentochter« nennen. Wenn ihnen verboten wird, im Unterricht zu essen, antworten die Schüler: »Verpiss dich.« Wie die Lehrerin dann reagiert, will ein Reporter wissen. »Gar nicht. Die kann

doch nichts machen, die hat doch Angst, dass sie Schläge kriegt.« Also haben die Schüler gewonnen.

### Keine Toleranz für Intolerante: Normen durchsetzen

Doch die vermeintlich Unterlegenen werden noch genug Gelegenheit bekommen, sich an jedem von ihnen zu rächen. Für diese kleinen Siege über den gutbürgerlichen Anstand werden die unanständigen Kinder bitter bezahlen: damit, dass sie vom Rest der Gesellschaft, deren Regeln ihnen allem Anschein nach niemand beibringt, nicht gemocht, nicht respektiert, stattdessen ignoriert, ausgeschlossen und verachtet werden. Damit, dass sie in politisch korrekter Pädagogensprache als »verhaltensauffällig« oder gar als »unbeschulbar« gelten – und in klarem Deutsch als asozial.

Die Rüpel der Rütli-Schule haben sich zwar im wahrsten Sinne des Wortes etwas Aufmerksamkeit erkämpft. Genauso wie die junge Unterschicht in Frankreich ins Fernsehen kommt, wenn ihre Banlieue mal wieder brennt. Ansonsten aber weiß

### Vita

Eva Busse wurde 1974 geboren. Sie hat an der Universität in Cambridge »Social and Political Sciences« studiert und in diesem Fach auch promoviert. Nach einer journalistischen Tätigkeit bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) ist Eva Busse seit dem Jahre 2003 Reporterin bei der Financial Times Deutschland (FTD).

Vorbild (family literacy) Anleitung und Materialien, wie sie die sprachliche und kognitive Entwicklung ihrer Kinder fördern können. Der Fachunterricht wird zum Ort sprachlichen Lernens und öffnet sich für die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler.

- *Entwicklung regionaler Gesamtkonzepte*: Die Situation in den Großstädten unterscheidet sich erheblich von der auf dem Land; in manchen Regionen haben die Schulen zwar nur wenige Migrantenkinder, müssen aber die rassistische Gewalt bekämpfen. Die »Regionalen Arbeitsstellen« (RAA) im Ruhrgebiet, Hauptstelle in Essen, sind ein gelungenes Vorbild für Zentren, in denen Vertreter von Schulen, sozialen Einrichtungen, Elternvereinen und Migrantenorganisationen, Moscheen bis hin zu Betrieben ihre jeweiligen Anstrengungen abstimmen können.
- *Qualitätssicherung*: Mit dem Bildungsbericht 2006 ist auf nationaler

Ebene der erste Schritt getan, empirische Daten über den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erhalten. Benötigt werden jetzt Daten über den Erfolg von Maßnahmen bis auf die Ebene einzelner Schulen. Dafür sollten überprüfbar Standards interkultureller Bildung entwickelt werden.

- *Strukturelle Fragen lösen*: Für die gesellschaftliche Integration sind Of-

fenheit und Durchlässigkeit notwendige Voraussetzungen. Wenn die Schule einen Beitrag zur Integration leisten soll, ist ihre Umstrukturierung nötig. In Deutschland muss nachgeholt werden, was die skandinavischen Länder schon in den '80er Jahren geleistet haben, der Aufbau einer einheitlichen Schule für alle, in der individuelle Förderung und Verantwortung für den Lernerfolg aller Kinder systematisch gesichert werden.

### Vita

Ursula Neumann absolvierte nach ihrem Studium ein Referendariat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Dann hat sie in Erziehungswissenschaft an der Universität / Gesamthochschule Essen promoviert, und zwar mit einer empirischen Studie über die Erziehungsvorstellungen von Migranten aus der Türkei. Im Ruhrgebiet war sie beteiligt an der »Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder«. Nach ihrer Berufung an die Universität Hamburg (heute: Institut für Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft) baute sie dort den Studiengang »Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache« mit auf, der bis heute in Kooperation mit der Germanistik und der Turkologie läuft. Längere Zeit arbeitete sie am Thema »Bildungssituation afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher in Hamburg«. Von 1999 bis 2002 war sie Beauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg für Fragen der Migrationspolitik.

die besser erzogene Gesellschaft nichts mit ihnen anzufangen: Kein einziger Abgänger der Rütli-Schule des vergangenen Jahrgangs hat eine Lehrstelle bekommen.

Noch nie in der Geschichte der Bundesrepublik gab es eine Unterschicht, die die Verhaltensregeln der Mittel- und Oberschicht so wenig beherrschte wie die heutige. Noch nie gab es eine Unterschicht, die – egal ob deutscher oder ausländischer Herkunft – nicht einmal der Sprache der Mehrheit mächtig ist, stattdessen ihr eigenes Stammeldeutsch voller Fäkalien und »Ey, Alter« spricht, das sie ausgrenzt, sobald sie den Mund aufmacht. Es gab noch nie eine Unterschicht, die so wenige Chancen hat, aufzusteigen und ein besseres Leben als die Eltern zu führen. Unten bleibt unten und kommt nicht mehr hoch: Laut Pisa-Studie ist Bildung in keinem Industrieland so abhängig von der sozialen Herkunft wie in Deutschland.

Natürlich sind diese jungen Leute arm dran, unterprivilegiert und benachteiligt. Das ist ausgiebig studiert und analysiert worden, dafür werden sie allgemein und politisch korrekt bemitleidet - bevor man

sich schockiert von ihnen abwendet. Geändert hat das an ihrer Unterprivilegiertheit nichts.

Deshalb wäre ihnen eher geholfen, wenn sie weniger mitleidig und weniger verständnisvoll nach genau den gleichen Maßstäben beurteilt und behandelt würden wie die Kinder der besseren Gesellschaft. Wenn ihnen keine nachsichtigen Schulpsychologen mehr geschickt würden. Sondern wenn sie ganz nüchtern und ganz hart verurteilt würden als ungezogene Bengel, die sich nicht benehmen können. Denn daran kann viel leichter etwas geändert werden als an ihrem bemitleidenswerten Hintergrund.

### Auch mit Strenge: Zu Chancengleichheit zwingen

Das muss das deutsche Schulsystem leisten: Es muss diese Jugendlichen zu mehr Chancengleichheit zwingen. Mit unnachgiebiger Strenge muss ihnen der ganze konservative Kanon des Spießbürgertums eingebläut werden: Höflichkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß, Rücksicht, Selbstdisziplin, Respekt vor Autoritäten. Auch

Hauptschüler müssen lernen, was Gymnasiasten meist von Haus aus mitbringen: Baseballkappen im Unterricht abzulegen, keinen Kaugummi zu kauen, die Füße nicht auf den Tisch zu legen, ruhig sitzen zu bleiben. Wer diese Grundregeln nicht kennt, bleibt sein Leben lang von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen.

### Rolle der Männer

Leisten können diese autoritäre Erziehung am ehesten Männer. Lehrer werden von muslimischen Kindern, also der Mehrheit in vielen Hauptschulen, mehr respektiert als Lehrerinnen. Das mag dem liberalen Bildungsbürgertum zwar gegen seine Prinzipien verstoßen. Doch wenn es ihm ernst ist mit dem Traum einer gerechteren Gesellschaft, müssen derart reaktive Erziehungsmethoden akzeptiert werden. Dazu gehört auch die Schuluniform, denn mit hängenden Hosen und freien Bäuchen fällt Konzentration schwer. Und die ist nötig, wenn benachteiligte Jugendliche auf andere Weise im Alltag triumphieren wollen als durch degenerierte Gossensprache.



# Die Inspektion kann kommen!

In diesen Tagen ändert sich – wieder einmal – viel für die Hamburger Schulen. Folgt man dem Schulforscher Herbert Altrichter, so ist die Schulmodernisierung in die dritte Phase eingetreten: Nach der Ermöglichungsphase in den frühen 90er Jahren und der Anforderungsstrategie ab etwa 1995 steht nunmehr die Suche nach schulübergreifenden und externen Steuerungselementen im Mittelpunkt (vgl. Altrichter 2006). Diese Strategie war bereits in den letzten Jahren durch die Vorgabe von zentralen Prüfungsthemen und Vergleichsarbeiten Schritt für Schritt eingeleitet worden; mit dem Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes treibt der CDU-Senat diese Umorientierung voran, indem er die Schulleitungen stärker als bisher in die Verantwortung nimmt, sogenannte »Ziel- und Leistungsvereinbarungen« als Steuerungsinstrument einführt und zugleich eine neuartige Kontrollinstanz, die »Schulinspektion«, einrichtet. Ihre Aufgabe wird darin bestehen, die Schulen etwa alle vier Jahre zu besuchen und nach einer vorgegebenen Checkliste, dem »Orientierungsrahmen Schulqualität«, zu inspizieren. Dabei sollen Stärken und Schwächen einer Schule von externen Fachleuten festgestellt und der Schule zurückgemeldet werden, damit diese Anhaltspunkte für die weitere Schulentwicklung erhält. Neben den Ergebnissen werden damit auch die Prozesse, die in den Schulen ablaufen und die wesentlich sind für das Gelingen oder Misslingen von Bildung, verstärkt in den Blick genommen.

Mit dieser Entwicklung steht Hamburg keineswegs allein da, im Gegenteil: In allen deutschen Bundesländern werden zurzeit ähnliche Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Schulqualität geplant und bereits umgesetzt. Dazu zählen die Entwicklung und Vereinbarung von Standards, die Einführung von Vergleichs-

**»Die Inspektion kommt!« – dies muss die Hamburger Schulen nicht in Angst und Schrecken versetzen. Sie können selbstbewusst auf die geleistete Arbeit verweisen. Und die Inspektion muss beweisen, dass sie eine nützliche Einrichtung sein kann. Sie kann dabei wenig auf Erfahrungen aus anderen Bundesländern zurückgreifen.**

arbeiten und zentralen Abschlussprüfungen und – in einigen Bundesländern wie Schleswig-Holstein, Niedersachsen und eben auch Hamburg – die Einrichtung einer Schulinspektion. Auf diese Weise sollen den Schulen einerseits klare Ziele vorgegeben werden, andererseits soll die Erreichung dieser Ziele fortlaufend kontrolliert werden. Neu daran ist nicht so sehr die Vorgabe von Zielen – seit es eine öffentliche Schule gibt, gibt es auch Lehrpläne – neu sind vielmehr die Art der Ziele und vor allem die Methoden der Zielkontrolle. Die deutschen Schulen werden künftig nicht mehr vorrangig allein zuständig sein für die Kontrolle ihrer Arbeit, sondern sie werden ihre Ergebnisse gegenüber Dritten offenlegen und rechtfertigen müssen. Dadurch verändert sich die Rolle der Schulleitungen und der Lehrkräfte erheblich. Mehr als je zuvor wird die Schule zu einer öffentlichen Institution, die eine bestimmte Leistung nachweisen und darüber Rechenschaft ablegen soll.

## Skepsis und Befürchtungen

Nicht wenige Kolleginnen und Kollegen, so kann man aus den veröffentlichten Reaktionen und auch aus manchen Gesprächen in den Lehrerzimmern schließen, reagieren auf diese Neuerungen mit Skepsis und Befürchtungen. Sie wissen oder ahnen zumindest, dass sich ihre Arbeit durch die eingeleiteten Veränderungen nachhaltig verändern wird; sie wissen aber noch nicht genau, wie weitreichend diese Veränderungen sein werden. Um dies besser abschätzen zu können, könnte es sich

lohnen, einen Blick in andere europäische Länder zu werfen, die manche der hier angestrebten Entwicklungen bereits längst vollzogen haben (vgl. dazu u.a. Burkard/Eikenbusch 2003). Tatsächlich haben die deutschen Schulen im internationalen Vergleich eher einen Rückstand, was die Transparenz der Lehrerverarbeit und ihrer Ergebnisse angeht. Es war in Deutschland bisher kaum üblich,

die Leistungen von Schulen und einzelnen Lehrern einer Kritik von außen zugänglich zu machen, und sei es nur durch die verstärkte Teamarbeit im Klassenzimmer oder die regelmäßige Evaluation der Unterrichtsqualität durch die Schülerinnen und Schüler. Üblich ist noch immer vielfach, dass der Lehrer als »Einzelkämpfer« allein vor seiner Klasse steht und auf diese Weise nur selten eine verlässliche, vergleichbare Rückmeldung über die Qualität und die Ergebnisse seiner Arbeit erhält. Er ist daher weder gewohnt, seine Arbeit begutachten zu lassen, noch, mit den Ergebnissen dieser Begutachtung konstruktiv umzugehen. Welche Aufgaben Lehrkräfte mit den neuen Anforderungen zu bewältigen haben werden, beschreiben z. B. *Nietzschmann/Vieluf* (2006) für die Gesamtschule Bergedorf.

Aber auch wenn sich die eingeleiteten Veränderungen gut begründen lassen, so müssen die damit verbundenen Befürchtungen und Ängste durchaus ernst genommen werden. Politik und Schulaufsicht wären schlecht beraten, die Neuerungen allein durch administrative Regelung und Information einführen zu wollen und den ressourcenintensiveren Teil des Innovationsprozesses, z.B. »Qualifikation und Pflege von Einstellungen der Schlüsselpersonen; konkrete Realisierungsbegleitung in der oft konflikthaltigen Implementationssituation; das Sichtbarmachen von Realisierungsoptionen und Modellen für angemessene Umsetzung; Beratung und Training« (Altrichter 2006, S. 9) zu vernachlässigen.

### Fragen an die Schulinspektion

Daher steht die neu eingerichtete Schulinspektion vor einer anspruchsvollen Aufgabe. Sie wird gegenüber den Schulen Vertrauen schaffen und nachweisen müssen, dass sie eine für die Schulentwicklung nützliche und hilfreiche Einrichtung ist. So wird sie sich u.a. mit folgenden Fragen beschäftigen müssen:

- Auch wenn sich die Qualität von Schule vielleicht in seitenlangen Kriterienkatalogen anspruchsvoll beschreiben lässt: Wie kann man sie tatsächlich durch einen kurzen Besuch von wenigen Personen hinreichend genau erfassen und beschreiben? Besteht nicht die Gefahr, dass vieles nur Vorurteil und »gefühlte Qualität« bleibt, gerade angesichts der Tatsache, dass die Qualität einer Schule vor allem auch in länger andauernden, nachhaltig wirkenden Prozessen aufscheint und nicht allein in Ergebnissen?
- Wie lässt sich vermeiden, dass manche Schulen viel Energie darauf verwenden, Potemkinsche Dörfer zu errichten und sich gleichsam im »Sonntagsanzug« zu präsentieren (vgl. *Klug* 2005), um der Schulinspektion das Bild einer guten Schule vorzugaukeln, in der begründeten Hoffnung, danach erst einmal ein paar Jahre lang Ruhe zu haben?
- Wie lassen sich zusätzlich zum Besuch der Schule aussagekräftige Informationen über die Qualität ihrer Arbeit gewinnen? – Soll es z.B. eine standardisierte Befragung von Schülern, Lehrern und Eltern geben, wie sie etwa im EVIT-Verfahren in Schleswig-Holstein praktiziert wird (vgl. den Beitrag von *Neye-Diercks* in diesem Heft)? Wenn ja: Wann und mit welchem Instrument wird diese Befragung durchgeführt?
- Wer entscheidet darüber, wie mit den Ergebnissen der Inspektion umgegangen

wird? Wie wird insbesondere der Gefahr eines unreflektierten Rankings begegnet, das ebenso öffentlichkeitswirksam wie gefährlich ist?

Hier gibt es also noch viel Klärungsbedarf. Die Inspektoren müssen eine präzise Vorstellung von ihrer Aufgabe entwickeln und sich sorgsam darauf vorbereiten. Sie müssen sich klar darüber sein, dass sie mit ihrer Arbeit viel Schaden anrichten können, wenn sie sich vorrangig als Kontrolleure und Kritiker gebärden, statt als kritische Freunde und erfahrene Helfer aufzutreten.

### Anlass zu Selbstbewusstsein

Nimmt man die Perspektive der Schulen ein, so kann man feststellen: Manche der öffentlich oder schulintern geäußerten Ängste und Befürchtungen sind sicher nachvollziehbar, doch haben die meisten Schulen in Hamburg keinen Anlass zur Sorge, denn sie befinden sich bereits seit langem auf einem guten Weg. Sie haben umfangreiche Schulprogramme erstellt, in denen sie bereits systematisch Auskunft über die Ziele ihrer Arbeit geben. Sie haben auf dieser Grundlage bereits in mindestens einem, zumeist aber in mehreren Qualitätsbereichen des »Orientierungsrahmens« hervorragende Arbeit geleistet. Was jetzt von ihnen verlangt wird, ist für die meisten nicht wirklich neu, sondern sie können vielmehr an bereits Geleistetes anknüpfen.

Die Beiträge dieses Themenschwerpunktes dokumentieren dies für einige Schulen, die hier stellvertretend für viele stehen. Die Autoren beschreiben jeweils für einen ausgewählten Qualitätsbereich des Orientierungsrahmens, wie sich mit manchmal einfachen Mitteln eine langfristige angelegte Schulentwicklung anstoßen lässt. Dabei nimmt der Themenschwerpunkt jene Qualitätsbereiche in den Blick, die von herausgehobener Bedeutung für die Gesamtqualität einer Schule sind:

Eine zentrale Anforderung an unsere Schulen wird in den kommenden Jahren darin bestehen, individuelle Förderkonzepte für die verschiedenen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Gravert u.a. stellen das umfassende und differenzierte Förderkonzept an der GHR-Schule Hegholt dar.

Daran schließt sich der Beitrag von Fischer und Wacker an, die beschreiben, wie am Gymnasium Corveystraße ein schuleigenes Curriculum zum Thema »Gesundheitsförderung« entwickelt worden ist.

Wagner beschreibt, wie sich mit einfachen Mitteln trotz schwieriger Rahmenbedingungen durch Mehrarbeit und größere Klassen die Arbeitszufriedenheit des Kollegiums aufrechterhalten und verbessern lässt.

Aber nicht nur die Zufriedenheit des Kollegiums, sondern auch die Einbeziehung der Eltern ist für eine dynamische Schulentwicklung von entscheidender Bedeutung. Eddelbüttel und Jahn schildern in ihrem Beitrag, wie ein Elternrat die Modernisierung einer Gesamtschule anstoßen und konstruktiv begleiten kann.

Die letzten beiden Beiträge berichten von Erfahrungen mit externer Evaluation. So hat sich das Alexander-von-Humboldt-Gymnasium in den letzten Jahren gezielt um eine externe Begutachtung bemüht und die Ergebnisse systematisch für die Weiterentwicklung des Schulprogramms genutzt. Neye-Diercks wiederum berichtet von der Begutachtung eines Schleswiger Gymnasiums durch die Schulinspektion, die in Schleswig-Holstein bereits vor zwei Jahren eingerichtet worden ist.

Der Themenschwerpunkt wird abgerundet durch ein ausführliches Interview mit Senatorin Dinges-Dierig, in dem sie Auskunft gibt über die Ziele und die Arbeitsweise der Schulinspektion.

### Literatur

- Altrichter, Herbert* (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: PÄDAGOGIK H. 3/2006, S. 6 – 10
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard (Hg.)* (2003): Schulentwicklung international. Hamburg
- Klug, Ekkehard* (2006): Schul-TÜV? In: PÄDAGOGIK H. 5/2006, S. 51
- Nietzschmann, Renate/Vieluf, Ulrich* (2006): Evaluation. Schulentwicklungsdaten zur Sprache bringen. In: PÄDAGOGIK 3/2006, S. 30 –34

Dr. Jochen Schnack  
ist Abteilungsleiter der Oberstufe  
der Ida-Ehre-Gesamtschule und  
Redaktionsmitglied von  
HAMBURG MACHT SCHULE  
E-Mail: jochen.schnack@gmx.info

## Arbeiten mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität

### Angebote des Landesinstituts

#### Fortbildung

»Qualitätsentwicklung findet in der Schule statt«: Von dieser Prämisse geht der Orientierungsrahmen Schulqualität aus und definiert Qualitätsmerkmale zur internen und externen Überprüfung der Arbeit an den einzelnen Schulen. Auf dieser Grundlage werden alle Schulen eine Ziel- und Leistungsvereinbarung (ZLV) mit der Schulaufsicht abschließen.

Für beides, Qualitätsentwicklung und ZLV, gibt der Orientierungsrahmen den Schulen einen Überblick über die Handlungs- und Verantwortungsbereiche der Schule und formuliert die Erwartungen an eine gute Schule. Er verdeutlicht zugleich, dass zur Qualitätsentwicklung sowohl die Überprüfung von Ergebnissen als auch die Gestaltung von Prozessen und funktionalen Strukturen einer Schule gehören, wobei die ganze Schule als System in den Blick genommen wird.

Die Schulen erhalten mit dem Orientierungsrahmen einen Leitfaden zur Selbstüberprüfung und Selbstbewertung ihrer Arbeit, der die laufenden Aktivitäten und Schwerpunkte aufeinander bezieht. Dafür ist es notwendig, sich im Kollegium über die eigenen Qualitätskriterien zu verständigen und sie kritisch-konstruktiv zu überprüfen.

Für diesen anspruchsvollen Prozess stellt die Abteilung Fortbildung im Landesinstitut allen Schulen, die dies wünschen, Beratung und Begleitung zur Verfügung.

Auf Nachfrage vermittelt das Landesinstitut den Schulen qualifizierte Schulbegleiter, deren Aufgabe es ist, die Schulen bei der Schwerpunktsetzung, Zielfindung und Strategieplanung für die Umsetzung der schulspezifisch gewählten Maßnahmen zu unterstützen.

Je nach Aufgabenstellung informieren die Schulbegleiter über weitere Expertisen, die Ihnen im Landesinstitut zu den einzelnen Di-

mensionen des Orientierungsrahmens zur Verfügung stehen. Im Einzelnen erhalten die Schulen auf Nachfrage Beratungen und schulgenaue Fortbildungen von den Referaten der Abteilung Fortbildung im Landesinstitut zu den Qualitätsmerkmalen der drei Dimensionen des Orientierungsrahmens:

- Führung und Management
- Bildung und Erziehung
- Wirkungen und Ergebnisse.

Grundsätzlich wird vor jeder Maßnahme eine Vorbesprechung der Schulbegleiter mit der Schulleitung und dem steuernden Gremium erfolgen, um eine zielorientierte auf die jeweilige Schule bezogene Unterstützung bereitzustellen. Im Mittelpunkt der Beratung steht die Unterstützung der Schulen bei

- der Bestandsaufnahme von bereits erreichten Zielen und der Identifizierung von Schwerpunkten, die in naher Zukunft dringlich erscheinen,
- der Verknüpfung laufender Aktivitäten mit Anforderungen des Orientierungsrahmens
- Zielklärungsprozessen,
- der Identifikation bisheriger »blinder Flecken« der Schulentwicklung,
- der Auswahl geeigneter Instrumente der Qualitätsentwicklung und der Evaluation sowie
- der schulinternen Qualifizierungsplanung.

Das Landesinstitut bewertet die Qualität seiner Unterstützung auf der Grundlage folgender Kriterien:

- Die Schule hat einen Plan für das strategische Vorgehen zur Implementierung des Orientierungsrahmens entwickelt.
- Die Schule hat eindeutige Ziele entwickelt.
- Die Schule hat Verantwortlichkeiten geklärt.
- Die Schule hat konkrete Handlungsschritte zur Umsetzung der Ziele entwickelt.
- Die Schule ist über ergänzende Unterstützungsmaßnahmen des LI informiert.

Schulen, die eine Unterstützung für ihre künftige Arbeit mit dem Orientierungsrahmen wünschen, können sich unter der Telefonnummer 4 28 01-29 08,

E-Mail: [angela.kling@li-hamburg.de](mailto:angela.kling@li-hamburg.de), an die Agentur für Schulbegleitung wenden.

Für die beruflichen Schulen steht das Referat »Berufliche Schulen« des Landesinstituts zur Verfügung: Michael Roschek, Telefon 4 28 01-23 63, E-Mail: [michael.roschek@li-hamburg.de](mailto:michael.roschek@li-hamburg.de).

#### Prävention

Die Abteilung Prävention (Suchtprävention, Gewaltprävention, Gesundheitsförderung und Sexualerziehung) berät, qualifiziert und unterstützt die Schulen beim Umgang mit spezifischen Anforderungen, Ansprüchen und Problemlagen besonderer Schülergruppen. In der Qualitätsdimension »Bildung und Erziehung« des Orientierungsrahmens Schulqualität kann LIP in besonderem Maße Unterstützung anbieten. Aufgabengebiete, Teilcurricula, Kooperation, Erziehungsprozesse und -konflikte, Förderkonzepte und Beratungsangebote sind Qualitätsmerkmale, die im Rahmen von Personalqualifizierung, Systemberatung und Prozessbegleitung durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von LIP professionell abgedeckt werden können. Die einzelnen Fachbereiche des LIP sind wie folgt zu erreichen:

- Suchtpräventionszentrum  
Telefon 4 28 63-24 72, Telefax -43 54,  
E-Mail: [spz@li-hamburg.de](mailto:spz@li-hamburg.de)
- Beratungsstelle Gewaltprävention  
Telefon 4 28 63-62 44, Telefax -62 45,  
E-Mail: [gewaltpraevention@li-hamburg.de](mailto:gewaltpraevention@li-hamburg.de)
- Gesundheitsförderung und Sexualerziehung  
Telefon 4 28 01-37 14,  
Telefax 4 28 63-43 54,  
E-Mail: [Beate.Proll@li-hamburg.de](mailto:Beate.Proll@li-hamburg.de)

# Förderkonzepte entwickeln

## Differenzierte Lernmöglichkeiten helfen allen Schülern

**Gute Schule bedeutet vor allem auch, Schülerinnen und Schüler je nach ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern. Immer von allen das Gleiche verlangen – dieses Rezept des Frontalunterrichts taugt nicht mehr für eine zunehmend differenzierte Schülerschaft in den Klassen. Die Schule Hegholt versucht seit langem, ihren Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderkonzepten gerecht zu werden.**

Den Blick auf die Stärken der Schüler richten, Leistung »herausfordern« und Lernmöglichkeiten leistungsschwächerer Schüler berücksichtigen – das bedeutet Individualisierung des Lernens und differenzierte Unterrichtsangebote. Wir stellen drei Ansätze der schulischen Förderung vor, die wir in den letzten Jahren entwickelt haben: Sprachförderung, sonderpädagogische Förderung (jeweils in der Grundschule) sowie entwicklungspädagogische Arbeit (in der Beobachtungsstufe).

### Sprachförderung

Bereits in der Vorschule beginnen wir, sprachliche Fertigkeiten unserer Schüler weiter zu entwickeln. Der tägliche Erzählkreis, die Konfliktlösungsgespräche, die Gespräche zu Bilderbüchern und die Arbeit in Projekten sind Gelegenheiten, um Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit und Sprachverständnis zu schulen. Mit dem Training phonologischer Fertigkeiten wie dem genauen Hinhören oder dem Reimen erhalten Schüler Einblicke in die Struktur gesprochener Sprache.

In einer anregenden Schreibumgebung ermutigen wir die Schüler frühzeitig Wörter zu schreiben und erste Geschichten zu verfassen. Jeder Schüler soll »seinen Zugang« zur Schriftsprache finden und sich seinem Lernstand entsprechend weiter entwickeln können. Die Anerkennung erster Schreibversuche steht

dabei im Vordergrund. Wenn Schüler die alphabetische Schreibstrategie hinreichend beherrschen, d.h. Wörter selbstständig lauttreu konstruieren können, bahnen wir das Richtigschreiben an.

Der Buchstabentag und die Schreibzeit mit differenzierten Aufgabenstellungen sind als Werkstatt- bzw. Stationsarbeit organisiert.

Wir motivieren unsere Schüler zum Schreiben. Im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts können sie im weiterführenden Schreibunterricht zu Fotos und Bildern Schreibideen entfalten, Geschichten fortsetzen, Parallelgeschichten und -gedichte verfassen oder ein Bilderbuch mit eigenen Texten versehen. Sie sammeln ihre Schreibentwürfe in einer Mappe (Portfolio), um sie dann in einer Schreibkonferenz zu überarbeiten. Diese Arbeitstechnik wird behutsam ab dritter Klasse eingeführt.

Im weiterführenden Unterricht lernen Schüler die wichtigsten Regelungen in der Rechtschreibung kennen (z.B. Laut- und Buchstabenbezug, Regelungen zur Länge und Kürze der Vokale, Groß- und Kleinschreibung) und üben das Anwenden orthografischer und morphematischer Schreibstrategien. Stetig wachsend bauen Schüler einen individuellen und klassenbezogenen Wortschatz auf, mit dem regelmäßig Übungen durchgeführt werden. Sie erwerben wichtige Arbeits-

techniken, wie z.B. das Nachschlagenkönnen in einem Wörterbuch und das selbständige Kontrollieren. Ziel am Ende der Grundschulzeit ist der Erwerb tragfähiger Grundlagen in der Rechtschreibung.

In unserer Lesecke gibt es ein breites Leseangebot, das die unterschiedlichen Interessen und Lesefähigkeiten berücksichtigt. Regelmäßige Lese- und Vorlesezeiten dienen dazu, unsere Schüler für Bücher zu begeistern. Mit unseren ersten und zweiten Klassen sind wir seit Jahren am Bücherkistenprojekt beteiligt und nehmen an den jährlichen Lesekistenwettbewerben mit Erfolg teil.

Ein besonderer Anreiz ist es für unsere Schüler, vor einem größeren Publikum, Eltern oder Klassen, vorzulesen. Ein thematisch gestalteter Elternnachmittag, an dem gelesen und gespielt wird, findet bei Eltern und Kindern immer großen Anklang.

Lesementoren, die einzelnen Schülern mit wenig häuslicher Lektüeranregung und Vorleseerfahrung in angenehmer Atmosphäre aus einem Buch vorlesen und mit ihnen über die Geschichten sprechen, kommen regelmäßig in unsere Schule.

### Sonderpädagogische Förderung

In unsere Grundschule mit ihren integrativen Regelklassen nehmen wir alle Grundschüler unseres Bezirkes auf.

Wir haben ein Beratungsteam eingerichtet, um Kompetenzen zu bündeln. Es besteht aus einer Erzieherin, Sonderpädagoginnen und Schriftsprachberaterinnen. Die Erzieherin berät vorwiegend in sozialpädagogischen Fragen wie Konfliktbewältigung oder Entwicklung von Gruppenfähigkeit. Die Sonderpädagoginnen beraten über Lernstörungen, entwickeln Beobachtungskriterien sowie Handlungsfelder und besprechen diagnostische Verfahren.



In allen Klassen arbeiten wir mit differenzierten Wochen- oder Tagesplänen. Viele Themen werden dabei Fächer übergreifend und projektorientiert erarbeitet. Um individuelle Stärken zu nutzen, zu fördern und Teamfähigkeit zu entwickeln, legen wir viel Wert auf Partner- und Gruppenarbeit. Unsere Schüler können in freien Arbeitstunden ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten nachgehen und ihre Arbeitsergebnisse anschließend vorstellen. Das bereichert das Klassenleben und stärkt das Selbstwertgefühl. Für den Ausbau der Kursangebote im Wahlpflicht- sowie im Nachmittagsbereich werden regelmäßig die Wünsche unserer Schüler abgefragt.

In jeder Klasse arbeiten Grundschulkolleginnen sowie eine Sonderpädagogin oder Erzieherin im Team zusammen. Sie sind für die Gestaltung und Organisation des Unterrichts und des Klassenlebens verantwortlich.

Die Sonderpädagoginnen stellen den Förderbedarf jedes Schülers zunächst durch tägliches Beobachten, regelmäßiges Einsammeln und Kontrollieren schriftlicher Arbeiten und ständigen Austausch darüber im Team fest. Sie suchen außerdem das Gespräch mit den Eltern, dem Kindergarten und der Vorschule. In den Jahrgängen entwickeln sie nach Bedarf Tests, die den Leistungsstand des Schülers überprüfen. In der Regel genügt dies, um die individuellen Arbeitspläne der Kinder so zu gestalten, dass sie zu Förderplänen werden, die im Unterricht umgesetzt werden können. Bei Bedarf wird ein Schüler dem Beratungsteam vorgestellt. Dieses entwickelt dann Vorschläge für die zukünftige Förderung.

In jährlichen Berichten wird neben den individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritten des Kindes auch festgehalten, welche Schritte für eine weitere positive Entwicklung notwendig sind.

### Entwicklungspädagogische Arbeit

In unserer Schule führen wir Fördermaßnahmen nach dem Konzept der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP) in der Beobachtungsstufe durch. ETEP stellt ein umfassendes För-

- die Schüler bei der Übertragung der erworbenen Verhaltensfähigkeiten auf das reale Lebensumfeld zu unterstützen.

Um den sozial-emotionalen Entwicklungsstand eines Schülers feststellen zu können, wird eine Einschätzung mit dem entwicklungstherapeutischen/entwicklungspädagogischen Lernziel-Diagnosebogen (ELDiB) vorgenommen. Aufgrund dieser Einschätzung werden für jedes Kind individuelle Lernziele in den Bereichen Verhalten, Kommunikation und Sozialisation entwickelt und mit dem Schüler gemeinsam formuliert.

Im entwicklungspädagogischen Unterricht können die Schüler das Erreichen ihrer Lernziele trainieren. In diesem Unterricht stehen sozial-emotionale Entwicklungsziele im Vordergrund, die in Schulleistungsinhalte »eingebettet« werden. Eine starke Strukturierung und gezielte pädagogische Interventionen sorgen dafür, dass das pädagogische Umfeld den Förderbedürfnissen der Schüler angepasst wird.

<b>Ziele für</b> _____			
Diese Karte gilt vom _____ bis _____			
Ich mache mit	Ich spreche	Ich und die Gruppe	
Ich mache bei allen Aktionen im Unterricht mit und bleibe cool.	Ich sage, was ich gut kann und was ein anderes Kind gut kann.	Ich sage, ob die Mitschüler nett oder gemein sind.	

Abb. 1: Beispielkarte

derprogramm für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern bereit.

Entwicklungspädagogik versteht »Verhaltensauffälligkeit« als Entwicklungsverzögerung im sozial-emotionalen Bereich, die Förderung wird dementsprechend als Entfaltung bzw. Aufbau von sozial-emotionaler Kompetenz aufgefasst. Die wesentlichen Ziele sind dabei:

- den Blick auf die Stärken eines Kindes zu richten,
- die Förderung dem tatsächlichen sozial-emotionalen Entwicklungsstand des Kindes anzupassen und einer Entwicklungslogik folgend zu gestalten,
- durch die Gewährung von Freude und Erfolg die Schüler zum Erlernen neuer Verhaltensweisen zu motivieren,

In Abständen von etwa drei Monaten erfolgt eine erneute Einschätzung auf Grundlage des ELDiB, dementsprechend werden neue Förderziele formuliert.

Die Entwicklungsfortschritte der Schüler lassen sich anschaulich in einem Diagramm darstellen.

*Helga Matthes  
 Elisabeth Roosch  
 Christa Reitzig  
 Joachim Gravert  
 E-Mail: jgravert@web.de  
 Offene Ganztagschule Hegholt  
 Hegholt 44  
 22179 Hamburg*

# Ein schulinternes Curriculum erstellen

## Das Beispiel Gesundheitsförderung in der Sekundarstufe I

Vor vier Jahren haben wir an unserer Schule zum ersten Mal über die Einführung eines Projekts nachgedacht, das sich mit dem Thema Gesundheit im weitesten Sinn befasst. Das übergeordnete Projektziel bestand darin, die Schüler zu motivieren, sich über Wege zur Erlangung von Wohlbefinden, zur Krankheitsvorsorge und zum Umgang mit Krankheiten zu informieren. Sie sollten über die in unserer Gesellschaft verbreiteten Gesundheits- und Krankheitsbegriffe reflektieren und in freier Entscheidung Bezüge zu ihrer eigenen Lebensweise herstellen.

### Projektplanung für Klasse 10

Die Jahrgangsstufe 10 erschien uns für die Durchführung des Projekts besonders geeignet, da der Rahmenplan zu den Aufgabengebieten das Ziel der Gesundheitsförderung zwingend vorschreibt. Die Biologie- und PGW-Rahmenpläne in den 10. Klassen lassen sich gut mit diesem Thema verknüpfen. Das Thema »Gesundheitsförderung« schien besonders geeignet zu sein, die Inhalte der Fächer- und Aufgabenrahmenpläne miteinander zu verknüpfen.

Um den Schülern Wissen über ihren eigenen Körper zu vermitteln und ihnen die Auseinandersetzung mit gesunder Lebensweise zu ermöglichen, haben wir beschlossen, das Projekt in der Startphase (nach einer ausführlichen Erläuterung der Projektidee) mit Stationenlernen zu beginnen, so dass die Schüler eigenständig Kenntnisse über die Funktion von Organen erwerben, äußere Einflüsse auf diese erkennen und über Messung von Gesundheitsdaten über sich selbst und ihren Umgang mit ihrem Körper reflektieren können.

**Je mehr sich ein Kollegium mit den Unterrichtsinhalten identifiziert, desto besser ist der Unterricht – dies ist die Idee, die hinter der Entwicklung eines schuleigenen Curriculums steht. Der Bericht aus dem Gymnasium Corveystraße zeigt, wie sich aus einer Projektidee ein schulinternes Curriculum entwickeln lässt.**

Auf Basis des so erarbeiteten Grundlagenwissens sollten die Schüler in der zweiten Phase einen oder zwei Themenbereiche vertiefend weiter betrachten. Dieses Thema musste dann zusätzlich zur Stationsarbeit in Eigenarbeit bewältigt und anschließend in den Fächern PGW und/oder Biologie präsentiert werden.

### Durchführung im Jahre 2003

Das Projekt begann mit der eigenständigen Bearbeitung von 13 Stationen im Fach Biologie in einer 10. Klasse, in der wir gemeinsam unterrichteten. Es waren die Themenfelder Ernährung, Atmung, Rauchen und Alkohol, Herz und Kreislauf, Bewegung und Arzneimittel zu bearbeiten. Es gab Praxis- und Theoriestationen, die den Anspruch hatten, dass die Schüler unterschiedliche Methoden kennenlernten, wie z.B. Messungen vorzunehmen, Berechnungen mit Hilfe der Werte durchzuführen, über chemische Methoden Stoffe in Medikamenten oder Nahrungsmitteln zu ermitteln oder Recherche im Internet bzw. in der Literatur vorzunehmen.

Die Wahl des Themas, das dann zusätzlich zur Stationsarbeit in Eigenarbeit bewältigt und anschließend präsentiert werden musste, stellte für die Schüler kein Problem dar. Wir waren über die Kreativität erstaunt, mit der die Schüler ein breites Spektrum an Themen bear-

beiteten, das verschiedensten Fachrichtungen zuzuordnen war. Viele der Themen (z.B. Aids, Magersucht, Drogen, etc.) waren fächerübergreifender Natur, so dass die Präsentation vor beiden Lehrern und auch zusätzlich vor einer 9. Klasse stattfand.

Durch eine ausführliche Evaluation, die zum einen im Anschluss an das Stationenlernen und zum anderen nach der Präsentation der gewählten Themen durchgeführt wurde, wurde deutlich, dass die Schüler von der eigenständigen Arbeit an Stationen und der selbstständigen Beschäftigung mit einem Spezialthema sehr angetan waren, auch wenn viele den Arbeitsaufwand als sehr hoch einschätzten. Wir beschlossen daher, das Projekt im folgenden Schuljahr ein weiteres Mal durchzuführen.

### Wiederholung und Ausbau

Wir konnten eine weitere Kollegin für das Projekt gewinnen, so dass nun die Fächer Biologie, Chemie und PGW beteiligt waren. Die Anzahl der Stationen wurde aufgrund der hohen Belastung der Schüler in dieser Jahrgangsstufe auf 10 verringert. Die Stationen wurden so umgestaltet, dass zu den biologischen Inhalten chemische Aspekte hinzugefügt wurden. Eine genaue Terminierung der Arbeitsphasen machte es möglich, auch im zweiten Halbjahr zu all den Belastungen der



Schüler das Projekt ohne Zeitdruck durchzuführen.

Durch Kontaktaufnahme mit dem Museum für Arbeit war es den Schülern nun möglich, mit einer außerschulischen Institution zu einem Spezialthema (Aids und Prostitution) zu arbeiten. Die Visualisierung bei der mündlichen Präsentation der Spezialthemen erfolgte mit Plakaten, Kurzfilmen und Power-Point-Präsentationen.

Durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Fitness-Wettbewerb der Krankenkasse City-BKK für Schulen konnten wir zusätzlich die Hilfe eines Instituts in Anspruch nehmen, das sich professionell mit der Förderung von Gesundheit und Prävention auseinandersetzt. In Zusammenarbeit mit diesem Institut konnten wir unser Projekt erweitern und den Schülern am Ende des Schuljahres in einer Projektwoche weitere Erfahrungen zu richtiger Bewegung, Ernährung, Entspannung und Kenntnisse über den eigenen Körper vermitteln.

Bereits während des zweiten Ablaufs unseres Projekts überlegten wir, wie man das Projekt auch den anderen 10. Klassen zu Gute kommen lassen könnte. Es war erforderlich, die entsprechenden Lehrer, die jeweils in diesen Klassen unterrichten, zu diesem Projekt zu motivieren und ihnen auch die erforderlichen Materialien und Kenntnisse zur Verfügung zu stellen.

Um dies zu gewährleisten, haben wir im Rahmen einer Pädagogischen Jahreskonferenz unser Projekt einer interessierten Gruppe von Lehrern in der Weise vorgestellt, dass wir die Struktur des Pro-

jekts erklärten und sie die Stationen selbst erproben ließen.

Das Ergebnis der Pädagogischen Jahreskonferenz dieser Gruppe war, dass eine laufende Fortbildungsgruppe mit dem Auftrag gebildet wurde, ein verbindliches Curriculum auszuarbeiten, das in den folgenden Jahrgängen in allen 10. Klassen umgesetzt werden kann.

Im Verlauf dieser Arbeit ergab sich, dass weitere Fächer in das Projekt integriert werden konnten. Die Fächer Sport und Ethik übernehmen neue Aspekte (Fitness-Tests und ethische Grundsatzfragen), die Fachbereiche Biologie und Chemie übernehmen die Vorbereitung der Stationen in Praxis und Theorie, der Fachbereich PGW übernimmt die Aufarbeitung aktueller gesundheitspolitischer Debatten und die Auswertung von Zeitungsberichten über möglichst viele Aspekte des Themas »Gesundheit« (von der kritischen Betrachtung der neuesten Wellness-Trends über Chemieunfälle bis zum Umgang mit kranken Kindern).

Alle 10. Klassen werden sich anlässlich der Ausstellung des Museums der Arbeit auch mit dem Thema Aids und Prostitution beschäftigen.

Um außerschulische Unterstützung bei der Durchführung des Projekts zu erhalten, haben wir Kontakt mit Krankenkassen und anderen Institutionen aufgenommen, die sich mit Prävention und Gesundheitsförderung beschäftigen. So haben u.a. inzwischen Experten für Ernährungsberatung und für Prävention bzgl. Rauchen zugesagt.

Auf Elternabenden und bei Pädagogischen Klassenkonferenzen wurde das Pro-

jekt vorgestellt und mit Schülern und Eltern besprochen. Die Resonanz bei den Eltern war groß und viele haben ihre Bereitschaft bekundet, das Projekt auch aktiv zu unterstützen.

Auf Anregung von Eltern ist in diesem Zusammenhang überlegt worden, das Projekt so zu erweitern, dass Schüler, Eltern und Lehrer auf die Gestaltung der Schule einwirken, um ein möglichst gesundes Umfeld zu erreichen. Diese Aufgabe übernimmt federführend die Gruppe »Schöneres Corvey«, die sich u.a. auch für Begrünung und Bewegungsmöglichkeiten für Schüler einsetzt.

Im Schuljahr 2005/2006 wird das Projekt in dieser erweiterten Form zum dritten Mal durchgeführt. Am Ende des laufenden Prozesses wird auf Basis einer von der Projektgruppe erarbeiteten Broschüre eine Vorstellung und Abstimmung in allen schulischen Gremien stehen, um das Projekt für alle künftigen 10. Klassen zu institutionalisieren.

*Hans Fischer  
ist Chemie- und Biologielehrer sowie  
Fachvertreter für Chemie am Gymnasium  
Corveystraße*

*Hildegard Wacker  
ist Lehrerin für Geschichte,  
Gemeinschaftskunde, Deutsch und  
Darstellendes Spiel sowie Koordinatorin für  
Schullaufbahnberatung am Gymnasium  
Corveystraße  
Corveystraße 6 – 8  
22529 Hamburg*

# Arbeitszufriedenheit bei Lehrern

## Mit wenig Aufwand die Arbeitsbedingungen verbessern

Die Qualität einer Schule hängt vor allem anderen ab von den Kolleginnen und Kollegen, die dort unterrichten. Sie brauchen für ihre anspruchsvolle Arbeit gute Rahmenbedingungen, für die nicht zuletzt die Schulleitung verantwortlich ist. Was eine Schulleitung tun kann, um die Arbeitsbedingungen für die Kolleginnen und Kollegen zu verbessern, beschreibt die Autorin dieses Beitrags.

Arbeitszufriedenheit als Lehrerin oder Lehrer zu finden und vor allem auch zu erhalten, ist zuvorderst natürlich etwas, das jeder für sich selbst schaffen muss. Für die eigene Zufriedenheit, die zu großen Teilen auch aus dem Privatleben, aus der Pflege von Beziehungen und Interessen wächst, ist jeder zunächst einmal für sich selbst verantwortlich. Ausgleich schaffen, Entspannung suchen, neue Kräfte tanken, abschalten und nicht immer an die Schule denken – all dies ist ein notwendiges Muss für alle Lehrerinnen und Lehrer. Das wissen sie, das machen sie auch, es gelingt nur nicht immer gleich gut oder gleich schnell.

Die Fürsorgepflicht für die Mitarbeiter ist im Aufgabenspektrum von Schulleitungen enthalten, muss aber mit konkreten Handlungen gefüllt werden. Um diese soll es hier in Beispielen gehen: um die kleinen Dinge, die helfen, das Engagement unserer Lehrerinnen und Lehrer für ihren Unterricht ebenso zu erhalten wie ihre Identifikation mit ihrem Beruf und der Schule. Sie sind gerade in einer Zeit der Arbeitsverdichtung, der zunehmenden Arbeitsbelastung und dem Druck durch Politik und Medien unverzichtbar.

### Das Gebäude

Das Schulgebäude ist ein Ort, an dem die Kolleginnen und Kollegen viele Stun-

den Lebenszeit verbringen. Die gesamte Gestaltung dieses Hauses trägt sehr zu ihrer Arbeitszufriedenheit bei. Einen gepflegten und ansprechend gestalteten Arbeitsplatz sucht man gerne auf, zumal wenn er die Leitidee oder die »Philosophie« einer Schule widerspiegelt. Was kann die Schulleitung dafür tun?

- Sie sorgt hier in Zusammenarbeit mit dem Hausmeister dafür, dass Beschädigungen und Verunreinigungen sofort behoben werden, sie sorgt auch dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schule in Ordnung halten.
- Das Lehrerzimmer muss ein Raum sein, in dem sich die Lehrerinnen und Lehrer gerne aufhalten. Er soll von der Einrichtung und Ausstattung her so sein, das sich die Kollegen wohl fühlen, der ihnen eine entspannte Pause ermöglicht. Gerade einen solchen Raum hat unsere Schule zur Zeit nicht, da umfangreiche Baumaßnahmen ein Zusammenrücken der gesamten Schule erforderlich machten und das Kollegium sich ein Lehrerzimmer teilt, in das nicht alle auf einmal hineinpassen. Dies schafft zu Recht immer wieder Unmut und Unzufriedenheit.
- Für ihre anspruchsvolle Arbeit muss den Lehrerinnen und Lehrern ein adäquater und professioneller Arbeitsplatz in der Schule zur Verfügung ste-

hen. Die Räume müssen mit guten technischen Geräten und entsprechendem Platz ausgestattet sein. Die Kolleginnen und Kollegen müssen die Gelegenheit haben, sich in dafür vorgesehenen Gesprächsräumen zu Arbeitsgesprächen treffen zu können. Auch die Elterngespräche, zumal die, die außerhalb des allgemeinen Elternsprechtages stattfinden, müssen sie in Räumen führen können, die für Erwachsene und nicht für Kinder eingerichtet sind. Lehrerinnen und Lehrer müssen ungestört telefonieren können, sie sollen ohne großen Aufwand das Internet, aber auch eine Lehrerbibliothek benutzen können. Die materielle Ausstattung für Konferenzen, Gremiensitzungen und Gespräche muss funktionstüchtig und auf der Höhe der Zeit sein. Im Idealfall sorgt die Schulleitung dafür, dass für die Bereitstellung und Einrichtung von Lehrerarbeitsplätzen Raum und Geld zur Verfügung gestellt wird.

### Kooperation stiften

In einer Schule arbeitet keiner einfach so vor sich hin. Bei einer gemeinsamen Leitidee, einem gemeinsamen Schulprogramm sowie verabredeten und verbindlichen Zielen muss es eine geeignete Kommunikationsstruktur geben. Nur wenn die Kolleginnen und Kollegen informiert sind, wenn sie Arbeitsgespräche zuverlässig führen können, entsteht Arbeitszufriedenheit. Was kann die Schulleitung dafür tun?

- Wichtige und aktuelle Informationen müssen alle Kolleginnen und Kollegen zuverlässig erreichen. Von innerschulisch anstehenden Planungen, Besonderheiten, Problemen usw. müssen

die Kollegen wissen. Informiert sein sorgt für mehr Zufriedenheit.

- Fachkonferenzen und Stufenkonferenzen schaffen, wenn sie in einer gemeinsamen Jahresplanung am Schuljahresbeginn verabredet werden, eine verlässliche Kommunikationsstruktur, die die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer erleichtert. Auch das schafft Zufriedenheit.

### Wertschätzung

Eine Wertschätzung und Anerkennung der geleisteten Arbeit kann für die Kolleginnen und Kollegen über die Schulleitung erfolgen. Nur wer sich gesehen, berücksichtigt und mit seiner ganzen Individualität angenommen fühlt, spürt Zufriedenheit mit seiner Arbeit. Was kann die Schulleitung dafür tun?

- Sie kann vor allem das persönliche Gespräch suchen. Dieses kann ganz kurz sein, in der Pause, beim Zusammentreffen am Kopierer, oder es kann verabredet und länger sein.
- Sie kann schulöffentliche Momente finden, in denen die Leistungen und das Engagement einzelner Kollegen herausgestellt werden.
- Sie kann sich nach dem Verlauf von Elternabenden und Konferenzen erkundigen.
- Sie kann formlos und unproblematisch Ausnahmen für private Anliegen einzelner Mitarbeiter gewähren, wenn dies aus menschlichen Gründen naheliegt.

Bislang haben wir Schulleiterinnen und Schulleiter nur einen äußerst geringen Einfluss auf die Zusammensetzung unserer Kollegien. Neueinstellungen erfolgen vor allem nach formalen Kriterien, die nicht wir bestimmen. Das Kollegium aber, als Kernstück einer Schule, ist aus meiner Sicht das wichtigste Gut, das wir haben, um Schulqualität zu entwickeln und zu erhalten. Aber so ein Kollegium muss auch in sich stimmen, es muss zusammenwachsen, eine gemeinsame Arbeitskultur entwickeln, Unterschiede aushalten, sich gegenseitig Freiräume gewähren und Wertschätzung pflegen. Ein Kollegium, zu dem jeder einzelne sich zugehörig fühlt, schafft Arbeitszufrie-



denheit. Was kann die Schulleitung dafür tun?

- Wir müssen jede neue Kollegin, jeden neuen Kollegen beim Ankommen in der Schule begleiten. Dass dies nicht mit dem Vertrautmachen der Örtlichkeiten und inneren Abläufe getan ist, ist klar. Das Bekanntmachen untereinander, das wiederholte Nachfragen nach dem Stand der Dinge und das Zur-Verfügung-Stehen für Fragen ist für die erste Zeit bedeutsam. Bewährt hat sich, ein erstes Mitarbeitergespräch zeitnah nach dem Einstieg zu vereinbaren.
- Die Kolleginnen und Kollegen müssen in den Pausenzeiten die Möglichkeit haben, in ruhiger Atmosphäre zur Ruhe und bei einer Tasse Tee oder Kaffee miteinander ins Gespräch zu kommen. Es bewährt sich als Schulleitung, diese Zeiten auch im Lehrerzimmer zu verbringen. So ist man präsent für die Kollegen, man kann Fragen beantworten und schnell Verabredungen treffen, man kann zuhören und bekommt Aktuelles sofort mit.
- Kollegien brauchen neben der gemeinsamen Arbeit auch Zeit und Gelegenheit, sich in geselliger Runde zusammenzufinden, um zu plaudern, zu lachen, zu feiern. Dafür kann jeder Anlass gut sein, manchmal muss man

auch in der Schule die Feste so feiern, wie sie fallen. Sich in anderem Rahmen zu treffen und zusammen etwas erleben, stiftet Gemeinsamkeit und Verbundenheit. Die Schulleitung kann z.B. dafür sorgen, dass das Schuljahr mit einem Kollegiumsfest beendet wird. Dies ist eine gute Gelegenheit, das vergangene Jahr Revue passieren zu lassen, Besonderes zu benennen und zu würdigen, eventuellen personellen Veränderungen einen Platz zu geben, indem in einem etwas feierlichen Rahmen verabschiedet oder begrüßt wird.

Ich weiß, dass sich die Kolleginnen und Kollegen noch etwas ganz anderes wünschen für ihre Zufriedenheit: kleinere Klassen, mehr Teilungsstunden, eine höhere Faktorisierung ihrer Arbeitszeit. Was kann die Schulleitung dafür tun?

*Susanne Wagner  
ist Schulleiterin der Grundschule  
Rothestraße  
Rothestraße 22  
E-Mail: susanne.wagner@bbs.hamburg.de*

# Elternbeteiligung fördern

## Lehrer und Eltern entwickeln Schule gemeinsam

»Die Schule sei keine Tretmühle, sondern ein heiterer Tummelplatz des Geistes« (Johannes Amos Comenius).

Kinder müssen in die Schule. Damit beginnt ein neuer Lebensabschnitt – auch für uns Eltern. Mit einem Unterschied: Für die Kinder ist alles neu. Für uns Eltern ist es die zweite Schulzeit. Leider aber haben wir unsere Schulzeit häufig nicht in guter Erinnerung. So ist es nicht erstaunlich, wenn viele von uns, ganz anders als meisten unserer europäischen Nachbarn, der Schule zunächst mit geringem Vertrauen gegenüber treten. Den Lehrern begegnen wir oft mit zwiespältigen Gefühlen und voller Vorurteile.

Mit einer solchen Haltung lässt sich allerdings keine Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus, Lehrerkollegium und Elternrat gestalten. An unserer Schule, der Gesamtschule Winterhude, haben wir jedoch in den letzten Jahren eine solche Erziehungspartnerschaft entwickelt; es herrscht heute ein respekt- und vertrauensvoller Umgang zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Dazu war es hilfreich, keine Fraktionen, hier Lehrerbank dort Elternbank, zu bilden.

### Schule mitgestalten

Wie kam es dazu? Im Alltag einer Schule gibt es viele Gelegenheiten, sich durch die Erfahrung gemeinsamer Arbeit besser kennenzulernen und die Positionen des jeweils anderen schätzen zu lernen. Diese Gelegenheiten haben wir als Elternrat aktiv genutzt, und wir haben dabei durch gemeinsame Erfolge gelernt, uns gegenseitig mehr zuzumuten. Voraussetzung war die Bereitschaft des Elternrates, eigenständige Ziele zu formulieren und über den Tag hinaus zu denken – auch wenn vielleicht die Realisierung der Ziele die eigenen Kinder nicht mehr erreicht,

**Eltern werden von Lehrern und Schulleitung gelegentlich als lästige Störfaktoren für die tägliche Arbeit wahrgenommen. Dies verkennt, dass Schule nur erfolgreich gestaltet werden kann, wenn die Eltern umfassend und partnerschaftlich einbezogen werden. Der Elternrat der Gesamtschule Winterhude berichtet selbstbewusst, wie er die umfassenden Reformen an dieser Schule mit entwickelt und vorangetrieben hat.**

weil sie zwischenzeitlich der Schule entwachsen sein werden. Wir haben uns nie »enthalten«, wir haben uns immer eingemischt.

So haben wir das Schulprogramm aktiv mitgeschrieben. Dort ist festgelegt, dass die Gesamtschule Winterhude eine »Schule der Demokratie« sein soll. Diese Anforderung hat der Elternrat in das Schulprogramm eingebracht. Uns ist es wichtig, auf den pädagogischen Konferenzen, den Elternabenden, den Stufenversammlungen und den Planungskonferenzen die Arbeit in den Klassen mit den Kindern abzustimmen und mit zu tragen. Wir fühlen uns für pädagogische Inhalte ebenso zuständig wie für die gute Stimmung.

Wir sind sehr früh in die Schulentwicklungsprozesse mit eingestiegen und haben für den Elternrat Fortbildungen des Landesinstituts organisiert, um uns gezielt weiterzuentwickeln und die Diskussion mitgestalten zu können. Als die Idee entstand, aus der Gesamtschule Winterhude eine »Reformschule für Hamburg« zu gestalten, hat der Elternrat begeistert seine Unterstützung zugesagt, weil wir bei diesem Vorhaben viele unserer Ideen und Vorstellungen wieder erkennen konnten. Wir wollten über den Tellerrand schauen und ansehen, wie andere erfolgreiche Schulen arbeiten. Deshalb haben wir an den Reisen zu

anderen Reformschulen in Deutschland und Schweden teilgenommen (nach Bielefeld, Kassel, Potsdam, Jena, Wiesbaden, an die Odenwald-Schule sowie nach Stockholm an die Futurum-Schule) und haben in den Konzeptgruppen und den Gremien die Veränderung der Schule umfassend mitentwickelt.

Ein konkretes Beispiel: In den Auseinandersetzungen um das neue Arbeitszeitmodell ging es auch um die künftige Gestaltung der Elternsprechtage. Nach intensiven Beratungen um die Funktion dieser Einrichtung haben wir das neue Konzept der Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche entwickelt und schließlich eingeführt. In diesen Gesprächen sitzen die Experten für den Lernprozess »auf Augenhöhe« zusammen und beraten in einem Bilanz- und einem Zielteil über den Lernweg des Kindes bzw. Jugendlichen.

### Lehrer unterstützen

Oft waren wir der Motor und haben die Lehrer angefeuert, mehr Mut zur Veränderung zu haben. Dafür haben wir ihnen gelegentlich den Rücken frei gehalten; so haben wir z.B. zusätzliche Planungstage dadurch ermöglicht, dass wir Betreuungsangebote für die Schüler gemacht haben und wir haben ihnen den Rücken gestärkt, wenn Rückschläge drohten, aber auch in politischen Krisenzeiten.



Als im Rahmen des Schulentwicklungsplanes die benachbarte Grundschule eingegliedert werden sollte, haben die Elternräte mit Hilfe einer Außenmoderation und unter Beteiligung der Lehrer den Zusammenlegungsprozess erfolgreich begleitet. Auch der bilinguale Spanischzweig wäre ohne die Elternräte wohl nicht zustande gekommen.

Der Elternrat unterstützt die Profilierung der Schule. Er ist auf allen internen und externen Veranstaltungen wie den Winterhuder Gesprächen und den jährlichen Tagungen präsent, und er repräsentiert die Schule nach außen.

Die Arbeit des Elternrates wird regelmäßig auf den Sitzungen vorbereitet. Dazu ist eine enge Koordination und ein enger Informationsaustausch mit der Schulleitung selbstverständ-

lich. Genauso selbstverständlich sind die Verankerungen in die Schule hinein mit den Klassenelternvertretern und in die Stadt hinaus mit den Kreiselternräten, der Elternkammer und der Arbeitsgemeinschaft der Elternräte an den Gesamtschulen. Dadurch erfahren wir nicht nur schnell, »was läuft«, sondern wir können uns auch »einmischen«.

#### Ausblick

Im nächsten großen Schritt wollen wir die Schule ganzheitlicher und umfassender betrachten: Sie ist Teil des Stadtteils, Teil unseres und der Kinder Leben. Schule ist Betreuungsort und auch Arbeitsplatz. Sie ist immer Lernort für alle Beteiligten. In ihr müssen sich, damit Lernen gut gelingt, alle wohl fühlen und sie muss lange geöffnet sein.

Wir können das Schulklima entscheidend beeinflussen und unterstützen, indem wir unsere Kinder positiv einstimmen, sie in Selbstachtung und mit Respekt für andere erziehen – wir sind eben Partner im Erziehungsprozess!

»Es ist nicht deine Schuld, dass die Erde ist, wie sie ist, es wär' nur deine Schuld, wenn sie so bleibt!« (Die Ärzte)

*Klaus Edelbüttel  
Dieter Jahn  
Elternräte der Gesamtschule Winterhude von  
2000 bis 2005  
Kontakt: Martin Heusler, E-Mail:  
Martin.Heusler@bbs.hamburg.de*

# Den Blick von außen suchen

## Nur Selbsterkenntnis führt zu Veränderungen

**Auch ohne die Einrichtung einer Schulinspektion haben die Schulen die Möglichkeit, sich extern zu evaluieren. Das Alexander-von-Humboldt-Gymnasium hat in den vergangenen Jahren vielfältige Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt. Sie zeigen, wie nützlich eine solche Begutachtung sein kann.**

Im Jahre 1989 hat das Kollegium des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums begonnen, systematisch ein Schulprogramm zu entwickeln, das dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung folgt (vgl. *Zickgraf* 2005). Damit sollte der Nachhaltigkeitsgedanke im Unterricht und im Schulleben umgesetzt werden, denn Schule muss leben, was sie lehrt. Darin eingeschlossen war auch die Gestaltung eines Evaluationskonzeptes, um zusätzliche Sicherheit für die eigene Arbeit zu gewinnen und zu realistischen und begründeten Verständigungen über Ziele und Schritte der weiteren Arbeit zu gelangen. Kernpunkte dieses Konzeptes sind:

- die Orientierung der Qualitätsentwicklung an staatlichen Rahmenvorgaben und der schuleigenen Programmatik;
- die Partizipation aller Beteiligten, denn die Legitimation und Akzeptanz in der Schule sind eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Vorhabens (vgl. *Marek* 2002, 2003);
- die Transparenz des Verfahrens und der Ergebnisse, denn jede Evaluation

bedarf einer Kultur der Offenheit, der Bereitschaft, sich mit anderen zu vergleichen und auch vergleichen zu lassen. Hierbei steht nicht ein Ranking im Vordergrund, sondern das Interesse an der eigenen Verbesserung durch Impulse von außen;

- die Erkenntnis, dass interne Evaluation nicht von alleine oder nebenbei geschieht, sondern spezielle Managementsysteme und Instrumente braucht, die niederschwellig, aber verbindlich und aussagekräftig arbeiten; sowie
- die Notwendigkeit eines Korrektivs durch externe Begleitung und Begutachtung, um qualifizierte Aussagen über den Entwicklungsstand der Schule und Impulse für die weitere Arbeit zu erhalten. Darüber hinaus kann durch externe Zertifizierungen ein bestimmtes Profil der Schule wirkungsvoll belegt werden. Interne und externe Evaluationen sind immer als eine sich ergänzende Einheit zu sehen, wobei der Einfluss externer »Inspektionen« im umgekehrten Verhältnis zur Qualität interner Untersuchungen stehen sollte.

Die Schule entschloss sich im Rahmen der Teilnahme am Projekt BLK21 der Bund-Länder-Kommission zur Entwicklung eines eigenen Audit-Systems. Audit (lat: Anhörung) bedeutet hier ein bewusstes Hineinhören in das System Schule als Mittel zur Selbsterkenntnis, um den gegenwärtigen Zustand zu bewerten, Abläufe und Strukturen hinsichtlich der Zielsetzungen zu hinterfragen, Schwachstellen aufzuspüren, neue Ideen zu entwickeln und auf dieser Basis Verbesserungen in Gang zu setzen.

Ausgangspunkt und Orientierungsmaßstab unserer Arbeit war zunächst das europäische Qualitätsmanage-

mentsystem EMAS (Environmental Management Audit Scheme), das für unser Schulprogramm anschlussfähig war und zu einem komplexeren Nachhaltigkeitsaudit weiterentwickelt werden konnte (vgl. [www.emas-logo.de](http://www.emas-logo.de)). Bei EMAS stehen ökologische und soziale Bereiche in Schulleben und Unterricht im Mittelpunkt. Zusätzlich werden die Informationsstrukturen, die Kommunikation, die Mitbestimmung und die Managementstrukturen überprüft.

### Nachhaltigkeitsaudit konkret

Das Nachhaltigkeitsaudit beschreibt einen Kreislaufprozess, der durch die ständige Wiederholung der Arbeitsschritte »Plan-do-check-act« kontinuierliche Verbesserungsprozesse in Gang setzt und hält. Voraussetzung für die Arbeit ist, dass die Leitidee und Ziele der pädagogischen Arbeit klar formuliert und in der Schule vermittelt sind, denn wer das eigene Ziel nicht kennt, ist immer auf dem falschen Weg.

- Aufgabe der Plan-Phase ist es, messbare Verbesserungen zu einem bestimmten Termin festzulegen. Hier sind klare und überprüfbare Zielformulierungen und Verfahren gefragt, die durch ein »Wer-macht-was-bis-wann-Programm« festgelegt werden.
- In der Do-Phase geht es um die Umsetzung der neuen Ziele und Vorhaben, gleichzeitig aber auch um die Aufrechterhaltung von bereits festgelegten Abläufen und Verbindlichkeiten.
- Hauptaugenmerk in der Check-Phase ist eine kritische Überprüfung der Arbeit anhand festgelegter Kriterien. Dies geschieht durch interne, selbst durchgeführte Audits, bei denen Unterlagen überprüft, Schulbesichtigungen durchgeführt und Mitglie-

der der Schulgemeinschaft schriftlich befragt werden.

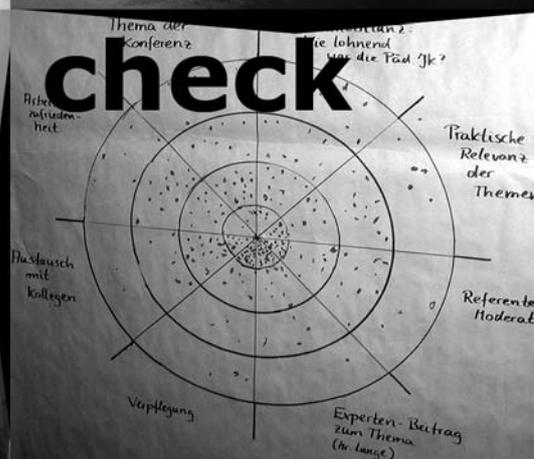
- Im Mittelpunkt der anschließenden Act-Phase steht die Bewertung und Korrektur von Entwicklungen. In jedem Fall ist eine weitgehende Transparenz über das Ergebnis herzustellen, um zu neuen begründeten Entscheidungen zu kommen.

Ein solcher »pdca-Qualitätszirkel« kann auf jeden Arbeits- und Lernbereich der Schule angewendet werden. Geleitet wird das Audit durch einen Ausschuss, in dem Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Verwaltungspersonal zusammenarbeiten. Diese Gruppe gestaltet auch die internen Audits, wobei jeweils Schüler und Lehrer gemeinsam Teams mit einem speziellen Untersuchungsbereich bilden. Der Erfolg der internen Arbeit wurde in den Jahren 2001 und 2004 durch externe Gutachter nach dem europäischen EMAS-Standard überprüft und zertifiziert. Gleichzeitig gelang erstmalig eine Erweiterung in ein Nachhaltigkeitsaudit, das im Rahmen von BLK21 dokumentiert wurde (vgl. *BSJB* 2001).

### Wie geht es weiter?

Das Nachhaltigkeitsaudit war ein wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zu einem eigenverantworteten und selbstgestalteten Qualitätsmanagement. Es hat unser Augenmerk auf Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen Verbesserungsprozess gelenkt. Gleichzeitig haben wir begonnen, das Audit im Schulleben bewusst zu machen und zu verankern. Insbesondere durch ein hohes Maß an Transparenz und die Beteiligung vieler Mitglieder der Schulgemeinschaft konnten wir eine große Akzeptanz erreichen.

Wir haben aber auch erkannt, dass das bisherige Audit zu wenig auf das Kerngeschäft der Schule, den Lernprozess unserer Schülerinnen und Schüler, bezogen ist. Auch die begrenzten Möglichkeiten zur Zertifizierung und damit fehlende Möglichkeiten einer Korrektur durch externe Gutachter schränkt die Erkenntnis- und Entwicklungsmöglichkeiten ein. In diesem Schuljahr hat



sich die Schule daher erstmalig für eine Überprüfung durch das System »Selbstevaluation in Schule« (SEIS) der Bertelsmann-Stiftung als Modell einer internen Auditierung entschieden (vgl. [www.das-macht-schule.de](http://www.das-macht-schule.de)). Hierbei war es möglich, neben Dimensionen zur Schulqualität auch unsere Leitidee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Befragung der Schulgemeinschaft abzubilden. In der Zusammenschau mit den Ergebnissen von PISA, LAU und KESS erwarten wir fundierte Ergebnisse als Grundlage der Fortentwicklung einer selbstgestalteten Evaluationskultur.

### Literatur

*Freie und Hansestadt Hamburg, BBS (Hg.) (2005): Umwelt- und Nachhaltigkeitserklärungen 2004 Hamburger Schulen, Hamburger Beiträge zu BLK-Programmen, Heft 9*  
*Marek, Jürgen (2002): Schülerbeteiligung ist unverzichtbar. In: 21-Das Le-*

*ben gestalten lernen: Bausteine für ein zukunftsfähige Schule, Heft 2, S. 6 – 62*  
*Marek, Jürgen u.a. (2003): Schulentwicklung durch Nachhaltigkeitsaudit, Werkstattmaterialien Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Nr. 11*  
*Zickgraf, Arnd (2005): Bildung Plus: Vom Schulteich zum Dekadeprojekt. [http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus\\_inhalt.php?artid=478](http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=478)*

Jürgen Marek  
 Schulleiter des Alexander-von-Humboldt-  
 Gymnasiums  
 Rönneburger Straße 50, 21079 Hamburg,  
[www.hh.schule.de/avh](http://www.hh.schule.de/avh)  
 E-Mail: [jr.marek@t-online.de](mailto:jr.marek@t-online.de)

# Ein Gymnasium wird inspiziert

## Erste Erfahrungen aus Schleswig-Holstein

**In Hamburg gibt es bisher noch keine Erfahrungen mit der Schulinspektion, wohl aber in Schleswig-Holstein, wo schon vor zwei Jahren eine ähnliche Institution eingerichtet worden ist. Der Leiter eines Schleswiger Gymnasiums beschreibt, was er und sein Kollegium bei der Inspektion der Schule erlebt haben.**

Externe Evaluation – das klingt nach Kontrolle und Aufsicht und vor allem nach Fremdbestimmung. Ob es gelingen kann, mit Evaluation »von oben« hilfreiche Rückmeldungen für die weitere Schulentwicklung zu erhalten oder ob die inspizierte Schule diese als Bedrohung erfährt, war die spannende Frage, als im vergangenen Jahr in Schleswig-Holstein die ersten Schulinspektionen stattfanden.

Bereits zuvor hatte sich mit der Einführung verbindlicher Schulprogramme für die meisten Schulen der kritische Blick auf die eigene Schulentwicklung geschärft und die Arbeit wurde mit verschiedenen Formen der Bestandsaufnahme evaluiert.

Die Fortschreibung von Schulprogrammen erfordert die regelmäßige Überprüfung zentraler Qualitätsbereiche von Schule. Allerdings haben nur wenige Schulen von sich heraus die personellen und zeitlichen Ressourcen und spezifischen Erfahrungen, um diese regelmäßigen Überprüfungen durchzuführen.

Mit extern erhobenen Rückmeldungen an die Schulen betrat Schleswig-Holstein bundesweit Neuland.

### Zur Vorgeschichte

Bereits im Februar 2002 begann das Kieler Bildungsministerium mit mehreren landesweiten Informationsveranstaltungen über das Projekt »EVIT« (Externe Evaluation im Team), das in

der Landespresse schnell mit dem Kurztitel »Schul-TÜV« bedacht wurde.

»EVIT zielt auf eine abgesicherte und faire Rückmeldung zu den wesentlichen Aspekten der Qualität schulischer Arbeit, um daraus Impulse für die Verbesserung von Unterricht und Schule abzuleiten. (...) Bei EVIT handelt es sich nicht um ein wissenschaftliches Verfahren im engeren Sinne ... [Es] ist vielmehr als pragmatisch angelegtes Verfahren zur Weiterentwicklung von Schulen zu verstehen, das zu diesem Zweck professionell formulierte und möglichst praktisch zu nutzende Rückmeldungen bereitstellen soll.« (vgl. *EVIT-Landesbericht 2004*, S. 6)

Nach der Pilotphase, in der das Instrumentarium eingehend getestet und angepasst wurde, begann die erste Stufe der landesweiten Einführung Anfang des Jahres 2004.

Im Zentrum von EVIT stehen die Gestaltung von Unterricht und die Unterrichtsergebnisse. Weitere Qualitätsbereiche beziehen sich auf die Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten, die Leitung der Schule, die Lehr- und Lernkultur sowie das interne Qualitätsmanagement.

Die Lornsenschule in Schleswig gehörte zu den ersten Gymnasien, die landesweit im Losverfahren gezogen wurden. Vereinzelt nutzen Schulen inzwischen die Möglichkeit einer freiwilligen Meldung.

### Der Vorlauf

Mit der Mitteilung der Schulaufsicht zu Beginn des 2. Halbjahres stand die Teilnahme der Schule am Anfang des folgenden Schuljahres fest.

In der Schulleitungsrunde verursachte diese Nachricht keine sonderliche Unruhe, wenngleich der Umstand, dass nicht auf Erfahrungen anderer Schulen zurückgegriffen werden konnte, eine gewisse Unsicherheit auslöste. Andererseits wurde EVIT als Möglichkeit begriffen, die eigene Einschätzung des Standes der Schulentwicklung abzugleichen mit dem kritischen Blick von außen.

Die Lehrerkonferenz nahm die Neuigkeit allerdings mit Zurückhaltung auf. Vorbehalte gab es vor allem in Bezug auf die vermutete Aussagekraft und Verwertbarkeit der Ergebnisse sowie den Umstand, dass die zunächst in Aussicht gestellte Möglichkeit schulspezifischer eigener Fragestellungen zugunsten von Auswertbarkeit und Vergleichbarkeit mit anderen Schulen aufgegeben wurde.

In einem nächsten Schritt benannten Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte ihre Vertreter für den EVIT-Schulausschuss, während die Schulaufsicht zeitgleich ein dreiköpfiges EVIT-Team zusammenstellte, in dem neben einem Vertreter der Schulaufsicht und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) auch ein »kritischer Freund«, ein von der Schule benannter Schulleiter, Mitglied ist.

Auf drei vorbereitenden Sitzungen des neu konstituierten EVIT-Schulausschusses wurden in den folgenden Wochen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung des EVIT-Prozesses geschaffen:

- Klarheit über die Zielsetzung von EVIT,
- Ablaufplanung zur Durchführung sowie
- ein Zeitplan für die Organisation der Datenerhebung,
- eigene Wünsche für die Ausgestaltung der Unterrichtsbesuche und Evaluationsgespräche und vor allem
- die rechtzeitige und umfassende Information der beteiligten Schulöffentlichkeit.

Während die Eltern durch einen ausführlichen Brief der Schulleitung informiert wurden, übernahmen die im EVIT-Ausschuss arbeitenden Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in allen Klassen und zusätzlich über eine große Stellwand die Schülerschaft so zu informieren, dass die Ernsthaftigkeit der Teilnahme sichergestellt werden konnte.

Die Befragung, die ausschließlich über das Internet abgewickelt werden sollte, verlief unterschiedlich erfolgreich. Während die Klassen aller Jahrgänge innerhalb weniger Tage vollständig in den Informatikräumen ihre Fragebögen ausfüllen konnten, gestaltete sich die im Rahmen einer Lehrerkonferenz geplante Befragung des Kollegiums schwieriger, weil der zentrale Internet-Rechner ausgerechnet an diesem Tag streikte und die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer in der Folge darunter litt. Auch stellte sich heraus, dass die Annahme, alle Eltern würden ihren Fragebogen am häuslichen PC eingeben, sich als zu optimistisch erwies. Wenngleich an mehreren Abenden die Informatikräume für die Eltern bereit standen, nutzten zahlreiche Eltern nur die Schriftform und sorgten für mehrstündige Eingabearbeit für die Elternvertreter.

### Die Unterrichtsbesuche

Unterrichtshospitationen sind im schulischen Alltag nicht die Regel, sondern noch immer die Ausnahme. Unterrichtsbesuche, die jeweils nur ca. 15 Minuten dauern, waren bisher gänzlich unbekannt. Im Kollegium regten sich durchaus Zweifel, ob es möglich sei, mit derartigen »Kurzvisiten« aussagekräftige

Eindrücke von der Unterrichtsqualität zu erlangen. Auch musste im Vorfeld betont werden, dass nicht der einzelne Lehrer im Mittelpunkt des Interesses des EVIT-Teams steht, sondern dass sich aus rund 60 (!) Unterrichtsbesuchen in allen Fächern und verschiedenen Stufen ein Gesamteindruck der Unterrichtsqualität und -kultur der Schule bilden soll.

Den Unterrichtsbesuchen am Vormittag folgten intensive Gespräche mit Fachschaftsvorsitzenden, örtlichem Personalrat, der Schulleitung, den Stufenleitern, mit Vertretern des Schulleiternbeirats und mit der Schülervertretung.

Hohe Erwartungen knüpften sich an die erste mündliche Rückmeldung des EVIT-Teams am Ende des zweiten Tages. Sie wichen bei Teilen des Kollegiums und dem EVIT-Ausschuss einer leichten Enttäuschung, als die vorsichtige und recht allgemeine Rückmeldung formuliert war, die nur wenig Neues offenbarte.

Der abschließende schriftliche EVIT-Bericht war dann sehr viel differenzierter und beschrieb Stärken und Schwächen in den untersuchten Qualitätsbereichen. Die Empfehlungen des EVIT-Teams wurden so aufgenommen, wie sie gemeint waren: als pragmatische Hinweise für die weitere Verbesserung von Unterricht und Schule. Eltern, das Kollegium, Schülervertretung und Schulträger nutzten abschließende Stellungnahmen zur kritischen Ergänzung des Berichts.

Rückblickend hat die Schule die externe Evaluation nicht als Bedrohung erfahren, sondern als nützliche Hilfe und Unterstützung für die weitere Arbeit. Der Bericht wurde in den schulischen Gremien diskutiert und einzelne Aspekte im Schulprogramm zur Bearbeitung festgelegt.

Der nächsten EVIT-Untersuchung (in vier Jahren) sehen wir mit größerer Gelassenheit entgegen.

### Literatur

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2005): EVIT-Landesbericht 2004 über erste Befunde

### Der Ablauf des EVIT-Prozesses gliedert sich in die folgenden Phasen:

#### 1. Vorbereitung

- Information der Schule über den Termin für die Teilnahme an der Untersuchung
- Bildung von EVIT-Team und EVIT-Schulsausschuss
- Vorstellung des EVIT-Teams an der Schule und
- erste gemeinsame Sitzung von EVIT-Team und EVIT-Schulsausschuss
- Übergabe umfangreicher Schuldaten an das EVIT-Team
- Information der Schulöffentlichkeit

#### 2. Datenerhebung

- Befragung aller Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern mit standardisierten, gruppenspezifischen Fragebögen

#### 3. Schulbesuch des EVIT-Teams

- Besichtigung von Schulgebäuden und -gelände auf einem Schulrundgang
- Zweitägige Unterrichtsbesuche des dreiköpfigen EVIT-Teams
- Intensive Evaluationsgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Schülerschaft, der Eltern, des Kollegiums und mit dem Schulleiter/der Schulleiterin.
- Erste (kurze) Rückmeldung des EVIT-Teams an den EVIT-Schulsausschuss in einem Abschlussgespräch

#### 4. Rückmeldung

- Erstellung des EVIT-Abschlussberichts durch das EVIT-Team
- Rückmeldung der Schule zum EVIT-Abschlussbericht

*Andreas Neye-Diercks  
ist Schulleiter der Lornsenschule in  
Schleswig. Adresse: Michaeliallee 1  
24837 Schleswig  
E-Mail: neye-diercks@t-online.de*

# »Schulen benötigen Rückmeldung«

Ein Gespräch mit Senatorin Alexandra Dinges-Dierig

*HmS: Frau Senatorin, Sie planen zum Schuljahr 2006/07 die Einrichtung einer Schulinspektion. Welchen Zweck verfolgen Sie damit?*

Senatorin Dinges-Dierig: Mit der Schulinspektion werden wir regelmäßig die Qualität einer Schule darstellen. Viele Schulen haben sich schon seit längerer Zeit auf den Weg der Schulentwicklung gemacht, um eine gute Bildung und Ausbildung für die Schülerinnen und Schüler zu sichern. Die Schule benötigt eine verlässliche Rückmeldung über ihren erreichten Entwicklungsstand. Hieraus kann sie ableiten, ob sie auf dem richtigen Weg der Schulentwicklung ist und die gesteckten Ziele im Interesse des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler erreicht hat.

*HmS: Sie haben mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität einen sehr umfangreichen Katalog dafür vorgelegt, was alles zur Schulqualität gehört. In welchem Verhältnis steht dieser Orientierungsrahmen zur Schulinspektion?*

Dinges-Dierig: Der Orientierungsrahmen gibt wieder, über welche Bereiche die Schulqualität beeinflusst wird. Schule ist ein interdependentes System: Wenn ich an einem Ende ein Zahnrad bewege, bewegen sich viele andere mit. Wenn wir diese Komplexität abbilden wollen, brauchen wir diesen fundierten Orientierungsrahmen, wie auch die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen. Die Schulen müssen und können nicht alle im Orientierungsrahmen enthaltenen Bereiche gleichzeitig über das Schuljahr hinweg bearbeiten. Das ist auch nicht notwendig, weil das System ja inein-

ander greift. Wichtig ist, dass die Schule pädagogische Schwerpunkte festlegt, die an eigenen Stärken und Schwächen ansetzen, um für das nächste Schuljahr ein Maßnahmenbündel zu verabreden. Dabei soll der Orientierungsrahmen helfen, indem er alle Bereiche darstellt, aus dem die Schule auswählt. Mit der Schulaufsicht wird dann eine Ziel- und Leistungsvereinbarung abgeschlossen, anhand derer die Schule am Ende des Schuljahres prüft, ob sie ihre Ziele erreicht hat. Es ist also immer nur ein Teil des Orientierungsrahmens Schwerpunkt der aktuellen schulischen Arbeit. Wichtig ist aber, dass die Schule den gesamten Bezugsrahmen kennt, als Gesamtschau der Schulentwicklung.

*HmS: Und die Inspektion nimmt dann jeweils das ganze Spektrum des Orientierungsrahmens in den Blick?*

Dinges-Dierig: Die Schulinspektion macht das, was Schule auch macht: Sie schaut sich alle neun Qualitätsbereiche an, die ja in der Schule permanent vorhanden sind, auch wenn sie gerade nicht den Schwerpunkt bilden.

*HmS: Die Inspektionen sollen im nächsten Jahr an einigen Schulen beginnen. Was kann eine Schule tun, um sich auf eine Inspektion vorzubereiten?*

Dinges-Dierig: Wenn ich Schulleiterin wäre, würde ich meine bestehende Konferenzkultur zur pädagogischen Schulentwicklung weiter pflegen. Es gibt Schulen, die in der Schulentwicklung noch nicht so weit sind, in denen es keine ausgeprägte Konferenz- oder Teamkultur gibt, die noch sehr auf die Einzelarbeit setzen. Diese Schulen haben den größten Schritt zu leisten, indem sie sagen: Nur gemeinsam können

wir uns darstellen, wir müssen uns also zusammensetzen und überlegen, wie wir als Team besser arbeiten können. Schulen, die gut aufgestellt sind, die heute schon für jedes Schuljahr ihr pädagogisches Programm aufgestellt haben, die schon Teamarbeit haben, müssen hingegen nur ihre Ziele in Ziel- und Leistungsvereinbarungen konkretisieren.

*HmS: Was passiert mit dem Bericht, den die Inspektion vorlegt?*

Dinges-Dierig: Dann ist die Aufgabe der Schulinspektion zu Ende, dann beginnt die Aufgabe der Schule. Der Bericht der Schulinspektion wird dann im Lehrerkollegium diskutiert werden. Die Schule wird sich überlegen: Wo sind wir gut aufgestellt, wo können wir noch besser werden?

*HmS: Wird der Bericht Noten oder dergleichen für einzelne Bereiche enthalten?*

Dinges-Dierig: Der Bericht wird die einzelnen Qualitätsbereiche abbilden. Diese kann man nicht in Noten abbilden. Es gibt einen Qualitätsbereich, der sich mit Ergebnissen beschäftigt, und hier gibt es quantifizierbare Daten. Dieser Teil wird also auch Zahlen beinhalten. In den anderen Bereichen kann nur beschrieben werden. Es wird also ein qualitativer Bericht sein, der auch einen quantitativen Teil enthält.

*HmS: Wer bekommt diesen Bericht zu sehen?*

Dinges-Dierig: Berichte der Schulinspektion werden öffentlich sein. Die Beteiligten von Schule bekommen im neuen Schulgesetz ein Anrecht, diesen Bericht zu sehen. Die Schule entscheidet selbst, in welcher Form sie den Bericht veröffentlicht, aber die Eltern, die ihr

Kind anmelden wollen, werden den Bericht einsehen können.

*HmS: Aus Großbritannien liest man manchmal, dass Schulen geschlossen werden, wenn sie über einen längeren Zeitraum schlechte Ergebnisse erzielen. Was wird in Hamburg passieren, wenn eine Schule einen schlechten Inspektionsbericht erhält?*

Dinges-Dierig: Damit kommen wir ein wenig von den Berichten der Schulinspektion weg, denn dabei müssen wir stärker auf den Prozess der Schulentwicklung eingehen. Der funktioniert nicht allein schon dadurch, dass die Schulen alle vier Jahre ein Spiegelbild ihrer Arbeit erhalten, das ist zu wenig. Sie brauchen Kenntnisse darüber, ob sie mit ihren Maßnahmen auf dem richtigen Weg sind. Das geht nur über die Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Sie enthalten alle Maßnahmen, welche die Schule ergreifen möchte, um ihr Ziel zu erreichen. Es wird ein jährliches Beratungsgespräch mit der Schulaufsicht über die erreichten Ziele geben. Wenn die Schule ihre Ziele nicht erfüllt hat, gibt es verschiedene Möglichkeiten, warum das so ist. Es könnte die falsche Maßnahme sein, aber es könnten auch ganz andere Dinge sein. Das ist Inhalt des Zielklärungsgesprächs für das nächste Schuljahr. Die Schulaufsicht sollte sich in die Gestaltung der Maßnahmen zunächst einmal nicht einmischen, denn es kann durchaus sein, dass eine Schule nicht erfolgreich war mit ihren Maßnahmen und trotzdem sagt, wir wollen mit denselben Maßnahmen in das neue Schuljahr gehen. Wenn aber über einen längeren Zeitraum die Ziele immer noch nicht erreicht worden sind – denken Sie z.B. an die Senkung der Hauptschulabbrecherzahlen, das ist ein ganz wichtiges Ziel, dem wir uns alle stellen müssen – und wir merken, dass sich die Schule überhaupt nicht auf dem Wege der Besserung bewegt, dann ist es die Aufgabe des Staates, entweder der Schule vorzugeben, welchen Weg sie zu gehen hat oder welche Form der Unterstützung sie nutzen muss. Wenn eine Schule ihre Ziele nicht erreicht, muss die Schulaufsicht nachsteuern.

*HmS: Welche Unterstützungsangebote wird es geben?*

Dinges-Dierig: Im Landesinstitut wird die Agentur für Schulentwicklung verstärkt ausgebaut. Das LI hat auch die Aufgabe, gute Leute von außen zu akquirieren, die auf Honorarbasis Schulen begleiten. Wir werden das Unterstützungssystem in Zukunft dieser neuen Entwicklung anpassen: weniger festes Personal, mehr freie Mitarbeiter, damit wir die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schulen auch durch unterschiedliche Angebote abdecken können.

*HmS: Heutzutage werden öffentliche Institutionen zu Recht immer mehr nach dem Prinzip der Kosten-Leistungsrechnung geführt. Was wird die Schulinspektion kosten?*

Dinges-Dierig: Die Schulinspektion wird rund 1 Million Euro kosten. Wir müssen in Kosten-Nutzen-Relationen denken, um das knappe Geld gut zu verwenden. Deswegen müssen wir auch die Frage stellen, ob die Qualität der Schulen richtig ist, und dass wir hier Nachbesserungsbedarf haben, wissen wir durch viele empirische Ergebnisse.

*HmS: Woher werden die Stellen für die Schulinspektion genommen?*

Dinges-Dierig: Ein Hauptteil wird aus der BBS kommen. Mit der Einführung der neuen Steuerung der Schulen durch die Schulaufsicht ist auch eine Umstrukturierung hier im Hause verbunden. Dadurch werden Stellen frei. Dann haben wir eine Reihe von Fremdnutzungen, die bereits über Jahre laufen und jetzt für die Schulinspektion zur Verfügung gestellt werden. Und dann wird sicher noch ein Teil direkt aus dem Lehrerstellenplan kommen, weil wir rückläufige Schülerzahlen haben und die damit freiwerdenden Ressourcen für die Schulinspektion nutzen. Die für den Unterricht eingesetzten Personalressourcen werden nicht angetastet.

*HmS: Wer kann Schulinspektor werden?*

Dinges-Dierig: Fast jeder! Wir haben Dreierteams, einer davon sollte ein Schulfachmann oder eine Schulfachfrau sein, also jemand aus einer Schu-

le, der dafür fortgebildet wird. In der Aufbauphase werden wir wegen der Vorgabe des Senats die Personen aus dem internen Bereich nehmen müssen, aber später werden wir sicher auch Personen von außen einstellen. Es kommen Personen in Frage, die ein Studium abgeschlossen haben. Es muss aber



kein pädagogisches sein, es geht mehr um die Fähigkeit zum analytischen Denken. Außerdem muss die Person hoch kommunikativ sein. Aber es gibt keine prinzipiellen Einschränkungen, die Mitarbeiter der Schulinspektion werden alle weitergebildet.

*HmS: Frau Senatorin, ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Mit Senatorin Alexandra Dinges-Dierig sprach Dr. Jochen Schnack, Redaktion HAMBURG MACHT SCHULE.

# Wie Meltem ihre Chancen steigert

## Kompetenztraining Deutsch am Gymnasium Allee

**Dass Sprachförderung in Deutsch nicht mit der Grundschule beendet sein sollte, beweisen die Erfolge des Gymnasiums Allee mit einer individualisierten Förderung, die die Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund nachweisbar verbessert.**

Montagnachmittag, kurz vor zwei Uhr. Meltem betritt schwungvoll die Lernwerkstatt. Heute ist Herr Zipser ihr Trainer. Das Arbeitsmaterial für die zwölf Trainees liegt bereit. Meltem sucht sich ihre Mappe heraus und setzt sich zu ihrer Tandempartnerin Huriye. Die Mädchen fangen an zu schreiben, wobei sie immer wieder leise miteinander sprechen. Über die Aufgabe, an der sie gerade arbeiten, oder auch mal kurz über etwas ganz anderes. Aber heute will Meltem richtig viele Arbeitsblätter schaffen. Dass Artur und Moussa sie am Donnerstag überholt haben, ärgert sie doch ein wenig. Blöd nur, dass Herr Zipser im-

mer so genau aufpasst, ob sie ihre Ergebnisse auch wirklich kontrolliert und korrigiert.

Vielleicht wäre Meltem lieber nach Hause gegangen als zum Kompetenztraining Deutsch. Immerhin geht sie erst in die 5. Klasse und hat schon sechs Stunden Unterricht hinter sich. Aber nach der 35 Minuten langen Mittagspause in der Kantine fühlt sie sich eigentlich ganz fit. Und irgendwie ist das Training auch gar nicht so anstrengend wie der normale Unterricht.

Meltem ist in Hamburg geboren und hat einen deutschen Pass. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Die Mutter spricht kaum Deutsch, der Vater hingegen, ein Taxifahrer, kann sich auf Deutsch recht gut verständigen. Zu Hause wird überwiegend Türkisch gesprochen. Meltem hat die Grundschule auf St. Pauli besucht. In ihre Klasse gingen nur drei Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Natürlich hat Meltem eine Empfehlung für 's Gymnasium bekommen: Sie ist aufgeweckt, fleißig, arbeitet schnell und selbstständig. Auch in Deutsch hatte sie immer recht gute Noten. In der ganzen Familie ist Meltem die Erste, die ein



Gymnasium besucht. Die Eltern sind stolz auf ihre intelligente Tochter und Meltem möchte sie auf keinen Fall enttäuschen.

An den Hamburger Gymnasien scheitern überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund bzw. aus soziokulturell benachteiligten Familien in der Beobachtungsstufe oder spätestens am Ende der Sekundarstufe I. Häufig wird ihnen attestiert, dass ihre Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch den Anforderungen des Gymnasiums nicht genügt. Um die Erfolgchancen dieser Kinder zu erhöhen, führt das Gymnasium Allee in Klasse 5 zusätzlich zum Regelunterricht ein »Kompetenztraining Deutsch« im Umfang von vier Wochenstunden durch. Dafür testen wir gleich in den ersten Tagen des Schuljahres die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck, Grammatik und Rechtschreibung. Auf Grundlage der Testergebnisse weisen wir die Kinder mit Förderbedarf passgenau den entsprechenden »Trainingsmodulen« zu. Ein Modul ist eine Trainingseinheit mit insgesamt 32 Förderstunden in acht Schulwochen. Im Modul



	Text vor dem Modul Schreiben	Text nach dem Modul Schreiben
<b>Ergebnisse zur Struktur</b>		
Wörter	104	456
Wörter im Satz	17	39
verschiedene Wörter	55	158
verschiedene Wortformen	63	202
<b>Häufigkeitsverteilung der Wortarten</b>		
Nomen	33	93
Verb	18	70
Artikel (bestimmt)	8	59
Adverb	8	33
Konjunktion	7	38
Indefinitpronomen	6	3
Präposition	5	21
Artikel (unbestimmt)	3	7
Personalpronomen	3	38
Modalverb	3	6
Hilfsverb	3	20
Präfix	2	9
Adjektiv	2	11
Partikel	1	14
Definitpronomen	0	4
Fragewort	0	4
Substantiviert	0	3
Indefinitpronomen	0	2
Zahl oder Datum	0	2
Zahlwort	0	1
Possessivpronomen	0	1
Demonstrativpronomen	0	1

Eine Gegenüberstellung von zwei Texten, die Meltem vor und nach dem Trainingsmodul »Schreiben« verfasst hat, weist die statistisch messbare Leistungssteigerung aus. Die Auswertung erfolgte mit Lingofox (c).

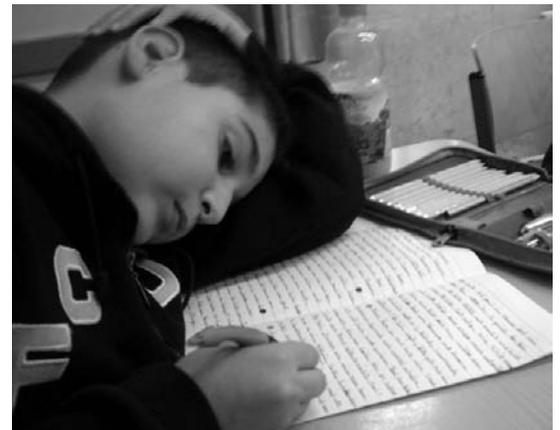
»Lesen« wird das Leseverstehen trainiert, im Modul »Rechtschreibung« werden nur Rechtschreibübungen gemacht, im Modul »Schreiben« werden nur freie Texte geschrieben. Für jedes Modul haben wir ein entsprechendes

Trainingsprogramm zusammengestellt, das von den Trainees weitgehend selbstständig und in ihrem individuellen Tempo bearbeitet wird. Indem wir die Instruktionsphasen auf ein Minimum beschränken und dafür sorgen, dass die Kinder zu Beginn jeder Stunde bereits eine vorbereitete Lernumgebung vorfinden, ermöglichen wir eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Trainingszeit. Unterrichtsausfälle vermeiden wir durch Vertretungen und den Einsatz studentischer Honorarkräfte. Die Fehlzeiten der Trainees haben wir stark reduzieren können, seitdem wir bei jedem Fehlen sofort telefonisch bei den Eltern nachfragen.

Meltem muss aufgrund ihrer Testergebnisse an den Modulen »Schreiben«, »Lesen« und »Grammatik« teilnehmen. Es fällt ihr schwer, komplexe Aufgabenstellungen oder Texte, die weniger gebräuchliche Ausdrücke enthalten, angemessen zu verstehen. Auch im schriftlichen Ausdruck zeigen sich ein eingeschränkter Wortschatz sowie grammatische Probleme, z.B. mit Konjugation und Deklination sowie mit den Präpositionen. Im Bereich der Rechtschreibung hat Meltem dagegen keine besonderen Schwierigkeiten; dies hat auch ihre Deutschlehrerin nach den Ergebnissen der ersten Diktate bestätigt. Meltem und ihre Eltern waren zuerst ziemlich erschrocken, dass Meltem am Deutschtraining teilnehmen soll. Seit dem Informationsabend in der Schule und einer Beratung durch die Sprachlernkoordinatorin ist ihnen jedoch klar, dass das Training Meltems Chancen auf dem Gymnasium deutlich verbessern wird.

Bei der kleinen Abschlussfeier, mit der jedes Modul endet, hat sie jedes Mal eine Urkunde und ein Buchgeschenk bekommen.

Obwohl die Teilnahme bisher freiwillig ist, passiert es nur noch sehr selten, dass Eltern ihr Kind vom Training abmelden. Viel häufiger erleben wir die Anfrage, ob ein Kind nicht doch teilnehmen kann, obwohl die Testergebnisse eine Teilnahme gar nicht erfordern. Bei Eltern und Kindern, aber auch im Kollegium hat sich herumgesprochen, dass das Training sich auszahlt. Nach Ein-



schätzung der Deutschlehrerinnen verbessern etwa zwei Drittel der Trainees ihre Leistungen in den entsprechenden Kompetenzbereichen deutlich. Dies entspricht den Ergebnissen unserer internen Evaluation am Ende des ersten Trainingsjahrgangs. Danach hatten z.B. im Bereich des Leseverstehens diejenigen Schüler, die zuverlässig am Training teilgenommen hatten, sehr viel größere Lernfortschritte gemacht als ihre Klassenkameraden. Schüler, die entgegen unserer Empfehlung gar nicht oder nur unregelmäßig und widerwillig dabei gewesen waren, hatten demgegenüber keine Fortschritte oder sogar Rückschritte im Vergleich zu ihren Testergebnissen vom Anfang des Schuljahrs gemacht. Dieser Befund lässt nicht nur vermuten, dass der Regelunterricht nicht ausreicht, um vorhandene Kompetenzdefizite auszugleichen – er legt sogar nahe, dass Kinder mit Förderbedarf weniger vom Regelunterricht profitieren können als andere.

Dass auch an vielen Hamburger Gymnasien ein erheblicher Bedarf für eine additive Sprachförderung besteht, scheint uns daher offensichtlich zu sein.

*Dr. Karsta Frank,  
Sprachlernkoordinatorin am  
Gymnasium Allee  
Hartwig Backenhaus,  
Lehrer am Gymnasium Allee  
und Fortbildner am LI, Abt. DaZ  
Marie-Luise Rohland,  
Beobachtungsstufenkoordinatorin  
am Gymnasium Allee  
E-Mail (alle):  
gymnasiumallee@bbs.hamburg.de*

# DESI – Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International

Die DESI-Studie wurde im Schuljahr 2003/04 im Auftrag der Kultusministerkonferenz von einem interdisziplinär zusammengesetzten Konsortium unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt. Zu Beginn und am Ende des Schuljahres wurden rund 11.000 Neuntklässler aus 219 Schulen aller Schulformen getestet. In 105 Klassen wurde außerdem der Englischunterricht videografiert.

Erste Befunde dieser Studie wurden Anfang März 2006 veröffentlicht, eine Kurzfassung sowie weitere Informationen sind über die Projekt-Homepage verfügbar ([www.desi.de](http://www.desi.de)).

Im Folgenden wird eine kleine Auswahl der für die Weiterentwicklung des Sprachunterrichts instruktiven Erkenntnisse aus dieser Studie vorgestellt.

## Geschlechterunterschiede

Im Gesamttestwert Deutsch lagen die Mädchen 41 Punkte vor den Jungen – das entspricht bei einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 (»DESI-Metrik«) 0,4 Standardabweichungen. Besonders ausgeprägt war der Vorsprung in den Kompetenzbereichen Argumentation, Rechtschreibung und Textproduktion, deutlich geringer waren die Leistungsunterschiede in den Bereichen Wortschatz und Leseverstehen.

Im Englischen fiel der Vorsprung der Mädchen mit 31 Punkten geringer aus. Am größten war er mit 51 Punkten wiederum in der Textproduktion, während er im Hörverstehen lediglich 11 Punkte betrug. Im Kompetenzbereich Sprechen waren die Mädchen nur im Wortschatz den Jungen überlegen, in den Bereichen Flüssigkeit und Aussprache erreichten die Jungen höhere Werte.

Während Mädchen in nahezu allen untersuchten Kompetenzbereichen einen Leistungszuwachs verzeichneten, konnten sich die Jungen nur in den Be-

reichen Deutsch-Sprachbewusstheit, Englisch-Hörverstehen und Englisch-Textrekonstruktion im Verlaufe des neunten Schuljahres verbessern.

## Migrationshintergrund

Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache erreichten eine um 92 Punkte höhere Deutsch-Gesamtleistung als Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache. Mehrsprachig aufwachsende Jugendliche lagen demgegenüber nur 27 Punkte zurück. Ungeachtet der unterschiedlichen Ausgangslagen war der Kompetenzzuwachs im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe für alle drei Gruppen gleich hoch.

Im Englischen lagen die drei Gruppen näher beieinander. Hier betrug der Vorsprung der Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache 41 Punkte. Die mittlere Leistung der mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen lag sogar 2 Punkte über dem Mittelwert der deutschen Jugendlichen. Auch im Englischen erreichten die drei Gruppen einen vergleichbaren Kompetenzzuwachs.

Werden Bildungsgangzugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Geschlecht und kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert, bleiben die Unterschiede im Deutschen zwischen den drei Gruppen zwar bestehen, allerdings halbieren sich die Abstände. Im Englischen kehren sich die Gruppenunterschiede sogar zugunsten der mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Jugendlichen um. Bemerkenswert sind hier vor allem die Vorteile von Jugendlichen aus mehrsprachigen Familien. Die Autoren folgern daraus, dass der Erwerb der dritten Sprache durch den Transfer des Zweitspracherwerbs begünstigt werde.

## Bilinguale Klassen

Die mittleren Leistungen der Schüler aus Klassen mit bilinguaalem Sachfachunterricht lagen in allen unter-

suchten Kompetenzbereichen deutlich über den mittleren Leistungen der Schüler einer Vergleichsgruppe. Im Hörverstehen erreichten sie sogar einen annähernd doppelt so hohen Kompetenzzuwachs.

## Klassengröße

In größeren Klassen wird im Englischunterricht häufiger Deutsch gesprochen, die Klassenführung ist weniger effizient, es herrscht ein höherer Tempodruck, der Unterricht wird von den Schülerinnen und Schülern als weniger verständlich beurteilt und dem Lernziel Kommunikation kommt ein geringeres Gewicht zu. Vermittelt über diese Merkmale der Unterrichtsqualität, wirkt sich eine geringere Klassengröße günstig auf die Kompetenzentwicklung aus.

## Englisch-Videostudie

Die Englisch-Videostudie ergab u. a., dass die Lehrkräfte im Durchschnitt mehr als doppelt so viel sprechen wie ihre Schülerinnen und Schüler insgesamt. Dabei ließen sie ihnen relativ wenig Zeit, um auf ihre Fragen zu antworten – die Wartezeit betrug im Mittel gerade sieben Sekunden. Nur selten fanden längere Lehrer-Schüler-Dialoge statt.

Der Unterricht in Klassen mit besonders hohem Kompetenzzuwachs zeichnet sich nach den Ergebnissen der Videostudie im Bereich der Englisch-Hörverstehensleistung durch folgende Merkmale aus: Die Schülerinnen und Schüler kommen häufiger zu Wort, die Lehrkräfte geben ihnen mehr Zeit, im Unterrichtsgespräch ist Englisch die überwiegende Unterrichtssprache, die Schülerinnen und Schüler erhalten häufiger Gelegenheit zur Selbstkorrektur, es finden sich weniger Ein-Wort-Sätze und es kommt häufiger zu Lehrer-Schüler-Dialogen.

*Ulrich Vieluf, Landesinstitut*



BBS

## Andreas Ernst ist neuer Staatsrat für den Bereich Sport

Es gibt eine Veränderung auf der Ebene der Staatsräte: Der Erste Bürgermeister hat Andreas Ernst zum Staatsrat in der Behörde für Bildung und Sport ernannt – mit der Zuständigkeit für Sport. Damit ist der frühere CDU-Bürgerschaftsabgeordnete (2004 – 2006) Nachfolger von Carsten Lüdemann, der zum Justizsenator berufen wurde.



Bürgermeister Ole von Beust möchte mit dieser Entscheidung die besondere Bedeutung des Bereiches Sport für die Metropole Hamburg hervorheben und sicherstellen, dass sich die Sportstadt Hamburg kontinuierlich weiterentwickelt. »Der Sport hat in Hamburg eine herausragende Bedeutung«, sagte von Beust. »Aus diesem Grund soll sich, ge-

meinsam mit Senatorin Alexandra Dinges-Dierig, von jetzt an ein Staatsrat ausschließlich darum bemühen, die Vernetzung der Akteure und die Entwicklung unserer Konzepte zu gestalten sowie die Präsenz der Stadt bei Veranstaltungen sicherzustellen.« Von Beust verwies in diesem Zusammenhang auf die zahlreichen großen Sportprojekte des Senats – wie zum Beispiel den Ausbau des Olympia-Stützpunktes und die Einrichtung eines Sportgymnasiums. Der Erste Bürgermeister betonte aber auch die Relevanz sportlicher Großereignisse wie des Triatlons oder der Vattenfall-Cyclassics. Zudem übe der Sport in Hamburg eine besondere integrative Funktion aus, indem er soziale und ethnische Schranken aufbreche.

Andreas Ernst war 2004 bis 2006 Pressechef der Hamburger Hochbahn AG und zuvor Pressesprecher der Kulturbehörde.

MSZ

### Internetauftritte

## 100 Hamburger Schulen nutzen das neue Management-System

100 der über 400 Schulen in Hamburg haben sich bereits für die Installation des neuen Content-Management-Systems (CMS) entschieden, um ihre Schulhomepages im Internet zu gestalten. Das CMS wird den Schulen seit einigen Monaten vom Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Bildungsbehörde kostenlos angeboten. Möglich wurde dieser Erfolg durch die enge Zu-

sammenarbeit mit den Projektpartnern, der Hamburger Agentur Spot-Media (Entwicklung) und dem Europäischen Internetprovider Easynet (gesicherter technischer Betrieb), die die professionelle Plattform für die Schulen aufgebaut haben.

Den Hamburger Schulen wird neben der Bereitstellung des Schul-CMS und des technischen Betriebs ihrer Schulhomepages im Internet ein ganzes Leistungspaket kostenlos zur Verfügung gestellt:

- In regelmäßigen Workshops können sich die Schulen mit der Bedienung des Schul-CMS vertraut machen.
- Alle Fragen zum Projekt können in einem Forum diskutiert werden.
- Eine systemische Betreuung wird auf Basis verabredeter und technisch unterstützter Verfahren bereitgestellt.
- Korrekturen und Weiterentwicklungen werden allen Installationen nach einer Testphase automatisch zur Verfügung gestellt.

Für die künftig wachsenden Aufgaben innerhalb der schulischen Öffentlichkeitsarbeit sind die Schulen mit dem flächendeckend einsetzbaren Redaktionswerkzeug, eingebettet in ein Bündel von organisatorischen und (automatischen) technischen Verfahren, bestens gerüstet.

Auch für andere Zielgruppen kann das neue Schul-CMS verwendet werden, beispielsweise:

- schulische Projekte, insbesondere auch mit internationalen Partnern (die Mehrsprachigkeit des Systems ist bereits für Deutsch und Englisch vorhanden; für 95 Prozent aller Sprachen ist das System vorbereitet)
- schulische Einrichtungen, beispielsweise Privatschulen.

Weitere Informationen auf [www.schulhomepages.hamburg.de](http://www.schulhomepages.hamburg.de) oder bei der Projektleitung.

*Eike-Manfred Buba*  
(Projektleiter)

The screenshot shows the website interface for school homepages in Hamburg. It includes a navigation menu on the left with items like 'Aktuelles', 'Das neue Schul-CMS', 'Schule anmelden', 'Informationen für die Schulen', 'Anmeldung zu Workshops', 'Fragen und Antworten', 'Schulhomepages in Hamburg', 'Bedienung des Schul-CMS', and 'Vorstellung der Projektpartner'. The main content area features a 'Herzlich Willkommen' message, 'Weitere Informationen zum Thema' about the CMS, and a section titled 'Internetauftritt von Hamburgs Schulen professionell gestalten'. On the right, there are logos for 'Projektpartner für die Realisierung Projektleitung' (Behörde für Bildung und Sport), 'Spot media AG Hamburg - Entwicklung Schul-CMS', 'SPOT-MEDIA MULTIMEDIA-AGENTUR', and 'Easynet GmbH Hamburg - Hosting, techn. Betrieb'.

# Neu im Medienverleih

## GEOGRAFIE

### Donau

Die dreiteilige Serie folgt dem Lauf der Donau von der Quelle bis zur Mündung und gibt Einblicke in das Leben der Menschen am und mit dem Fluss am Beispiel ausgewählter Reisestationen.

#### Vom Schwarzwald bis Wien

21 min, ab Klasse 5, Video: 42 10507

Durch die Slowakei, Ungarn, Kroatien und Serbien

21 min, ab Klasse 7, Video: 42 10505

Durch Rumänien, Bulgarien und die Ukraine

22 min, ab Klasse 7, Video: 42 10506

### Elbe

Lebensraum und Wasserweg. Schwerpunkte: Jahrhunderthochwasser 2002, Funktion der Auwälder, Nutzungskonflikte

16 min, ab Klasse 5, Video: 42 10508

## PHYSIK

### Strom, Spannung, Widerstand

Arbeitsvideo mit drei Kurzfilmen

14 min, ab Klasse 7, Signatur: 42 10518

### Geschwindigkeit und Beschleunigung

Arbeitsvideo mit drei Kurzfilmen

16 min, ab Klasse 7, Signatur: 42 10519

### Elektromagnetische Wellen

Arbeitsvideo mit drei Kurzfilmen

15 min, ab Klasse 7, Signatur: 42 10520

## Medienverleih im LI, Hartspung 23

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

[www.li-hamburg.de/medienverleih](http://www.li-hamburg.de/medienverleih)

Telefonische Bestellungen unter 4 28 01-28 85/86/87, per Fax: 4 28 01-28 88 oder per E-Mail: [medienverleih@li-hamburg.de](mailto:medienverleih@li-hamburg.de)

Textzusammenstellung und Beratung:  
Annette Gräwe  
Tel.: 4 28 01-35 86  
E-Mail: [annette.graewe@li-hamburg.de](mailto:annette.graewe@li-hamburg.de)

## SPIELFILM-TIPP

### Sommersturm

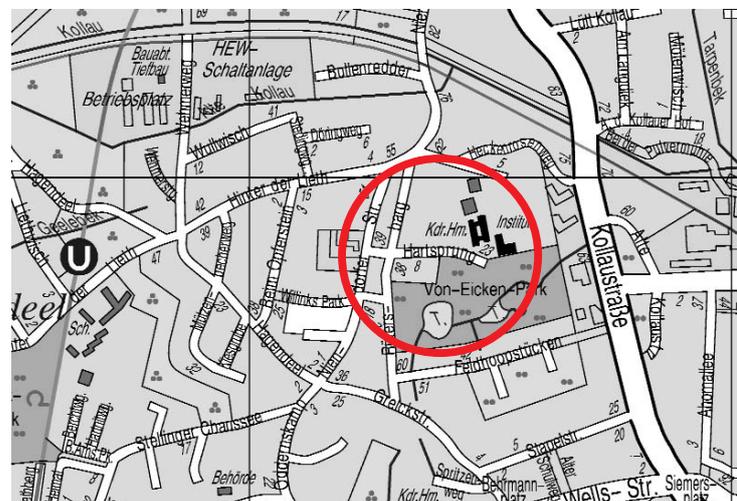
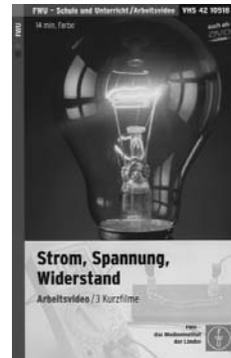
Für den 17-jährigen Tobi (Robert Stadlober) aus der bayerischen Provinz entwickelt sich der Aufenthalt mit seinem Ruderclub in einem Sommerlager zu einem wahren Gefühlssturm, denn er ist heimlich in seinen besten Freund Achim verliebt, der sich jedoch nur für Sandra interessiert. Für kuriose Verwicklungen sorgt eine direkt gegenüber zeltende schwule Berliner Rudermannschaft. Nachdem Tobi mit Leo aus dem Team der »Queerschläger« erste homosexuelle Erfahrungen macht, findet er nach einigen Umwegen den Mut zu einem öffentlichen Coming-Out (Regie: Marco Kreuzpaintner).

98 min, ab Klasse 8, DVD: 46 02342



## NEU: VERLINKUNG ZU WIKIPEDIA

Die Online-Recherche im Internet-Katalog ist um Links zu den Lexikoneinträgen der Wikipedia erweitert worden. Über die Schlagworte in den Datensätzen Ihres Suchergebnisses zu einem Medium finden Sie so zusätzlich frei verwendbares Material zum Thema (weitere Informationen dazu auch auf unserer Website).



## Gesamtschule Alter Teichweg (ATw): I

## 75 Jahre alt – und immer mal wieder

Man käme so nicht drauf, aber – wenn es etwas gibt, das die Schulgeschichte des ATw durchzieht, dann die Tatsache, dass die Schule immer mal wieder, in ganz verschiedenen Hinsichten, »die erste« war. Sich dessen bewusst zu werden, gab die Jubiläumswoche am ATw vor den Frühjahrsferien willkommene Gelegenheit. Der Festakt selbst barg im

Übrigen auch eine Premiere: Der frisch bestellte Leiter des Amtes für Bildung, Norbert Rosenboom, sprach das Grußwort der BBS, der ehemalige Leiter des Amtes für Schule und Direktor des Landesinstituts (LI), Peter Daschner, hielt die Festrede. Das war eine reizvolle Begegnung – und es gab auch amüsante Bemerkungen.

Das Epitheton »die erste« ist schon für die Standortwahl angebracht: Der von Fritz Schumacher gezeichnete Doppelvolksschulbau auf dem Dulsberg steht bei seiner Gründung 1931 allein auf weiter Flur; er ist Speerspitze in einem Bebauungsplan, der die Besiedlung bis an das östlich gelegene Wandsbek voranbringen soll.

Von dem Haus ist Schumacher selbst sehr angetan: »Es ist dies die erste Schule, in der nun die neuen Forderungen betr. Raumgröße für den naturwissenschaftlichen Unterricht voll zur Geltung kommen« (Bericht an die Schulbehörde, 10.02.1928). Weiter heißt es hier: »... der Bau [zeigt] etwas Neues: er enthält auch eine Aula mit ihren Einrichtungen für öffentliche Vorführungen. [...]«

Heute bereitet uns die Raumgröße in Schumacherschulen oft Probleme, insbesondere in Experimentierfächern; dem Baumeister ist das nicht vorzuwerfen, Schuld sind die heutzutage höheren Klassenfrequenzen. Schumachers Entscheidung, eine der fünf Aulen, die Hamburg erstmals auch für Volksschulen erbauen



Schulbeginn nach dem Krieg: Schulsenator Heinrich Landahl und ein britischer Offizier

## Gesamtschule Alter Teichweg (ATw): II

## 75 Jahre alt – und in Sachen Sport ganz vorn

Im Morgengrauen quer durch die Stadt zum Olympiastützpunkt. Um sechs Uhr am Beckenrand. Nach dem Training wieder quer durch die Stadt zu der jeweiligen Schule: 1. Stunde Unterricht. Mittags nach Hause, nachmittags quer durch die Stadt zum Olympiastützpunkt (OSP) zum Training usw. usw. Alltag von Leistungsschwimmern, bevor es die Partnerschule des Leistungssports gab. Die Gesamtschule Alter Teichweg, in unmittelbarer Nachbarschaft zum Olympiastützpunkt Hamburg/Schleswig-Holstein gelegen, setzt dem ein Kooperationsmodell mit

dem OSP und fünf Sportverbänden entgegen, für das sie als »Partnerschule des Leistungssports« zertifiziert wurde und mit dem sie sich für die Hansestadt als »Eliteschule des Sports« beim DSB bewirbt. Gegenwärtig besuchen diesen Zweig 146 Schülerinnen und Schüler aus Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein in den Sportarten Schwimmen, Fußball, Badminton, Basketball und Judo.

In die Sportklassen der Jahrgänge 5 bis 10 werden von den beteiligten Verbänden empfohlene herausragend talentierte Sportler aufgenommen und so-

wohl in sportlicher wie auch in schulischer Hinsicht besonders gefördert. Als Gesamtschule haben wir den Vorzug, dass wir Schüler aller Schullaufbahnen in das Modell aufnehmen können, das Angebot also nicht etwa auf Gymnasiasten beschränken oder Schüler abschulen müssen. Diese Förderung setzt sich in der Vorstufe in individueller Ausprägung fort und mündet in eines von drei Profilen in der Studienstufe (Sport, Kunst, Fremdsprachen).

Vormittags werden die Sportschülerinnen und -schüler zwei bis drei Mal im Rahmen normaler Unterrichtszeit – im

# ganz vorn

wollte, auf den Dulsberg zu geben, hat mit der Aufgabe zu tun, die Schumacher seinen neuen Schulen zuweist, nämlich aus ihnen »zugleich das zu machen, was die karge Zeit als Sonderbau zu errichten nicht gestattete: das »Volkshaus« eines neuen Siedlungsbezirks«. Dieser Aufgabe hat sich der ATw frühzeitig und konsequent verschrieben.

Man kann wohl sagen, dass der ATw schon Stadtteilschule war, bevor der Begriff in Mode kam. Jedenfalls war die Schule in den frühen 80ern die erste im Bezirk Nord, deren Schulhöfe für die Nutzung als Spielflächen komplett geöffnet wurden – und das sind sie natürlich auch heute, inklusive der ersten Mädchenarena Deutschlands, die 1994 aus Mitteln der Gleichstellungsbehörde gebaut wurde.

Als erste Schule setzte der ATw anschließend seine Öffnung gegenüber dem Stadtteil auch vertraglich nach innen fort: Die Schule kam mit dem Träger des Dulsberger Stadtteilbüros überein, große Teile ihrer Gemeinschaftsflächen für eine gemeinsame Nutzung mit dem Stadtteil zur Verfügung zu stellen. Der in der Schule

entstandene heutige »Kulturhof« umfasst neben einem großen Saal ein Veranstaltungscafé und einen kleinen Innenhof und ist so etwas wie ein Stadtteilkulturzentrum mit einer Zahl von jährlich ca. 3000 Besuchern geworden.

An mehreren Punkten seiner Historie hat der ATw über den Stadtteil hinaus auch Hamburger Schulgeschichte geschrieben. Der erste Unterricht nach dem 2. Weltkrieg fand hier statt. Ein Wochenchau-Film zeigt, wie im August 1945 in der Mädchen- und in der Jungenschule das hamburgische Schulwesen in Anwesenheit britischer Besatzungsoffiziere durch den damaligen Senator Landahl wiedereröffnet wurde.

Ein Jahrzehnt später wird an der Schule der erste Schulversuch zum »differenzierenden Mittelbau« eingerichtet. Das Ziel: in den Klassenstufen 5 und 6 einen prüfungsfreien Übergang von begabten Schülern in das Gymnasium zu entwickeln. Dazu werden Kernunterricht, leistungsdifferenzierte Kurse, Kurswechselmodalitäten und andere Vorläufer der frühen Gesamtschulpädagogik etabliert. Schon



Norbert Rosenboom



Peter Daschner

bald erkennt man am ATw allerdings die Neigung, die Mittelbauklassen als eine besondere Schulart zu betrachten, und hält – in modernster Denkart – dagegen. Es heißt in einem weiteren Bericht an die Schulbehörde: »Gibt man dieser Neigung nach, so beschwört man damit unnatürliche Zustände herauf: Man zerstört das natürliche Gefüge menschlicher Gemeinschaft (...), man begünstigt das Ent-

stehen künstlicher Bildungsschranken, man schädigt die Minderbegabten, indem man sie der Anregung durch besser begabte Mitschüler beraubt.«

Aus dieser Grundhaltung unserer pädagogischen Vorfahren erwachsen die Überlegungen, die 1968 zur Gründung der Gesamtschule Alter Teichweg als der ersten integrierten Gesamtschule in Hamburg führten.

Heute ist die Gesamtschule Alter Teichweg Ganztagschule, Stadtteilschule und – die erste Partnerschule des Leistungssports in Hamburg. Aber das ist ein neues Kapitel.

*Sabine Kannenberg,  
Schulleiterin am ATw*

Wesentlichen gespeist aus dem gesamtschulspezifischen Wahlpflichtbereich – von ihrem jeweiligen Verbandstrainer trainiert: am OSP, in einer der vier Sporthallen, ab Sommer 2006 auch in den auf dem Schulgelände entstehenden Landesleistungszentren, ab 2008 in weiteren Landesleistungszentren auf dem Gelände des Olympiastützpunkts. Schule, LLZen und OSP werden dann einen Campus bilden, den durch ein Senatsprogramm geförderten »Sportpark Dulsberg«.

Mittags können wir als Ganztagschule die Schülerinnen und Schüler mit einem (unter ernährungsphysiologischer Kontrolle stehenden) warmen Essen versorgen und ihnen täglich Zeiten zur Erledigung ihrer Schularbeiten anbieten. Ein

Nachmittagstraining wird als Ganztags-Neigungskurs anerkannt, alle übrigen Trainingseinheiten schließen an den Unterricht an.

Kurze Wege und ein rhythmisierter, bekömmlicherer Tagesablauf sind das eine. Die Einstellung der Schule, die Rücksichtnahme auf die enormen Belastungen der jungen Leistungssportler ist das andere. Auf nationale und internationale Wettkämpfe und Meisterschaften muss punktgenau hingearbeitet werden. Als »Partnerschule« stimmen wir Wettkampfpläne und Klassenarbeitstermine mit der Laufbahnberaterin am OSP ab, machen notfalls Nachschreibetermine möglich, sorgen für Unterrichtsmaterial im Trainingslager und organisieren gegebenenfalls Nach-

führunterricht. Beinahe das Wichtigste: Tutorin oder Tutor ist immer eine Sportlehrkraft, in der Regel mit eigener Geschichte im Leistungssport und deshalb viel genuinem Verständnis.

Schön für unsere ganze Schule: Unsere langjährige Tradition im Breiten- und Freizeitsport erhält durch den Leistungssektor neue Farbe. Diverse Cups und Turniere durchziehen das Schuljahr. Teams bilden sich kreuz und quer. Ein Fußballer hilft mal bei den Schwimmern aus und umgekehrt. Und dann ist plötzlich allen etwas gemeinsam: die Bereitschaft, sich so richtig anzustrengen, sein Bestes zu geben und – Leistung zu achten.

*Sabine Kannenberg,  
Schulleiterin am ATw*

## Lions

# Wir müssen das Selbstbewusstsein unserer Kinder stärken

Klasse2000 – das ist das bundesweit größte Programm zur Gesundheitsförderung und Suchtvorbeugung in der Grundschule. Grundgedanke von Klasse2000 ist, dass die Gesundheitsförderung über reine Wissensvermittlung hinausgeht und die Förderung von Lebenskompetenzen und die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder umfasst. Klasse2000 unterstützt die Körperwahrnehmung der Kinder und ihre positive Einstellung zur Gesundheit, es stärkt ihre sozialen Kompetenzen und regt sie zu einem kritischen Umgang mit Genussmitteln und Alltagsdrogen an.

Im Rahmen von Klasse2000 führen Lehrerinnen und Lehrer pro Schuljahr ca. zwölf Unterrichtseinheiten durch

und erhalten dafür gut ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge. Ihre pädagogische Arbeit wird unterstützt durch speziell geschulte Klasse2000-Gesundheitsförderer, die pro Schuljahr zwei bis drei Unterrichtseinheiten durchführen. Es sind Fachleute aus Medizin oder Pädagogik, die ihre Arbeit mit den Lehrkräften eng abstimmen. Erfahrungsgemäß reagieren die Kinder begeistert auf die Gesundheitsförderer und entwickeln eine starke Motivation, die die Lehrkräfte in den nachfolgenden Stunden aufgreifen können.

Themen sind zum Beispiel: Atmung und Luft, Bewegung und Entspannung, Ernährung, Umgang mit Gefühlen, gewaltfreie Konfliktlösung und Verhalten bei Gruppendruck.

Klasse2000 wurde 1991 am Klinikum Nürnberg unter der Mitarbeit von Grundschulpädagoginnen entwickelt; die Ergebnisse regelmäßiger Lehrerbefragungen und neueste wissenschaftliche Erkenntnisse fließen in die Überarbeitung mit ein. Die Finanzierung erfolgt ausschließlich über Spenden, meist in Form von Patenschaften für einzelne Klassen (260,- Euro pro Klasse und Schuljahr). Als Paten engagieren sich beispielsweise Eltern, Firmen, Krankenkassen, Ärzte, Apotheken und Lions Clubs.

Weitere Informationen:  
[info@klasse2000.de](mailto:info@klasse2000.de)  
[www.klasse2000.de](http://www.klasse2000.de)

## Heranwachsende: Soziale Kompetenzen stärken

Lions-Quest »Erwachsen-Werden« ist ein Unterrichtsprogramm, das in besonderem Maße geeignet ist, die Persönlichkeit und die soziale Kompetenz der Heranwachsenden zu entwickeln und zu festigen.

Es will jungen Menschen dabei helfen,

- ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstdisziplin zu stärken,

- den bewussten und angemessenen Umgang mit den eigenen und den Gefühlen anderer zu verbessern,
- Problemerkennung und Urteilsvermögen zu schärfen,
- sozial verträgliche Strategien zur Lösung persönlicher Probleme kennen und anwenden zu lernen,
- Familien- und Gemeinschaftssinn zu entwickeln, Offenheit, Ehrlichkeit und Toleranz zu unterstützen,
- Eigene Werte und Ziele zu finden und sich mit den vorgesetzten Normen kritisch auseinanderzusetzen,
- ihre Entscheidungsfreudigkeit und Entschlusskraft zu fördern, bis zum Neinsagen zu physischen und psychischen Gefährdungen.

Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen (groß angelegte Evaluationsprojekte der Universitäten Bielefeld und Leipzig) belegen sehr überzeugend, dass die Förderung dieser Lebenskompetenzen (Life Skills) die wirksamste Form der Prävention gegen Sucht- und Drogenverhalten, Gewalt- und Suizidbereitschaft ist.

Nähere Informationen erhalten Sie bei der Lehrerfortbildung Hamburg oder unter [www.lions.de](http://www.lions.de).

Seit dem 1. August 2005 haben wir in Hamburg die rauchfreie Schule, ein weiterer wichtiger Baustein, unserem Ziel näherzukommen: fröhliche, selbstbewusste Kinder, die Nein sagen zu Drogen und Gewalt.

Die Initiative des generellen Rauchverbots wird durch den Verein *Prävention der Nikotinsucht bei Kindern und Jugendlichen in Hamburg und Umgebung e. V.*, der im August 2005 von Privatdozent Dr. Laack und Prof. Thomaus vom UKE gegründet wurde, unterstützt. Für 12,- Euro pro Jahr kann jeder Mitglied werden.

Es sollen verschiedene Informationswege für die Primärprävention des Tabakrauchens genutzt sowie qualifi-



Gezielte Informationen

zierte Ausstiegshilfen für Tabak rauchende Kinder und Jugendliche auf wissenschaftlich gesicherter Basis angeboten und weiterentwickelt werden, damit drohende Tabakabhängigkeit vermieden bzw. zu einem möglichst frühen Zeitpunkt abgewendet werden kann.

Unter dem Motto *Nichtrauchen ist cool* werden seit Mai 2005 jeden Donnerstag zwischen 10.00 und 12.00 Uhr Aufklärungsveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler der 5. bis 7. Klassen im UKE angeboten. Die Veranstaltung wird interaktiv gestaltet; die Beantwortung der Fragen der Schüler spielt eine wichtige Rolle. Die Informationsveranstaltungen sollten von den

Schulen im Unterricht vor- und nachbereitet werden.

Darüber hinaus wurde ein spezielles Entwöhnungsprogramm für nikotinabhängige Kinder und Jugendliche entwickelt. Dazu werden verhaltenstherapeutische und psychoedukative Ansätze aus dem Erwachsenenbereich auf Kinder und Jugendliche unter einer entwicklungspsychologischen bzw. entwicklungspsychopathologischen Perspektive übertragen. Die Erprobung und Durchführung beginnt im Mai 2006, später werden dann auch für Erwachsene Maßnahmen zur Raucherentwöhnung angeboten, sowie eine *Rauchersprechstunde für Kinder*,



*Jugendliche und junge Erwachsene* eingerichtet.

Beide Projekte werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Kontakt erbeten unter:  
[nichtrauchen-ist-cool@uke.uni-hamburg.de](mailto:nichtrauchen-ist-cool@uke.uni-hamburg.de)

Hanne Krantz,  
LIONS CLUBS INTERNATIONAL,  
DISTRIKT 111



*Interessanter Vortrag*

Ist der »Orientierungsrahmen Schulqualität« ein politischer Fortschritt?

## Subjektiv gesehen: An skeptische Kollegen

In Beratungen und Diskussionen etwa seit Beginn dieses Jahres – ob auf Konferenzen oder im privaten Gespräch – werden des Öfteren Einwände gegen den Orientierungsrahmen (OR) laut, die eine argumentative Auseinandersetzung verdienen. Schon ein flüchtiges Resümee der gehörten Einwände zeigt jedoch eine Auffälligkeit. Bemängelt wird meistens, dass etwas fehle; der Inhalt selbst wird dagegen kaum in Frage gestellt. Oft bezieht sich die Kritik auf die Art und Weise der Einführung des OR an den Schulen. Diese Kritik betrifft besonders die gesetzten Zeitziele.

In seinem Einführungsteil reflektiert der OR die gesellschaftliche Reserviertheit gegen ein schulisches Qualitätsmanagement durchaus. Es sei zwar im deutschen Schulwesen ein »Professionalisierungsschub« zu verzeichnen; was jedoch bei uns noch ausstehe, sei ein »breiter Konsens über den allgemeinen Einsatz von Qualitätsmanagement und ein gemeinsames verbindliches Qualitätsverständnis«.

Es gibt zwei Vorbehalte, die so populär wie allgemein sind, und auf die zu antworten relativ leicht fällt. Dem OR wird unterstellt, er sei ein Instrument zur Durchsetzung der Senatsinteressen; und er sei lediglich ein Werkzeug der Sparpolitik. Der erste Vorbehalt ist entweder trivial – dann gilt er für alle Gesetze und Verordnungen, die von der Regierung im parlamentarischen Verfahren erfolgreich durchgesetzt werden. Oder er will besagen, dass »besondere«, parteiliche Interessen mit diesem Instrument durchgesetzt werden sollen. Dann aber wäre der Nachweis zu führen, welche denn genau. Mir ist keine Konkretisierung dieser Art bekannt.

Greifen wir auch den zweitgenannten Vorbehalt kurz auf. Ein Werkzeug der Sparpolitik zu sein, steht dem OR schon deshalb schlecht an, weil er frei von jeder quantitativen Setzung ist. Der OR geht weder von ökonomischen Rahmen-

daten aus noch enthält er moralische Aufrufe zur Sparsamkeit. Selbstverständlich folgt er einer allgemeinen Nachhaltigkeits-Logik. Wer schon diese als illegitim, weil der »Sparpolitik« dienend, denunziert, könnte so vielleicht ein ökonomisches Kalkül hinter dem OR wittern – aber auch hier würde sich die Polemik rasch in Regierungsgrundsätzlichkeiten verlieren und wäre so wohlfeil wie nichtssagend. Und wer wollte heute noch ernsthaft gegen das Gebot der Nachhaltigkeit zu Felde ziehen?

Wer den Orientierungsrahmen wie eine pädagogische Broschüre oder einen Lehrplan zu lesen versucht, muss natürlich enttäuscht werden. Er ist von einer ganz anderen Textsorte. Er enthält weder einen Wertekatalog noch eine Beschreibung des Schulwesens, und Begriffe wie »Gewalt« sind ihm genauso fremd wie die Bezeichnung einzelner Fächer. Er ist also weder ein Tugendkanon noch ein verwaltungsmäßig-deskriptiver Text. Er setzt den normativen Rahmen der Gesetze und die inhaltlichen Bestimmungen der Bildungspläne einfach voraus und ist dabei »... so allgemein konzipiert, dass unterschiedlichen Strukturmerkmalen Rechnung getragen worden ist (...) und individuell verschiedene Ausgangsbedingungen (...) Berücksichtigung finden können«. Die Offenheit des Orientierungsrahmens für eine Fortschreibung und Modifikation wird genauso betont wie die Gelegenheit für Schulen, »ihn für eigene Zwecke zu konkretisieren und zu ergänzen«. Auch das Verfahren, den Schulen die Auswahl von drei Qualitätsmerkmalen freizustellen und dabei an ihrer laufenden Qualitätsentwicklung anknüpfen zu können, bietet den OR-Anwendern in der Praxis enorme Gestaltungsspielräume.

Gegen die geltenden Rahmenpläne ist oft der Vorwurf erhoben worden, sie würden zu viel unterrichtliche Details und zu viele Stoff-Einzelheiten festlegen; insofern seien sie gerade keine Rahmenpläne. Es ist vielleicht kein Zufall,

dass dem Orientierungsrahmen Schulqualität dieser Vorwurf bisher nicht gemacht worden ist. In der ganzen öffentlichen Debatte der letzten Monate ist nirgends das Argument ausgewiesen worden, der OR enthalte überflüssige Qualitätsbereiche. Selbst die schärfsten Kritiker in der bildungspolitischen Szenerie der Stadt können nicht von der Hand weisen, dass der OR sich auf das Wesentliche und Unverzichtbare konzentriert.

Ist der Orientierungsrahmen politisch neutral, weil er auf Fachlernziele oder Wertehierarchien verzichtet? Keineswegs. Er ist gerade, was die Demokratieentwicklung betrifft, ein riesiger Schritt nach vorn. Das Demokratie-Kriterium wird auf vielfältige Weise in die schulische Qualitätsentwicklung integriert. Und insofern ist der gesamte OR ein normativer, ein – im guten Sinne – politischer Text.

Kann ich die älteren Semester unter meinen Lesern von dem Wert dieser Normierung überzeugen, indem ich sie an unsere gemeinsamen Kämpfe in den siebziger, achtziger und neunziger Jahren erinnere? Haben wir uns nicht jahrelang an Schulleitungen gerieben, die ihre Schule selbstherrlich, ohne Kooperationsbereitschaft, ohne die Bereitschaft, Informationen weiterzugeben, regiert haben? Haben wir uns nicht immer wieder über Kollegen geärgert, die mit Schülern unfair und undemokratisch umgesprungen sind und keinen Widerspruch duldeten? Haben wir nicht alle das selbstzufriedene Lehrerwort im Ohr: »Ich hab schließlich studiert und weiß, was Qualität ist – das lasse ich mir doch von Eltern und Schülern nicht erzählen!«

Gewiss – aus der Gegenwart in jene finsternen Zeiten zurückblickend, können wir feststellen, dass sich inzwischen so manches getan hat. Aber immer noch fehlte uns bislang die Verbindung von Wert und Prozess. So konnten wir, ob als Klassenlehrer(innen), gewerkschaftliche Vertrauensleute, Verbindungslehrkräfte oder auch in der (ernüchternden!) Rolle

als Schulleitern, immer wieder Verfassungsprinzipien deklamieren, stießen aber allzuoft auf die bekannte Widerstandsformel der alteingesessenen Obrigkeit: »Das haben wir hier noch nie so gemacht.« Und wie sich diese Schullobrigkeit zu verhalten hatte, das war eben nirgends definiert.

Der Orientierungsrahmen geht von einem Qualitätsbegriff aus, der wesentlich ganzheitlicher ist, als dass unter »Qualität« nur die Erreichung bestimmter PISA-Werte zu verstehen wäre. Nicht nur um Kompetenzen, sondern auch um Schulzufriedenheit und um ein respektvolles Unterrichtsklima geht es. »Demokratie muss fühlbar sein«. Und dieser Anspruch lässt sich mit Hilfe des OR verwirklichen. Bei einer ganzen Reihe von Qualitätsmerkmalen geht es um elementare Demokratiestandards für die Schule: ich nenne hier nur die Schülermitwirkung in Lernprozessen (2.8.1), Beteiligung von Schülern in Fragen von Leistungsbeurteilung (2.4.3), Transparenz der Unterrichtsorganisation (2.3.1), Mitwirkung von Eltern (2.8.2), Zugänglichkeit und Öffentlichkeit (2.7.2) sowie die Qualitätsmerkmale für die Leitung hinsichtlich eines demokratischen und aufgeklärten Führungsstils (Dimension 1). Und das sind noch längst nicht alle Beispiele.

Nun höre ich schon die größten Skeptiker unter den Lesern ausrufen: »Auf dem Papier sieht alles so schön aus! Mal sehen, was die Schulen daraus machen.« Gewiss, das ist zutreffend. Aus der Verantwortung für die Umsetzung werden die Schulen nicht entlassen. Alles andere wäre ja auch kaum demokratisch. Wir wollen ja gerade nicht die Feinregulierung von ganz oben; denn sie entmündigt nicht nur, sondern verhindert auch, dass sich Selbststeuerungskompetenzen entwickeln. Und wenn unser Skeptiker irgendwo in einem Hamburger Schulkollegium seinen Platz hat, trägt er selber für solch einen Prozess Mitverantwortung. Denn der OR ist ja keine Inquisitionsanleitung für den Schulrat.

Die Zeiten ändern sich. Schauen wir abschließend in die Hamburger Schulpolitik der letzten Jahrzehnte zurück, um uns den Wandel vor Augen zu führen.



## Orientierungsrahmen

Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen



Manche Freunde sind ja nicht nur mürbisch, weil sie inzwischen auf die sechzig zugehen, sondern auch deshalb, weil sie vergessen haben, was sie in ihrem Leben alles erreicht haben. In den achtziger Jahren wehrten sich die beiden großen Fraktionen in der Bürgerschaft gegen jeden Ansatz, die Demokratie an der Schule auszubauen. Noch in den neunziger Jahren vermeinte der damalige schulpolitische Sprecher der SPD-Fraktion hinter dem Vorschlag, Schulqualität zu evaluieren, das unschöne Motiv zu erkennen, die Lehrerschaft mit Kontrollen überziehen zu wollen. Mitte der neunziger Jahre, in den Anhörungen der Bür-

gerschaft für das bis eben gültige Schulgesetz, favorisierte die CDU-Opposition die Rechtsgelehrtenmeinung, die deutsche Schule stehe unter einem Beamtendiktat; das Grundgesetz wolle es so.

Die Zeiten haben sich verändert und die Parteien mit ihnen; und wir sollten nicht so dumm sein, die Schlachten der achtziger und neunziger Jahre an einem Gegenstand wiederholen zu wollen, der sich für eine solche Aufführung nun wirklich nicht eignet.

*Kurt Edler, von 1984–86 und 1993–97 schulpolitischer Sprecher der GAL-Bürgerschaftsfraktion; heute Referatsleiter »Gesellschaft« am Landesinstitut*

Werbung I2

## Geschlechtsspezifische Pädagogik

## Jungenarbeit in der Rudolf-Roß-Gesamtschule

Die zahlreichen theoretischen Abhandlungen über die Sozialisation von Jungen umfassen meist biologistische und soziopsychologischen Vorstellungen. Nur wenig Publikationen gibt es leider zur praktischen Arbeit mit Jungen auf den pädagogischen Arbeitsfeldern. Den Schulen fehlen in diesem Zusammenhang zu meist pädagogische Konzepte. Die alltägliche Konfrontation in den Klassen oder auf dem Pausenhof rauben so viel Energie und Nerven. Hinzu kommt, dass Jungen sehr schwache Leistungen im Unterricht zeigen. Das zeigt, dass ein Handlungsbedarf diesbezüglich gibt und pädagogische Konzeptionen erforderlich sind. An der Rudolf-Roß-Schule ist geschlechtsbezogene Pädagogik (Mädchen- und Jungenarbeit sowie geschlechtsreflektierende Koedukation) im Schulkonzept verankert; dazu gehören u. a. separate Räume für Jungen und Mädchen, Konzepte für Jungen- und Mädchenarbeit, Projektarbeit mit Jungen und Mädchen, Mädchen- und Jungengruppen.

Ich werde hier kurz das Konzept und einige Einschnitte von der Jungenarbeit in der Rudolf-Roß-Gesamtschule (RRG) skizzieren.

Dieses Diagramm (Abbildung 1) ist eine Zusammenfassung der Jungenarbeit in der RRG im Folgenden wird die Inhalte sehr knapp zusammengefasst:

Zusammenfassende Darstellung und Zielsetzungen der geschlechtsspezifischen Jungenarbeit an der Rudolf-Roß-Gesamtschule: Das Projekt »Geschlechtsspezifische Jungenarbeit« ist ein Modell, um ge-

waltpräventiv mit Jungen arbeiten zu können. Hierin gehen wir davon aus, dass die geschlechtliche Identität historisch, kulturell und politisch normativ geprägt ist. Jungen orientieren ihr Handeln und ihre Verhaltensweisen an den gesellschaftlich konstruierten männlichen Geschlechtsrollenzuschreibungen. Ein Element dieser Männlichkeitsstereotype ist der »harte«, gefühlsarme bzw. seine Gefühle verbergende Mann. Zielsetzung der Jungenarbeit ist es daher, den Jungen die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle äußern und ausdrücken zu lernen. Gefühle und Handeln werden dabei mit dem Raum in Beziehung gesetzt: Respekt, Verantwortung, Planung, Kooperation und Solidarität (statt »männlicher« Konkurrenz), Diskussionen und Rückzugsmöglichkeiten werden durch Raumgestaltung und Handeln in diesen Jungenräumen erlernt. Der Ansatz sieht auch einen Jungengarten als Übungsfeld zum fürsorglichen, pflegerischen und zärtlichen Umgang mit der Natur.

Rollenbilder, an denen die Jungenarbeit an der Rudolf-Roß-Gesamtschule anknüpft: Das Konstrukt traditioneller Männlichkeit wird in der Jungenarbeit an unserer Schule ebenso wie moderne Rollen- und Männlichkeitsbilder reflektiert. Der typische dem männlichen Rollenklischee entsprechende Mann ist hart gegen sich und Andere. Seine Aggressionen richten sich in erster Linie gegen Frauen und Mädchen, aber auch gegen andere Männer und immer wieder gegen sich selbst. Er ist immer mutig, muss sich immer Herausforderungen stellen, hat keine Schwächen

oder darf sie nicht zeigen. Sein Körper ist eine Leistungsmaschine, die entweder als Kampfmittel oder als Belastungsobjekt eingesetzt wird. Zärtliche Körperkontakte zwischen Männer bzw. Jungen werden negiert oder vermieden. Der Mann ist zielorientiert und immer erfolgreich. Verfehlt er sein Ziel oder hat er Misserfolg, wird er als Versager hingestellt oder empfindet sich selbst so. Er macht wenige Erfahrungen in fürsorglichen Bereichen. Dadurch wird die Entwicklung bestimmter Gefühle behindert.

Solche Geschlechtsrollenzuschreibungen prägen die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Jungen. Ihre tatsächlichen Alltagserlebnisse und die dabei entwickelten Gefühle verschweigen sich die Jungen gegenseitig, blenden sie aus und können so auch nicht reflektiert werden. Es ist kaum möglich, untereinander über Gefühle, wie Angst, Vertrauen, Liebe, Hass, Freude, Zuneigung, Glückseligkeit, Verliebtheit usw. zu sprechen. Da das Grundbedürfnis, diese Gefühle auszuleben, ungeeignet ist, brechen unter den Jungen häufig aggressive Verhaltensweisen wie Raufereien, Rempelen oder Gewaltaustragungen aus. Um über ihre verborgenen Gefühlswelten mit den Jungen sprechen zu können, muss man spezifische Methoden anwenden und passende Kommunikationsmittel für sie finden. Es muss Raum geschaffen werden, in dem Jungen ihre Gefühle spüren und erfahren können.

Unterschiedliche männliche Rollenbilder (männliche Identitäten) werden den Jungen darüber hinaus auch über Kollegen, Väter etc. nahe gebracht, mit denen sie täglich konfrontiert sind. Hier wird versucht die Aufmerksamkeit der Jungen auf die unterschiedlichen Lebens- und Verhaltensweisen von konkreten einzelnen Männern zu lenken und so »Männlichkeit« als unveränderbare konstante Größe zu hinterfragen. Durch die Vielfältigkeit der Angebote in der Jungenarbeit an der Schule lernen sie ein breites Spektrum an Lebensplanungsmöglichkeiten kennen.

Ayhan Tasdemir,  
Rudolf-Roß-Gesamtschule (RRG)

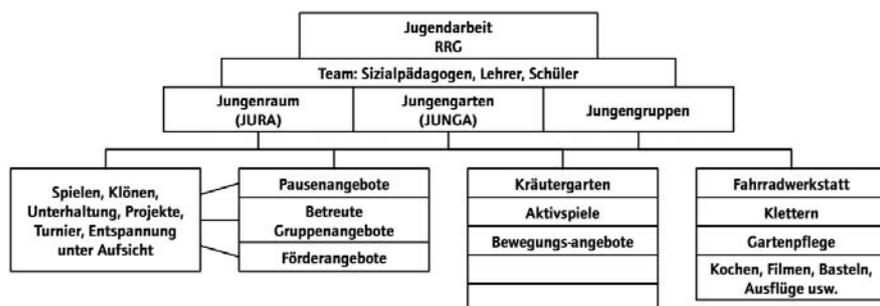


Abb. 1: Zusammenfassung der Jungenarbeit in der RRG

# Werbung I3

Eine Zirkusgala

## Grundschule Wildschwanbrook feiert 40. Geburtstag

**40 Jahre Grundschule Wildschwanbrook – erwartungsvolle Stimmung bei Kindern, Eltern, Kollegium und Schulleitung hatten nach gründlicher Beratung beschlossen, dieses Jubiläum nicht traditionell als Festversammlung mit freundlichen Reden von Oberschulräten und Bezirkspolitikern zu feiern, sondern einmal ganz anders – mit einem von Kindern für Kinder gestalteten Zirkusprogramm. Es fügte sich, dass der kleine Zirkus Zaretti im Rahmen einer lang vereinbarten Projektwoche seine Zelte auf dem Schulgelände aufschlug.**

Der Wanderzirkus Zaretti hatte vor Jahren, des Herumziehens auf Vorortwiesen und Dorfmärkten überdrüssig, eine Marktnische ausgespäht: Das Angebot an Grundschulen, im Rahmen von Projektwochen mit den Kindern Zirkusprogramme einzustudieren, zu den Vorführungen die Familien einzuladen, pro Person sechs Euro. Die Besucherfamilien sind immer erstaunlich groß. Der Zustand des Wagenparks und der Tiere lässt durchaus auf einen gewissen Wohlstand schließen. Für die Schule entstanden keine Kosten.

Für Grundschulkinder ist der Zirkus immer noch eine Zauberwelt mit eigenem Reiz – in der sie spielerisch lernen. Und so ist der pädagogische Wert dieser mit den Kindern gestalteten Zirkusprogramme unstrittig: Die Phantasie wird angeregt, Disziplin, Motorik, Teamgeist, Selbstvertrauen und eigene Erfolgserlebnisse werden bei der Zirkusprojektarbeit gefördert. Der Zirkus ist auf längere Zeit auf Jahre ausgebucht.

Unter der erfahrenen Anleitung der Zirkusdirektion studierten die Jungen und Mädchen das Programm für die Zirkusgala ein. Schulleiterin Angela Zielke eröffnete die ungewöhnliche Geburtstagsfeier in der Manege mit der fröhlichen Begrüßung von Kindern, Eltern, Familien und Ehrengästen im randvoll gefüllten Zirkuszelt. »Im Mittelpunkt eines solchen Schulgeburtstages stehen die Kinder«, wie Angela Zielke erklärte, »da-

her dies Zirkusfestprogramm von Kindern für Kinder.« Sie versprach den Schülern am Ende der Feier eine große Überraschung. Dann begann das Zirkusprogramm mit einer bunten, lebendigen Folge von tänzerischen Darbietungen, artistischen Übungen, Kunststücken von Clowns und Gauklern, Ziegendressuren und Vorführungen von Pferden. Auch Willi der Schwan, das Symboltier der Schule, hatte seinen Auf-

sich die große Schulfamilie in der Pausenhalle ein. Die Jungen und Mädchen machten sich über die Muffintorte her. Die Eltern ließen es sich am selbst vorbereiteten, mit internationalen Speisen gefüllten Buffet gut gehn.

Mittlerweile sind zu diesem Ereignis Kartengrüße aus Ahrensburg, Mecklenburg-Vorpommern, Leipzig und sogar auch aus Osttirol eingetroffen. Sie werden als Erinnerungen an einen



tritt. Die Jungen und Mädchen zeigten sich bei allen Darbietungen als gelehrige Schüler der hohen Schule der Zirkuskunst.

Die angekündigte Überraschung am Ende des Programms: Eine dreistöckige Muffin-Geburtstagsstorte, von den Lehrern gebacken, das Geburtstagsgeschenk an die Kinder, wurde unter dem Beifall der Besucher in die Manege getragen.

Draußen ließen die Schüler 280 bunte Luftballons aufsteigen, mit Postkarten, beschriftet mit Adressen und der Bitte an die Finder, sie zurückzuschicken. Zum geselligfröhlichen Ausklang fand

denkwürdigen Schulgeburtstag gesammelt.

Zu den bedeutenden schulisch-kulturellen Leistungen der Schule gehören die Gründung der auf der Hamburgebene sehr erfolgreichen Plattdeutschgruppe für die Klassen 1 – 4 und die Einrichtung der »Lesestadt« – sie hat durch den Besuch der Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig und durch einen Artikel im Magazin *Hamburg macht Schule* Beachtung gefunden.

*Reinhard Meyer,  
Deputierter in der BBS*

Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen

## Schüler erfahren, was Stasi-Terror bedeutete

Die jetzige Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen ist ein Ort, der mit seiner Architektur, den Zellen, Keller- und Verhörräumen die einmalige Gelegenheit bietet, die Geheimpolizei der DDR, den Staatssicherheitsdienst, kennenzulernen. Dieses wichtigste Untersuchungsgefängnis des Ministeriums für Staatssicherheit lag inmitten eines militärischen Sperrgebiets, das etwa einen Quadratkilometer umfasste und als technisch-organisatorisches Zentrum einer der größten und perfektesten Geheimpolizei-Organisationen der Welt bezeichnet werden kann.

Gemessen an der Zahl von 271.000 hauptamtlichen und inoffiziellen Mitarbeitern (1989) im Verhältnis zur Bevölkerung ist kein anderes Land mit einer größeren »Geheimdienstdichte« bekannt geworden: Auf etwa 63 DDR-Bürger kam ein Spitzel oder ein Geheimpolizist. Innerhalb des hermetisch abgeriegelten Sperrgebiets waren die so genannten technischen Dienste, wie zum Beispiel Werkstätten für den Wagenpark der »Firma« und die Staatskarossen der Partei- und Staatsführung, die »Abteilung Bewaffnung / Chemischer Dienst«, das »Kriminaltechnische Institut« und weitere Gebäude des »Operativ-Technischen-Sektors« untergebracht. Auf dem Gelände der zentralen Untersuchungshaftanstalt befand sich auch die Verwaltung aller anderen MfS-U-Haftanstalten in den 15 Bezirken der DDR. Unmittelbar neben der heutigen Gedenkstätte befand sich das ehemalige Lager X oder »KommandoX«, wie die MfS-interne Bezeichnung lautete. Die oft hochqualifizierten Inhaftierten wurden als Zwangsarbeiter in den umliegenden Werkstätten oder im Baubereich eingesetzt.

Der unmittelbare Gefängnisbereich, jetzt Gedenkstätte und ehemals Herz des Sperrgebietes, wird den Besuchergruppen durch ehemalige Inhaftierte und Historiker gezeigt und erläutert. Die ehemals politisch Verfolgten sind Zeitzeugen und verstehen es, ausgehend von ei-

genen Erfahrungen, die Geschichte des Ortes, die Tätigkeit, die Organisation und die Methoden des Staatssicherheitsdienstes der DDR plastisch zu verdeutlichen und in den Zusammenhang der Geschichte der SBZ und DDR zwischen 1945 und 1989 zu stellen. Es wird so erfahrbar, was der Leitspruch der Staatssicherheit, »Schild und Schwert der Partei« zu sein, für die DDR-Bürger allgemein und die politisch Verfolgten bedeutete.

### Führungen

Auf welche Weise nun können Schüler diesen Teil der deutschen Geschichte erschließen? Die Arbeit beginnt in der Regel mit einer Führung durch die Gedenkstätte, die mit Einführungsfilm oder -Vortrag etwa zwei Stunden umfasst. Nach Wunsch kann daran ein unterschiedlich aufgefüchertes Seminarprogramm angeschlossen werden, das von einem Auswertungsgespräch mit dem Zeitzeugen (Dauer etwa drei Stunden) oder über die Vertiefung bestimmter historisch-politischer Abschnitte der DDR-Geschichte (Dauer vier bis fünf Stunden) bis zur Bearbeitung ausgewählter Lernstationen aus dem Rundgang durch die Gedenkstätte reicht (Dauer fünf Stunden).

Alle Seminare und Projektstage erhalten dadurch einen Projektcharakter, dass die teilnehmenden Schüler selbständig die vorbereiteten Materialien zu bearbeiten haben und in selbst gewählter Form präsentieren können. Dazu benötigtes Arbeitsmaterial stellt die Gedenkstätte zur Verfügung.

Neben den beschriebenen Seminarformen und Inhalten sind noch andere Möglichkeiten denkbar und zum Teil bereits erprobt. So sind medial gestützte Kunst- und Musikprojekte durchgeführt worden, Seminare zur Staatsphilosophie und »Operativen Psychologie«, der von der Staatssicherheit speziell entwickelten pervertierten Form psychologischer Methoden zur »Zersetzung« der Persönlichkeit. Sie haben zu sehr interessanten Arbeitsergebnissen geführt.

Im Ganzen gesehen, sind es die Authentizität des Ortes, die Kommunikation mit Betroffenen und der den Schülern gebotene Raum zur selbständigen Reflexion und Aufarbeitung des hier Erfahrenen, die die Qualität des außerschulischen Lernortes ehemaliges »Zentrales Untersuchungsgefängnis des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR« ausmachen.

Wir laden alle Kolleginnen und Kollegen ein, mit ihren Schülern dies zu überprüfen.

Karsten Harfst

Weitere Informationen: [www.stiftung-hsh.de](http://www.stiftung-hsh.de); E-Mail: [pdg.arbeitsstelle@stiftung-hsh.de](mailto:pdg.arbeitsstelle@stiftung-hsh.de); Tel.: 0 30/98 60 82-30; Fax: 0 30/98 60 82-34, Genslerstr. 66, 13055 Berlin



## Ausbildungsstellenmarkt 2005

## Der Berufsbildungsbericht 2006

Der Berufsbildungsbericht 2006 beschreibt die Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2005. Die Bilanz des vergangenen Jahres zeigt, dass der »Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland« punktuell wirkt, aber noch eine wesentliche Dynamik benötigt. 2005 wurden weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen als im Vorjahr. Die ungünstige Entwicklung bei neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen der vergangenen Jahre hat sich damit fortgesetzt, das positive Ergebnis 2004 als nicht dauerhaft erwiesen. Um eine neue Dynamik am Ausbildungsstellenmarkt zu erzeugen, wird die Bundesregierung die Aktivitäten zur Gewinnung

von Ausbildungsplätzen weiterführen.

Bei der Nachfragevorausschätzung für 2006 rechnet das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BiBB) in der mittleren Variante damit, dass die Ausbildungsplatznachfrage leicht auf insgesamt 593.000 ansteigen wird. Dies wären etwa 2.000 Nachfrager bzw. 0,3 Prozent mehr als im Vorjahr 2005. Der Nachfragezuwachs geht etwas über den Anstieg bei den Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen hinaus und ist insbesondere auf das Plus bei den beruflichen Schulabgängern sowie auf die gestiegene Zahl der »Altbewerber« zurückzuführen. Bundesweit werden nach Vorausschätzungen des Statistischen Bun-

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB**

desamtes aus allgemeinbildenden Schulen 950.000 (+ 1.700) Schulabgänger, aus beruflichen Schulen 371.500 (+ 7.200) erwartet. Für die alten Länder ist demnach mit einem Nachfragezuwachs von 7.500 Jugendlichen (+ 1,6 Prozent) auf gut 471.000 zu rechnen (Vorjahr: 463.900). In den neuen Ländern und Berlin dürfte die Zahl der Ausbildungsplatznachfrager um rund 5.500 auf knapp 122.000 Jugendliche (2005: 127.200) abnehmen.

MSz / JRV

## Zum neuen Ausbildungsjahr

## Vier neue Ausbildungsberufe

Zum 1. August treten 21 neue oder modernisierte Ausbildungsordnungen in Kraft. Das Bundesbildungsministerium teilte mit, der Bund-Länder-Koordinierungsausschuss zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen habe die Ordnungen für vier neue und 17 modernisierte Berufe beschlossen. An dieser Entwicklung waren Bildungsexperten der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften beteiligt. Somit gibt es ab Sommer 2006 insgesamt 343 Ausbildungsberufe. Die neuen Ausbildungen werden in den folgenden Absätzen beschrieben.

#### Fachgestellte für Markt- und Sozialforschung

Diese Beschäftigten sind in Marktforschungsinstituten, in Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen mit eigener betrieblicher Marktforschung tätig. Außerdem kommen für

die Beschäftigung in Frage: Unternehmensberatungen, Werbe- und Media-Agenturen sowie Einrichtungen der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung. Diese Fachangestellten planen, organisieren und steuern in enger Zusammenarbeit mit den Forschern die Durchführung von Projekten: Ziel ist es, die akademisch ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen von den Tätigkeiten rund um die Organisation im Forschungsbereich zu entlasten.

#### Fachkräfte für Möbel-, Küchen- und Umzugservice

Diese Beschäftigten arbeiten in Unternehmen des Küchen- und Möbelhandels sowie in Möbelspeditionen. Nach Absolvierung der Ausbildung montieren sie Küchen- und Möbelteile oder bauen Küchen und Möbel auf und ab. Außerdem installieren diese Fachkräfte elektrische Einrichtungen und

Geräte und schließen Wasserleitungen sowie Lüftungsanlagen an.

#### Kaufleute für Dialogmarketing

Diese kaufmännischen Kräfte sind in Call-Centern sowie in Servicecentern von Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen tätig. Die Kaufleute verhandeln mit Auftraggebern und planen, steuern und kontrollieren die jeweilige Projektabwicklung.

#### Servicefachkräfte für Dialogmarketing

Die auf diesem Sektor ausgebildeten Kräfte arbeiten ebenfalls in Call-Centern, beraten Kunden, bieten kundenspezifische Problemlösungen an. Die Servicefachkräfte präsentieren außerdem Produkte und Dienstleistungen und verkaufen diese auch. Die Ausbildung dauert zwei Jahre.

MSz

## Widersprüchliche Prognosen

## Lehrerüberschuss statt Lehrermangel?

Nach einem Bericht der *Zeit* (9. 2.2006) wird es den befürchteten Lehrermangel, wie ihn die Kultusministerkonferenz (KMK) prognostiziert (rund 70 000 Stellen bis 2015), in den kommenden zehn Jahren womöglich nicht geben.

Das Blatt beruft sich auf den »Teil-Arbeitsmarkt Schule – Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2005« der Essener Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass es in der nächsten Zeit wahrscheinlich eine insgesamt ausgeglichene Bilanz zwischen Nachfrage und Angebot auf dem Lehrer-Arbeitsmarkt geben werde. Nach Aussage des wissenschaftlichen Leiters der Arbeitsgruppe, Prof. Dr. Klaus Klemm (auch Gutachter der GEW), kann es sogar einen Lehrerüberschuss geben, wenn sich die »restriktive« Einstellungspolitik der Länder nicht ändert.

Auch Hessens Kultusministerin Karin Wolff (CDU) räumt ein, dass sich zumindest quantitativ der Lehrerarbeits-

markt ausgleichen könnte. Das gelte aber nicht für den »qualitativen« Bedarf. Diese Ansicht teilt auch Klaus Klemm. Er befürchtet aber, dass viele der heutigen Lehramtsstudenten keine Stelle finden werden, weil sie für die falsche Schulform studieren oder sich zum Beispiel die falschen Fächer (Fächerkombinationen) ausgesucht haben. Nach seiner Prognose werden in zehn Jahren je nach Fach – das gilt insbesondere für Deutsch, Geschichte, Biologie und einige moderne Fremdsprachen – und Bundesland nur etwa ein Drittel der ausgebildeten Gymnasiallehrer eine Anstellung finden.

Hessens Kultusministerin Karin Wolff empfiehlt, sich für weniger image-trächtige Schulformen wie Haupt-, Real- oder Berufsschulen, möglichst in den naturwissenschaftlichen Fächern, ausbilden zu lassen.

Insgesamt scheint die Lage aber unübersichtlich. In Bayern beispielsweise gibt es zumindest aktuell erheblichen Lehrermangel. Nach einem Bericht des Kultusministeriums in München steht schon in den nächsten vier Jahren nicht

genügend pädagogischer Nachwuchs für die Realschulen, Beruflichen Schulen und Gymnasien zur Verfügung.

Bis 2010 gehen allein in Bayern 20 000 Lehrkräfte in den Ruhestand. Dieser Bedarf könne nach dem jetzigen Stand der Informationen nicht abgedeckt werden.

Eine Entspannung – so berichtet der Vertreter des Ministeriums im Landtagsausschuss für den Öffentlichen Dienst (Süddeutsche Zeitung vom 15.2.2006) – werde aus demografischen Gründen erst nach 2010 eintreten; dann gingen die Schülerzahlen stark zurück.

Auch das Kölner Institut der deutschen Wirtschaft (iw) zieht ähnliche Schlussfolgerungen: Ausgehend von etwa 270 000 Lehrkräften, die in den kommenden zehn Jahren in den Ruhestand gehen, sei es schon jetzt absehbar, daß der Pädagogen-Nachwuchs nicht ausreicht, um diese Lücke zu schließen (Studie v. 6.10.2005).

Obwohl das iw für das Jahr 2015 in Westdeutschland eine Million und in Ostdeutschland 250 000 weniger Schüler prognostiziert, werde es nicht annähernd genügend Lehrernachwuchs geben.

Der Lehrerberuf hat sich in den letzten Jahren radikal verändert. Zum einen sollen die Lehrer immer mehr Management-Aufgaben erfüllen, zum anderen stehen sie vor ganz neuen Herausforderungen: Infolge veränderter Familienstrukturen (Patchwork-Familien, berufstätige Eltern) oder bildungsferner Elternhäuser – mit und ohne Migrationshintergrund – gibt es immer mehr verhaltensauffällige Kinder. Das wird die Zahl derer, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren, nicht unbedingt erhöhen.

Hamburg wird sich auch deswegen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung verstärkt für mehr Praxisbezug einsetzen.

MSz / JRV



## Haushalte

# Bildungsausgaben: Hamburg vorn

Die Gesellschaft in Deutschland gibt viel Geld aus für Bildung. Viele Schüler, Eltern und Lehrkräfte wissen das gar nicht genau. Bis zum Abitur zahlte der Staat pro Schüler im Jahr 2003 rund 64 000 Euro. Bis zu einem Examen an der Universität summieren sich die Gelder pro Hochschulabsolvent immerhin auf 145 000 Euro. Der Stadtstaat Hamburg gibt für Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen am meisten Geld aus.

Zwar ist es zum Teil schwierig, die verschiedenen Haushalte in Stadt- und Flächenstaaten zu vergleichen. Aber das Statistische Bundesamt und das Institut der deutschen Wirtschaft sehen Hamburg im Bereich der Schulen auch im Vergleich zu den anderen Stadtstaaten weit vorn: So gab Hamburg im Jahr 2003 pro Schüler an einer allgemein-

bildenden Schule 6500 Euro aus. In Thüringen waren das 6000, in Berlin 5700, in Bremen 5400, in Bayern 5200, in Schleswig-Holstein 4800 und in Rheinland-Pfalz 4700 Euro. An letzter Stelle lagen Nordrhein-Westfalen und das Saarland mit jeweils 4600 Euro. Die Durchschnittsausgaben in Deutschland beliefen sich auf 5000 Euro.

Die Ausgaben an Beruflichen Schülern sind in der Hansestadt Hamburg ebenfalls am höchsten: 4300 Euro waren es im Jahr 2003 für jeden Schüler. Der Durchschnittswert lag bei 3200 Euro. Baden-Württemberg zahlte im berufsbildenden Sektor zum Beispiel 4000 Euro (zweiter Platz). Auf dem dritten Platz folgt Schleswig-Holstein (4000). Dahinter folgen Bremen (3400), Niedersachsen (3400), Thüringen (3300), Hessen (3200), Rheinland-Pfalz (3200) und Berlin (3100). Die »rote La-

terne« trägt Brandenburg (2500) – noch hinter Mecklenburg-Vorpommern (2700 Euro).

Für einen Studenten investierten die deutschen staatlichen Institutionen 2003 im Schnitt 7300 Euro. Auf dem Treppchen ganz oben stand Niedersachsen (9300). Auf dem zehnten Platz befand sich Hamburg (7300), vor Berlin (7200) und Bremen (5800). Schlusslicht war Hessen (5700).

Länderübergreifend gilt: »Wesentlich billiger als das Uni-Studium mit 8300 Euro kam dem Steuerzahler das FH-Studium mit nur 4300 Euro« (iwd, 20/2006). Teuer ist zum Beispiel die Ärzte-Ausbildung. »Das Studium der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften war pro Kopf hingegen schon für 1700 Euro (FH) bzw. 2100 Euro (Uni) zu haben« (ebd.).

MSz / JRV

## Neues Aufklärungsbuch auf Englisch

## Gegen Fast Food: Was Ihr noch nicht wisst!

2001 hat Eric Schlosser in Kalifornien sein Buch »Fast Food Nation« herausgebracht, das bisher 1,4 Millionen Mal verkauft wurde. Jetzt gibt es ein neues Buch von ihm – unter dem appetitzügelnden Titel (*Die Zeit*): »Chew On This – Everything You Don't Want to Know About Fast Food« (»Daran kaut mal – Alles, was ihr nicht über Fast Food wissen wollt«).

Das Buch macht Schlagzeilen. Der Autor vertritt zum Beispiel die These, dass Fast-Food-Unternehmen – beispielsweise über Ein-Dollar-Menüs (Burger) – ganz bewusst insbesondere ärmere so-

ziale Schichten, auch Migranten, ansprechen, die über keine ausreichende ökotrophologischen Informationen verfügen. Dieses Aufklärungsbuch lässt sich – im Englischunterricht? – auch kritisch diskutieren. Es gibt eine neue Website (»Best Food Nation«); hier wird inhaltlich gegen die Kritik Schlossers Position bezogen. Unterstützer dieses Auftritts sind »allerdings einige der größten Lobbyverbände der Lebensmittelindustrie, vom Amerikanischen Fleisch-Institut bis zu den Vereinigten Eierherstellern« (Eric Schlosser).

Manfred Schwarz



## Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule

Im Projekt »Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb« arbeiten Schülerinnen und Schüler von Hamburger Haupt-, Real- und Sonderschulen zwei Tage im Betrieb und drei Tage in der Schule – und das über ein bzw. zwei volle Jahre (vgl. u.a. PÄDAGOGIK 4/04, S. 20 f. und HMS 2/05, S. 10 f.).

Zu diesem Projekt, das 2005 als Schulversuch in Hamburg erfolgreich abgeschlossen wurde und ab dem Schuljahr 2006/07 als Regelangebot weitergeführt werden kann, ist nun eine knapp 100-seitige Broschüre erschienen, die einen Einblick in Konzept und Praxis der Arbeit gibt.

Der Leser bekommt Informationen

- über Konzept und Eckpunkte, u.a. die »besondere betriebliche Lernaufgabe«,

die Bündelung der Fächer zu Lernbereichen, die schulspezifischen Stundentafeln und die Leistungsbewertung;

- über die vier Versuchsschulen und ihre Varianten der Lernortkooperation;
- über die Veränderungen bezogen auf den Unterricht, das Selbstverständnis der Schüler(innen), die Rolle der Lehrkräfte, das Verhältnis von Schule und Betrieb und das Selbstverständnis der Eltern.

Ein wichtiges und auch überraschendes Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung im Bereich der Schulleistungen ist: die Schüler(innen) des Schulversuchs erbringen in den Kernfächern die gleichen Leistungen wie vergleichbare Schüler(innen), die fünf Tage in der Woche zur Schule gehen; in einigen Bereichen sind sogar

deutliche Leistungsvorteile festgestellt worden. Neben einer Stabilisierung der Schulleistungen können verschiedene Entwicklungsvorteile einer wöchentlich zweitägigen Kooperation von Schule und Betrieb nachgewiesen werden.

Das Buch der wissenschaftlichen Begleitung von Bastian, Combe, Hellmer und Wazinski erscheint in diesem Jahr im Klinkhardt Verlag unter dem Titel: Zwei Tage Betrieb. Drei Tage Schule.

Die Broschüre ist unter dem Titel »Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb. Aufbau eines Netzwerks der Ausbildungsfähigkeit und Vorbereitung auf eine duale Ausbildung« erschienen und kostenlos zu beziehen über: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg

## Konflikte und Gewalt 3 – neuer Reader des Fachkreises Gewaltprävention

Der Umgang mit Gewalt wirft in der pädagogischen Praxis eine Fülle von Fragen auf: »Wie kann ich Konflikten begegnen, wie kann Gewalt unter Kindern und Jugendlichen vorgebeugt, wie kann ihr begegnet werden, welche Programme gibt es und wo kann ich Unterstützung und Hilfe bekommen?« So lauteten die zentralen Fragen der ersten Ausgabe des Readers »Konflikte und Gewalt – prä-

ventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen«, der erstmals 2000 erschien und eine überwältigende Resonanz erfuhr. Während der erste Reader verschiedene Konzepte und die Arbeitsweisen einzelner Institutionen vorstellte, dokumentierte die zweite Ausgabe

des Readers (2003 und 2004) die Verstärkung der unterschiedlichen Angebote und bot eine vertiefte Vorstellung von Praxisansätzen, ergänzt um einschlägige Erfahrungsberichte aus den jeweiligen Einrichtungen, Anlaufstellen und Projekten. Die jetzt vorgelegte dritte Ausgabe beschäftigt sich in einem *ersten Teil* mit Fragen der Wirksamkeit der verschiedenen Maßnahmen und Projekte, mit Kriterien zur Qualitätssicherung und der Evaluation gewaltpräventiver Ansätze und Programme.

In einem *zweiten Teil* werden Ansätze gewaltpräventiver Arbeit in Hamburg vorgestellt, die sich in der Praxis besonders bewährt haben, sowie neue Ansätze vorgestellt: Das Phänomen »Mobbing« erfährt in diesem Zusammenhang ebenso wie die Elternarbeit, der Umgang mit Vorurteilen, die gewaltpräventive Arbeit an Grundschulen, und im Bereich von Sportangeboten besondere Aufmerksamkeit.

Mit seiner Arbeit will der Fachkreis dazu beitragen, neue Wege in der Gewaltprävention zu entwickeln und zu erproben und Kindern und Jugendlichen Handlungs- und Verhaltensalternativen

aufzuzeigen, die den Gewaltkreislauf zu durchbrechen helfen.

Der Reader wird herausgegeben vom Fachkreis Gewaltprävention, Behörde für Bildung und Sport.

Zu beziehen ist der Reader über:  
Jugendinformationszentrum (JIZ)  
Steinstraße 7

20095 Hamburg

Fax: 4 28 54 27 18

E-Mail: jugend@mail.hamburg.com

*Christian Böhm, Dieter Lünse und  
Frauke Wiegmann für den Fachkreis  
Gewaltprävention*

### Richtigstellung

Der Beitrag im Themenschwerpunkt »Ästhetische Bildung«, Heft 1-06 über den A-Chor des Christianeums (S. 16, 17) wurde vom ehemaligen Schulleiter, Herrn Ulf Andersen, geschrieben. Dr. Bernd Elsner hat uns diesen Text lediglich übermittelt.

Wir bitten diesen Irrtum zu entschuldigen.

*Tilman Kressel, Landesinstitut  
– Moderator des Themenschwerpunkts*



Werbung U3

Werbung U4