



3-4'08

1. Jugendhilfe und Schule

2. Schulinspektion

Forum: Pro und Contra zum Arbeitszeitmodell

BSB-Info: Schulförderprogramm »denkmal aktiv«

Werkstatt Schule: »Anna-Briefe«

Hamburg macht Schule

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Nimm zwei!« empfiehlt die Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE zum Jahresende und offeriert – weil aus Termingründen nicht anders machbar – zwei Themenschwerpunkte in einem Doppelheft. Zunächst: *Jugendhilfe und Schule*.

Sehr unterschiedliche Systeme mit je eigener Geschichte, Haltung und Institutionslogik treffen hier zusammen, lange Zeit einander eher abgewandt als zugetan. Hans Thiersch, einer der führenden Theoretiker der Sozialpädagogik, hat für diese Disparität ein kühnes Bild gefunden: »Ist die Ehe von Sozialarbeit und Schule nicht deshalb ein sehr unglückliches Vorhaben, weil Schule institutionalisiert, verfestigt, gesellschaftlich relevant und Sozialarbeit ihr gegenüber eher unsicher, schwach und randständig ist? Die beiden meinen zu heiraten, es wird aber nur das Bündnis zwischen dem Hausherrn und einer Haushaltshilfe.« Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, hat diese Metapher in seinem Vortrag zur Eröffnung einer großen Tagung im April 2007 am Landesinstitut zitiert und anschließend Perspektiven für eine gleichberechtigte Kooperation benannt. Inzwischen wird immer deutlicher, wie sehr Schule und Jugendhilfe sich gegenseitig benötigen und wie stark sie voneinander profitieren können – vorausgesetzt sie kooperieren in konkreten Projekten und beachten die »Flirtregeln« (vgl. S. 30 ff.). Lesen Sie die grundlegende Einführung von Wolfgang Steiner und lassen Sie sich von beispielhaften Kooperationsprojekten inspirieren – von den »Übergängen« und dem »Löwenhaus« bis zur »2. Chance« und dem Sozialcurriculum in Fischbek. Gewinner dabei sind Kinder und Jugendliche, deren Lebensprobleme so ernst genommen werden wie die Lernprobleme. Ganztagschulen und die zukünftigen Stadtteilschulen bilden dafür eine besonders günstige Basis.

Szenewechsel und zweites Schwerpunktthema: *Schulinspektion*.

In seinem »Beitrag zur Theorie und Praxis steuernder Intervention« konstatiert Wilfried Schley, Leiter des Instituts für Organisationsentwicklung und Systemberatung in Hamburg, »dass mit der (Schul-) Autonomie zugleich ein differenziertes System externer Steuerung eingesetzt wurde. Vielfältige Formen der Evaluation, der Ergebnissicherung durch Vergleiche und Analysen liefern umfangreiche Daten. Diese werden häufig nicht als unterstützend sondern vielmehr als bevormundende Fremdsteuerung verstanden« (Journal für Schulentwicklung 3/07).

Diese Einschätzung teilten viele Schulen bei der Einführung der Schulinspektion bzw. des »Schul-TÜV«. Schleswig-Holstein war der Vorreiter, vor knapp zwei Jahren folgte Hamburg, inzwischen sind hier mehr als ein Viertel aller Schulen inspiziert und auf der Basis des Ori-

entierungsrahmens Schulqualität extern bewertet. In diesem Heft kommen Schulleitungen und Inspektoren zu Wort. Die Quintessenz scheint die Einschätzung Schleys in beeindruckender Weise zu widerlegen:

- Die Durchführung der Inspektion verläuft professionell.
- Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt wertschätzend und nachvollziehbar.
- Die externe Rückmeldung auf breiter Basis gibt wichtige Impulse für die weitere Unterrichts- und Schulentwicklung.

Man darf gespannt sein, was der Jahresbericht der Schulinspektion, der Anfang 2009 vorliegt, summarisch über Stärken und Schwächen der Hamburger Schullandschaft aussagt. Und bis dahin? Ist denn schon wieder Weihnachten?



Stefan Müller



1. Jugendhilfe und Schule

Moderation: Wolfgang Steiner

10 Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Ein langer Weg vom Neben- und Gegeneinander zum Miteinander

16 Hast du es eilig, gehe langsam!

Ein Interview mit der zuständigen Fachreferentin der BSB über das notwendige Zusammenwachsen zweier Kulturen

18 Das Projekt »Übergänge schaffen« in Altona-Altstadt

Beispielhafte Kooperation von Schule und Jugendhilfe

20 Das Löwenhaus in Harburg – weit mehr als ein Ort für hungrige Kinder

Ein Gespräch mit den beiden »Gründervätern« des Projekts

22 Kochen und Anerkennung

Jugendhilfe und Schule entwickeln gemeinsam ein Konzept für gesunde Ernährung

24 Schulverweigerung – die 2. Chance

Ein Kooperationsprojekt von Jugendhilfe und Schulen im Hamburger Osten

26 Das Peer-Programm »Verantwortung«

28 Schulsozialarbeit

Ein entscheidender Faktor in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

30 »Flirtregeln«

Oder wie macht man Kontakt zwischen Jugendhilfe und Schule

2. Schulinspektion

Moderation: Jochen Schnack

34 Zwei Jahre Schulinspektion

Die empirische Wende hat stattgefunden

36 Die Inspektion kann kommen!

Eine Schule bereitet sich vor

38 Nicht nur hilfreich

Die Rückmeldung der Schulinspektion ist auch kritisch zu betrachten

40 Die Rolle wechseln

Erfahrungen einer Schulformexpertin

42 Neu im Amt – und gleich inspiziert

44 Vom Nutzen der Inspektion in Zeiten der Schulreform

46 Nützlich für die Schulentwicklung

Die Inspektion und die Folgen

48 Vom Nutzen des Inspektionsberichts – Chancen und Grenzen

50 18 Monate Schulinspektion – eine Zwischenbilanz

Interview mit Norbert Maritzen und Thomas Bernt



3-4/08
20. Jahrgang

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: *Andreas Kuschnerreit*

- 6 Pro und Contra:**
Fünf Jahre LAZM
VON NORBERT ROSENBOOM
- 7 Pro: Das Lehrerarbeitszeitmodell wird novelliert**
VON NORBERT ROSENBOOM
- 8 Contra: Dieses Arbeitszeitmodell ist nicht reformierbar – es muss weg!**
VON KLAUS BULLAN

Beitrag

- 52 Struktur und Entwicklung von Unterrichtsqualität**
Das Qualitätsstufenmodell des Unterrichts der Schulinspektion Hamburg
VON MARCUS PIETSCH UND PETER SCHULZE

Werkstatt Schule

- 54 Liebe Anna ...**
»Anna-Briefe« im Einsatz, eine Methode zum Training mathematischer Kommunikation und Argumentation
VON W. BODTKE

BSB-Info

- Schüler entdecken ihre Stadt** 56
Schulförderprogramm »denkmal aktiv«
- Betriebliches Eingliederungsmanagement** 58
Bürokratische Pflichterfüllung oder reelle Chance auf ein hilfreiches Gespräch?
- [You:ful] – Lernen durch Engagement** 59
BürgerStiftung Hamburg startet Service-Learning-Projekt
- »Einheitsmelodie«** 59
Kostenlose Weitergabe!!
- Innovation – Qualitätssicherung – Steuerung – Lehrerbildung** 60
Kolloquium zu Ehren von Dr. h.c. Hermann Lange
- Hermann Lange – Reden, Aufsätze, Briefwechsel** 61
- Eckpunkte der Fortbildungsoffensive 2008-2012 des Landesinstituts** 62
- Klimaschutz konkret erlebbar** 63
Senatorin Christa Goetsch weihte die neue Solar-Tankstelle auf der ZSU -Messe ein
- Das Hamburger TheaterSprachCamp** 64
Ein integratives Konzept von Sprachförderung, Theaterspiel und Freizeit
- Wenn ein Amtsleiter 60 wird ...** 66
- Neuer Amtsleiter V in der BSB** 67
- Schule und Jugendhilfe – Fachtag 360°** 68
- DVD »Auf der Suche nach der Schule der Zukunft«** 68
- Veranstaltungen des LI im Februar 2009** 69
- Marktplatz**
- »Tischtennis in der Schule«** 70
- Kompromisse finden, Krisen meistern** 70

Impressum

HERAUSGEBER:
Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB),
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des
Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulent-
wicklung (LI), Felix-Dahn-Straße 3,
20357 Hamburg,
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de

VERLAG:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothen-
baumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg,
Tel. (040) 410 85 64

VERLAGSREDAKTION- UND -GESTALTUNG:
Sören Havemester

REDAKTION:
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Christine Roggatz, Dr. Jochen Schnack, Tilmann
Kressel; Adresse: Rothenbaumchaussee 11,
20148 Hamburg

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BSB-INFO:**
Andreas Kuschnerreit, Dr. Heinrich Erdmann,
Adresse: Behörde für Schule und Berufsbildung,
Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,
Tel.: (040) 428 63 4124
Fax: (040) 428 63 2883
E-Mail: andreas.kuschnerreit@bsb.hamburg.de;
heinrich.erdmann@bsb.hamburg.de

DRUCK: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079
Hamburg, Tel.: (040) 763 20 25

ANZEIGEN: v. Wels+Schütze, Hamburger Str. 148,
22083 Hamburg
Tel.: (040) 29 80 03-0; Fax: (040) 29 80 03-90

ERSCHEINUNGSWEISE: 4-mal pro Jahr

AUFLAGE: 15.000

BILDER: W. v. Woensel: Titel, 4, 10, 13, 14, 17,
23, 31, 34, 37, 41, 43, 45, 51. Alle weiteren Fo-
tografien wurden uns von den Autorinnen und
Autoren zur Verfügung gestellt.

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

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

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

Pro und Contra

Fünf Jahre LAZM

Das Lehrerarbeitszeitmodell beschäftigte – parteienübergreifend – schon mehrere Senatorinnen bzw. Senatoren und führt seit fünf Jahren immer wieder zu kontroversen Diskussionen: Zum Schuljahre 2003/04 führte Bildungssenator Rudolf Lange das LAZM in Hamburg flächendeckend ein. Rund ein Jahr später erhielt die Firma Mummert Consulting AG den

Auftrag das LAZM zu evaluieren. Ende März 2005 wurde der Evaluationsbericht vorgestellt. Im August 2007 setzte die Bildungsbehörde unter der Leitung von Senatorin Alexandra Dinges-Dierig eine »Kommission zur Überprüfung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells« ein, die so genannte »Behler-Kommission«. Ende Oktober 2008 stellte Bildungs-

senatorin Christa Goetsch den Bericht der Öffentlichkeit vor und kündigte eine »Kleine« und eine »Große Novellierung« an.

»Hamburg macht Schule« hat sich vom Leiter des Amtes für Bildung die Novellierungsschritte erklären lassen und bei Hamburgs größter Lehrgewerkschaft nachfragt, was sie davon hält.

Pro

Das Lehrerarbeitszeitmodell wird novelliert

Der Auftrag an die von Frau Senatorin Dinges-Dierig berufene so genannte Behler-Kommission umfasste:

- die Überprüfung der Annahmen, Festlegungen, Regelungen und Rahmenbedingungen des Lehrerarbeitszeitmodells (LAZM),
- die Identifizierung der Mehr- und Minderbelastungen vor dem Hintergrund veränderter und sich verändernder Aufgaben bei grundsätzlich anzunehmender Ressourcenneutralität,
- die Erarbeitung von Vorschlägen
 - zu einer Anpassung des LAZM,
 - für eine andere Aufgabenverteilung an Schulen und
 - für eine Flexibilisierung des Modells für zukünftige Aufgabenveränderungen sowie
- die Analyse der Auswirkungen der Dienststelleneigenschaft von Schulen auf das LAZM vor dem Hintergrund des Personalvertretungsrechts.
- In diesem Rahmen hat die Kommission eine Überprüfung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells vorgenommen und Vorschläge erarbeitet, wie das Modell unter den bisherigen Rahmenbedingungen den pädagogischen, gesundheitlichen, fachlichen und verwaltungstechnischen Erfordernissen

der Arbeitsgestaltung besser gerecht werden kann.

Vorschläge für grundsätzliche strukturelle Veränderungen sah der Auftrag nicht vor. Auch konnte die im Koalitionsvertrag für die 19. Legislaturperiode zwischen CDU und GAL vereinbarte Hamburger Schuloffensive von der Kommission nicht mehr berücksichtigt werden.

Aus dem Bericht zieht die Behörde die Konsequenz, eine »kleine« und eine »große Novellierung« der Lehrerarbeitszeit auf den Weg zu bringen:

1. Kleine Novellierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die »kleine Novellierung« nimmt wichtige Empfehlungen aus dem vorliegenden Bericht auf. Damit erkennt die Behörde für Schule und Berufsbildung bestehende Probleme an. Die Nachsteuerung erfolgt systemimmanent innerhalb der derzeit geltenden Lehrerarbeitszeitverordnung.

Die Kommission hat ein für alle allgemeinbildenden Schulformen möglichst einheitliches Faktoren-Tableau bei den U-Zeiten vorgeschlagen, das

- die Erteilung grundständigen Unterrichts,

- Korrekturen (z. B. Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen),
- eine experimentelle Ausrichtung (z. B. Naturwissenschaften) und
- die Organisation von zusätzlichem Unterrichtsmaterial (z. B. in Gesellschaftswissenschaften)

jeweils mit der von Klasse 1 bis 12 aufsteigenden Fachlichkeit berücksichtigt.

Ein solches Faktorenmodell kann nach Auffassung der Kommission die Basis für die Ressourcenzuweisungen an die einzelne Schule bilden. Die Kommission empfiehlt darüber hinaus, den einzelnen Schulen vorzuschlagen, flexibel und transparent mit den ihr zugewiesenen Ressourcen umzugehen, beispielsweise die Klassen- bzw. Lerngruppenfrequenz (auch in der Oberstufe) für die einzelne Lehrkraft faktorrelevant zu berücksichtigen.

Obergrenzen der Unterrichtsverpflichtung

Wie von der Kommission vorgeschlagen, soll es ab 1. August 2009 eine organisatorische Deckelung der Unterrichtsverpflichtung auf 29 Wochenstunden geben. Jede darüber hinausgehende offene Arbeitsverpflichtung muss zeitlich im Bereich der allgemeinen oder funk-

tionsbezogenen Aufgaben abgeleistet werden. Zudem wird die BSB prüfen, ob eine künftige Obergrenze der Unterrichtsverpflichtung flexibel gestaltet werden kann, indem zum Beispiel das Alter und die Belastung der Lehrkräfte berücksichtigt werden.

Die Behörde wird hierzu zunächst systematisch die im Schuljahr 2008 zu leistenden Unterrichtsstunden erfassen. Dies ist notwendig, um belastbare Daten hinsichtlich der tatsächlichen Unterrichtsverpflichtungen der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten und als Planungsgrundlage verwenden zu können. In der Öffentlichkeit wird immer wieder ohne Beleg behauptet, die Unterrichtsverpflichtungen in Hamburg seien die höchsten im Vergleich der Bundesländer und es wird ebenfalls ohne Beleg der Eindruck erweckt, eine Vielzahl von Lehrerinnen und Lehrern hätten Unterrichtsverpflichtungen von 30 und mehr Stunden. Mit der Erfassung der Unterrichtsverpflichtungen und der sonstigen Tätigkeiten der Lehrenden will die Behörde deshalb auch einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion leisten.

Mit Blick auf die Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern ist darauf hinzuweisen, dass beispielsweise die bereits eingeleitete Senkung der Klassenfrequenzen in den Grundschulen bzw. künftig in den Primarschulen und die vereinbarten maximalen Lerngruppengrößen in den künftigen Stadtteilschulen die Lehrkräfte entlasten werden, da sich die Zahl der Klassenarbeiten und deren Korrekturaufwand sowie die Zahl der Schüler- und Elterngespräche verringern.

Arbeitsplatzgestaltung und Gesundheit

Für eine gesundheitsgerechte Gestaltung der Arbeitszeit für Lehrerinnen und Lehrer empfiehlt die Kommission im Rahmen des flexiblen innerschulischen Umgangs mit den schulischen Ressourcen eine im Rahmen der Möglichkeiten »bessere« Verteilung der Arbeitsstunden über den Unterrichtstag, also eine Rhythmisierung. Solange sich der Unterricht auf den engen Zeitrahmen des Vormittags konzentriert, ist eine verbesserte Arbeitsorganisation notwendig, die

in gesundheitsfördernder Folge zwischen be- und entlastenden Anforderungen wechselt.

Um einen Wechsel zwischen Unterricht und Pausen mit Erholungswert, aber auch zwischen Unterricht und anderen pädagogischen Tätigkeiten zu ermöglichen, ist perspektivisch eine längerer Anwesenheit in der Schule erforderlich, konsequenterweise im Rahmen der Ganztagschule. Das setzt voraus, dass jeder Lehrkraft ein angemessener Arbeitsplatz zur Verfügung steht, um auch den Großteil der Vor- und Nachbereitungsarbeiten in der Schule zu erledigen. Daher soll die Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer bei der Einrichtung von gebundenen Ganztagschulen und auch bei der Schulstandortplanung für die neuen Schulformen im Rahmen der baulichen Gegebenheiten berücksichtigt werden.

Entlastung bei Verwaltungsaufgaben

Im Zuge größerer Selbstverantwortung haben Schulen zusätzliche administrative Aufgaben unter anderem im Personalbereich übernommen. Die Kommission hat die zusätzlichen Leitungskapazitäten für alle Schulen zum Schuljahr 2007/08 als einen wichtigen Schritt zur Berücksichtigung der umfangreicheren Aufgaben begrüßt und eine Fortschreibung empfohlen. Daher soll es auch im kommenden Schuljahr 2009/10 eine Ressourcenzuweisung an die Schulen zur Schaffung zusätzlichen Leitungskapazitäten im Umfang von 5 WAZ pro Woche (ca. 3 Mio. €) geben.

2. Große Novellierung der Lehrerarbeitszeitmodells

Die Empfehlungen der Kommission werden unter den noch bestehenden Rahmenbedingungen umgesetzt. Die begonnenen Reformen des Hamburger Schulsystems erfordern in einem zweiten Schritt jedoch auch eine Anpassung des Lehrerarbeitszeitmodells. Diese »große Novellierung« ist ein integraler Baustein der Hamburger Schuloffensive.

Die beabsichtigte Novellierung des Modells soll auf der bestehenden Lehrerarbeitszeitverordnung aufsetzen und sie



Norbert Rosenboom

qualitativ weiterentwickeln. Grundlage bildet die Jahresarbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer von ca. 1.770 Stunden pro Jahr. Das Verhältnis zwischen Zeit, die für Unterricht (einschließlich Vor- und Nachbereitung) verwendet wird, und Zeit, die für außerunterrichtliche Aufgaben zur Verfügung steht, soll unverändert im Verhältnis 75 Prozent zu 25 Prozent bleiben.

Gerechte Verteilung der Arbeit

Die unterschiedliche zeitliche (Vor- und Nachbereitungszeiten) und psychische/ physische Belastung in den verschiedenen Schulformen, Fächergruppen und Klassenstufen sollen bei der Festlegung der Unterrichtsverpflichtungen berücksichtigt werden. Es gilt dabei zu unterscheiden zwischen der auf der Basis eines Faktorentableaus vorgenommenen Ressourcenzuweisung an die einzelne Schule und dem innerschulischen Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen, bis hin zu einem innerschulischen Verzicht auf unterschiedliche Faktoren.

Mehr Spielraum für Schulen

Die Novellierung der Lehrerarbeitszeit soll so ausgerichtet sein, dass die Schulen Spielräume haben, die ihrer neuen Selbstverantwortung gerecht werden (wie von der Behler-Kommission emp-

fohlen). Die Novellierung der Lehrerarbeitszeit soll auch eine zunehmende Selbstverantwortung von Lehrerteams ermöglichen. Dabei soll gelten:

- Die Lehrerarbeitszeit soll entzerrt werden.
- Die Lebensbereiche Schule und Freizeit werden deutlicher getrennt.
- Schrittweise werden entsprechende Arbeitsplätze an den Schulen geschaffen.

Mögliche Optionen

- eine Unterrichtsstunde auf z. B. 60 Minuten zu verlängern (wie von der Kommission empfohlen), wobei die Taktung und Rhythmisierung in der

Verantwortung der Einzelschule liegt, oder

- einen unterrichtsfreien Nachmittag mit Präsenzpflicht für Konferenzen und Teamsitzungen für alle verbindlich zu vereinbaren, wobei Ganztagschulen vergleichbare Lösungen finden können.

Wie wird die große Novellierung der Lehrerarbeitszeit umgesetzt?

Die Einsetzung einer Arbeitsgruppe zur Novellierung der Lehrerarbeitszeit wird in Kürze erfolgen. Aufgabe der Arbeitsgruppe wird es sein, möglichst kurzfristig tragfähige Vorschläge für die künf-

tige Gestaltung der Lehrerarbeitszeit vorzulegen. Grundlage und Orientierung bilden insbesondere die Analysen der Behler-Kommission sowie auch Erfahrungen von Schulen, die bereits begonnen haben, einen flexibleren Umgang bei der Organisation der Lehrerarbeitszeit zu erproben. Beteiligt werden dabei neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit Fragen der Arbeitszeitgestaltung von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen, Praktiker aus dem Schulbereich sowie Vertreter der BSB.

*Norbert Rosenboom
Leiter des Amtes für Bildung*

Contra

Dieses Arbeitszeitmodell ist nicht reformierbar – es muss weg!

Seit fünf Jahren wird das 2003 eingeführte Arbeitszeitmodell evaluiert. Die Geschichte ist immer dieselbe: Es wird eine Kommission beauftragt, zuerst Mummert Consulting, dann Behler, die die Evaluation durchführt. Dann wird der Evaluationsbericht in einem mehr oder weniger langen Prozess erstellt und der Bildungsbehörde vorgelegt. Die prüft ihn ausführlich, das dauert so 6–15 Monate und entscheidet sich dann, eine Stellungnahme dazu vorzulegen. Ergebnis dieser Stellungnahme ist dann im Kern, die Einsetzung einer neuen Kommission zu beschließen. Während dessen geht die Mehrarbeit der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen munter weiter, werden die Ungerechtigkeiten in der Unterrichtsstundenverpflichtung für die Lehrkräfte unvermindert fortgesetzt.

Die Ergebnisse sind erschreckend: Die Unterrichtsstundenverpflichtung ist in Hamburg höher als überall sonst in der Bundesrepublik: In allen anderen Ländern gibt es klare Obergrenzen für die Wochenstunden, die unterrichtet werden müssen. (Genaue Daten liegen

der Behörde nicht vor: Die selbstverantwortete Schule hat in diesem Punkt zu völliger Intransparenz geführt, die Senatorin selbst stellt fest, dass unbekannt ist, wie viel ihre beschäftigten Lehrkräfte unterrichten. Dass die Behler-Kommission eine Obergrenze von 29 Stunden empfiehlt, zeigt, dass jetzt zum Teil mehr gearbeitet wird – das gibt es sonst nirgends in Deutschland!)

Ein Viertel aller Lehrkräfte scheidet vorzeitig aus Gesundheitsgründen aus dem Dienst aus, das wird in Hamburg nur noch von den Bediensteten im Strafvollzug übertroffen und liegt auch deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Es arbeiten inzwischen mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte in Teilzeit, nicht nur aus privaten Gründen, sondern auch, weil eine Vollzeitstelle für viele einfach nicht mehr zu schaffen ist, ohne krank zu werden.

Angesichts dieser Problemlage, die der Behler-Kommission durch die Stellungnahmen von mehr als 100 Schulen und einer Anhörung des Gesamtpersonalrats sowie der GEW bekannt war, ist es enttäuschend, dass die Themen

Arbeitsbelastung und Lehrgesundheit nicht einmal in den Bericht selbst Aufnahme fanden, sondern in die Anlage zum Bericht verbannt wurden. Alterentlastung beispielsweise, so ist zu lesen, wurde in der Kommission »angesprochen«, zu einer Empfehlung lässt sich die Kommission nicht hinreißen. Damit aber bleibt die Arbeit der Kommission aus Sicht der GEW ohne Wert.

Die Behler-Kommission hat ihre Arbeit im Auftrag des CDU-Senats mit der Vorgabe der »Ressourcenneutralität« durchgeführt, d.h. etwaige Reformen des Arbeitszeitmodells dürfen nichts kosten. Diesen Finanzierungsproblemen unterwarf sich die Behler-Kommission und legte einen Bericht vor, der de facto ressourcenneutral ist. In der Kommission konnte man sich nur auf 15 (in Worten: fünfzehn) zusätzliche Stellen einigen, das sind 0,1% aller Lehrerstellen. Diejenigen Vertreter der Kommission, die einen anderen Ansatz hatten, konnten sich nicht zu einem Minderheitenvotum durchringen. Sie durften ihre abweichenden Vorstellungen in den Anhängen formulieren. Indem sich

die Kommission diesem Auftrag unterwarf, verlor sie ihre Unabhängigkeit und war gezwungen, Verbesserungen an der einen Stelle durch Verschlechterungen an anderer Stelle auszugleichen. Die »Anpassungen« (die Verbesserungen und besonders die Verschlechterungen der Faktoren) wurden nicht im Einzelnen begründet. Es fehlt den Vorschlägen damit die Transparenz, deren sich die Kommission rühmt.

Veränderungen bei den Faktoren

Im Bericht vorgeschlagene Faktorenverbesserungen in bestimmten Fächern, Klassenstufen oder Schularten werden »finanziert« durch Verschlechterungen in anderen Bereichen. Insgesamt wird besonders im Gymnasialbereich gekappt. Aussagen zu Vorschulen, Sonderschulen und beruflichen Schulen fehlen völlig.

Ein Beispiel aus der Sekundarstufe I: Viele Faktoren sollen gleich bleiben. Leichte Verbesserungen soll es in Haupt-, Real- und Gesamtschulen in einigen Fächern und Jahrgängen geben, in Gymnasien soll es in vielen Fächern und Jahrgängen Verschlechterungen geben. Auffällig ist die Verschlechterung der Faktoren der Deutschlehrer. In den Jahrgängen 7 und 8 gilt die Verschlechterung für alle Kapitel. Im Gymnasialkapitel ist die Verschlechterung der Faktoren besonders dramatisch (Verschlechterung beträgt in einem Jahrgang 0,05, in drei Jahrgängen 0,1 und in 2 Jahrgängen gar 0,15).

Stundenobergrenze

Die Kommission hält eine Unterrichtsstundenzahl von 30 oder mehr Unterrichtswochenstunden für zu viel und schlägt deshalb eine Obergrenze von 29 Stunden vor. Unter der Prämisse der Ressourcenneutralität heißt das aber nicht, dass die Unterrichtsstunden, die über 29 hinausgehen, einfach gekappt werden und die Mehrbedarfe aus der Behörde entsprechend zugewiesen werden, sondern die Reduzierung wird mit verstärktem Einsatz der betroffenen KollegInnen im Bereich der A und F-Zeiten bezahlt. Das ist keine wirkliche Entlastung.

Wir müssen mindestens zu den Höchstzahlen von Unterrichtsstunden zurück, die vor Einführung des Arbeitszeitmodells galten! 24 Unterrichtsstunden sind genug!

Neu hinzugekommene Aufgaben

Die Kommission kommt in ihrer Aufzählung auf 42 neu hinzugekommene Aufgaben für die Lehrkräfte nach Einführung des Arbeitszeitmodells, kann sich aber nicht dazu durchringen, hierfür Entlastungen vorzuschlagen. Wir erinnern uns an die Aussage von Mummert Consulting:

»Führt die Behörde neue Aufgaben erheblichen Umfangs ein, muss sie sich den gleichen Knappheitsbedingungen unterwerfen, deren Beachtung sie von den Schulleitungen fordert. Entweder es können zusätzliche Kapazitäten bereitgestellt werden oder es bleibt bei dem gedeckelten System. Dann muss die Behörde entscheiden, welche anderen Aufgaben etwa gleichen Aufwands nicht mehr oder weniger intensiv wahrgenommen werden können. Keinesfalls kann sie fairer Weise den Lehrkräften aufbürden, die neuen Aufgaben zusätzlich in ihrem Arbeitszeitkonto unterzubringen, noch den Schulen, die Umschichtungen selbst zu finanzieren.«

(Mummert-Consulting, Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg; Bericht zur Evaluation; S.165 f.)

Hinzugekommene Aufgaben müssen mit zusätzlichen Arbeitszeitressourcen versehen werden, sonst betrügt das Arbeitszeitmodell die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen!

Auch wenn die Erwartungen der Kolleginnen und Kollegen aus schmerzhafter Erfahrung nicht sehr hoch waren – was uns hier präsentiert wird, bleibt weit hinter unseren Erwartungen zurück:

Die Konsequenzen der BSB aus dem Bericht der Behler-Kommission sind unzureichend. In einer »kleinen Novellierung« ist neben Entlastungen bei Verwaltungsaufgaben für Schulleitungen und Schulsekretariate für die KollegInnen fast nur »Lyrik« vorgesehen: Bessere Verteilung der Unterrichtsstunden, andere Rhythmisierung von Pausen



Klaus Bullan

und Unterricht, längere Unterrichtseinheiten.

In Aussicht gestellt wird eine »große Novellierung« der Lehrerarbeitszeit, weil wohl auch die Senatorin sieht, dass das Arbeitszeitmodell in der bestehenden Form gescheitert ist.

Wieder soll eine Kommission eingerichtet werden, die bis Ende 2009 einen Bericht vorlegt, der dann im Schuljahr 2010/11 umgesetzt werden kann.

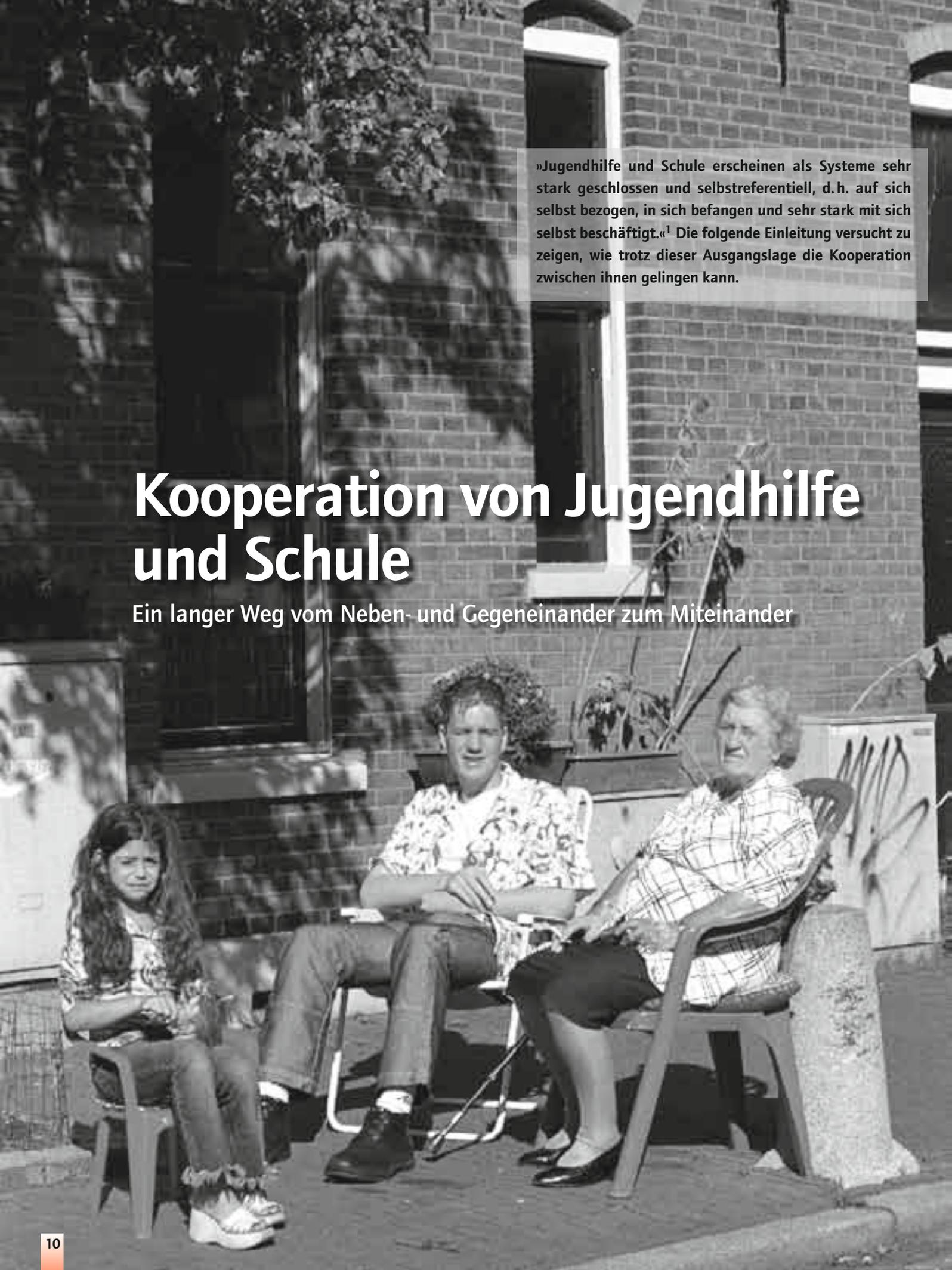
Aus Sicht der GEW ist es höchste Zeit, das Arbeitszeitmodell abzuschaffen.

Voraussetzung für die Arbeit an einem neuen Modell ist für uns:

- Die sofortige Senkung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte an den Schulen, denn wir warten nicht noch mal zwei Jahre auf Verbesserungen
- Die Vorgabe der Ressourcenneutralität muss zwangsläufig zum Scheitern der »großen Novellierung« führen, deshalb darf sie nicht Voraussetzung für die Arbeit an einem neuen Modell sein
- Die Senkung der Belastung der Lehrkräfte muss endlich als die zentrale Aufgabe anerkannt und zum Ziel der Novellierung gemacht werden.

Klaus Bullan

Vorsitzender der GEW Hamburg



»Jugendhilfe und Schule erscheinen als Systeme sehr stark geschlossen und selbstreferentiell, d.h. auf sich selbst bezogen, in sich befangen und sehr stark mit sich selbst beschäftigt.«¹ Die folgende Einleitung versucht zu zeigen, wie trotz dieser Ausgangslage die Kooperation zwischen ihnen gelingen kann.

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Ein langer Weg vom Neben- und Gegeneinander zum Miteinander

Problemlage

Als ich bei der Recherche für diesen Beitrag das über 1200 Seiten starke Handbuch² durchblätterte, fragte ich mich unwillkürlich: Ist – wie in vielen pädagogischen Fragen – nicht alles Wichtige zum Thema schon gesagt (nur noch nicht von allen)? Jetzt ist Jugendhilfe und Schule also – wieder einmal³ – ein Themenschwerpunkt von HAMBURG MACHT SCHULE.

Offensichtlich ist: Der Handlungsdruck in der Frage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule nimmt zu. Die Lösung der aktuellen Probleme einer Bildungsreform im Interesse der Kinder und Jugendlichen wird immer deutlicher in der Zusammenführung aller pädagogischen Ressourcen gesehen und die entsprechenden Forderungen werden lauter: »Bildung ist mehr als Schule« lautet das Schlagwort, das die Sachverständigenkommission für den Kinder- und Jugendbericht, die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und das Bundesjugendkuratorium im Juli 2002 als Überschrift für die »Leipziger Thesen« wählten⁴.

Das zentrale Problem ist, wie es scheint, auch hier ein Umsetzungsproblem, also vor allem bildungspolitischer und praktischer Natur, und die zentrale Frage lautet: Wie können die plausiblen und inzwischen durch empirische Forschung unterfütterten Einsichten und Erkenntnisse und die daraus resultierenden Vorschläge in lebendige und wirksame – und vor allem flächendeckende – Praxis umgesetzt werden⁵, mit anderen Worten: Wie kann eine neue Normalität der Zusammenarbeit entstehen? Zur Lösung dieses Problems will auch der vorliegende Schwerpunkt einen Beitrag leisten, diesmal durch ausgewählte Beispiele gelungener Kooperationen von Jugendhilfe-Einrichtungen und Schulen in Hamburg. Sie werden hier im Zusammenhang der laufenden bildungspolitischen Debatte um die Gestaltung der 22 Bildungsregionen und der künftigen Stadtteilschulen gesehen.

Der sich daraus ergebende, noch eher seltene – unvermeidlich selektive

– Überblick über eine höchst vielfältige und oft unübersichtliche Bildungslandschaft ist vielleicht das Besondere, was diese Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE zum Gelingen der aktuellen Reformbestrebungen beitragen kann.

Da Jugendhilfe und Schule kein Problem haben, sich auf ein gemeinsames pädagogisches Globalziel wie z. B. »Menschen stärken – Sachen klären« (*H. v. Hentig*) zu einigen, scheint die Sache auf den ersten Blick nicht so schwierig: Es geht darum, bestehende Vorurteile zu überwinden, aufeinander zuzugehen und gemeinsam handeln zu lernen. Dem aktuellen Sprachgebrauch folgend geht es schließlich beiden Seiten darum, den Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende demokratische Gesellschaft zu entwickeln (*DeSeCo – Studie*)⁶.

Die Praxis zeigt: Im Ziel ist man sich mehr oder weniger einig, im Weg dahin oft nicht. Die Basis einer tiefergehenden Verständigung, nämlich gemeinsame, positiv erlebte Erfahrungen, ist noch schmal, auch wenn es inzwischen immer mehr erfolgreiche Einzelprojekte gibt⁷. Ausreichend Zeit für eine hinreichende Menge an vertrauensbildenden Kontakten, z. B. über gemeinsame Projekte und Fortbildungen, und eine auf Kontinuität und Breitenwirkung angelegte Strategie sind auch hier Voraussetzung für das Gelingen struktureller, nachhaltiger Veränderungen. Dass ein solcher Handlungsrahmen in Hamburg entstehen könnte, zeigt z. B. das Interview mit *Ute Florian* in diesem Heft (Interview, S. 16).

Viele der auftretenden Kommunikationsprobleme zwischen den beiden pädagogischen Kulturen oder Milieus lassen sich mit den Annäherungsversuchen zweier Menschen vergleichen, die mehr miteinander zu tun haben wollen (oder sollen), aber unsicher sind, wie die konkreten Schritte dieser Annäherung aussehen könnten. *Benedikt Sturzenhecker* zeigt in seinem Beitrag, dass hier einiges von den Flirtregeln zu lernen ist, die erfolgreiche Eheanbahnungsinstitute empfehlen (*Flirtregeln*, S. 30).

Neben dieser sympathischen und entspannenden Analogie und Therapieempfehlung müssen wir bei der Diagnose aber doch noch auf die besondere Verkrampftheit der deutschen Entwicklung hinweisen, wie sie z. B. *Erich Raab* und *Hermann Rademacker* in einem Artikel dargestellt haben, der »Eigentümlich und entwicklungsbedürftig – Jugendhilfe und Schule in Deutschland« überschrieben ist⁸. Sie weisen auf die seit den Anfängen der Weimarer Republik (*Reichsschulkonferenz*, *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz*) umstrittene Trennung der Bereiche öffentliche Bildung und Erziehung als deutsche Eigentümlichkeit hin, die »in kaum einem anderen Land in ähnlicher Weise besteht. Das bedeutet auch, dass sich (...) hier ein öffentliches Schulwesen entwickelt hat, das den ihm zugeschriebenen Erziehungsauftrag nur eingeschränkt wahrnimmt und (...) möglicherweise auch (...) nur eingeschränkt wahrnehmen kann. Stattdessen, so scheint es, hat verbreitet die Vorstellung einer fatalen Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe Platz gegriffen, die keineswegs nur im Verständnis vieler der Beteiligten die Schule für die Bildung und die Jugendhilfe für das Soziale zuständig macht. Ist eine solche Form der Arbeitsteilung an sich schon bedenklich, so wird sie unverantwortbar, wenn sie in gegeneinander abgeschotteten Strukturen praktiziert wird, wie sie zwischen Schule und Jugendhilfe bis heute vielerorts gegeben sind.«⁹

Ich selbst habe – sogar an verschiedenen Hamburger Standorten – noch vor wenigen Jahren erlebt, wie sich das Verhältnis von Schule und Haus der Jugend, obwohl im selben Gebäude, im besseren Fall durch freundliche Nichtbeachtung auszeichnete. Man wusste, abgesehen vom Beratungslehrer bzw. der Beratungslehrerin, wenig bis nichts voneinander oder beschränkte mindestens von einer Seite den Kontakt auf das notwendige Minimum. Und auch heute noch soll es nicht wenige Schulen geben, in denen REBUS¹⁰ oder sogar der schuleigene Beratungsdienst eine Art sozialpädagogische Parallelwelt darstellen, die von der Mehrheit des Lehrerkol-

legiums nur punktuell wahrgenommen wird – in der Regel bei grober sozialer Vernachlässigung, schwer integrierbaren Einzelfällen oder Gewaltproblemen, die Erziehungskonferenzen oder eine direkte Intervention notwendig machen. (Wenn Sozialpädagogen dauerhaft in Integrationsklassen mitarbeiten, ist das natürlich anders).

Was dagegen systemisch angelegte, kontinuierliche Schulsozialarbeit, die sich als Teil des gemeinsamen Bildungsauftrags begreift und entsprechend handelt, für die Schulkultur und das schuleigene Curriculum leisten kann, zeigt der Kasten im Artikel von *Dörte Schnell* in diesem Heft (Schulsozialarbeit, S. 28).

Vielfältige Lösungsansätze

Nach diesem kurzen Blick auf die immer verbesserungsfähige Realität muss aber auch – zumindest für Hamburg – gesagt werden: In den letzten zehn Jahren wurde vieles angepackt, das als Erfahrung in die jetzt notwendige Praxis eingehen kann. Bereits die folgende subjektive Auswahl von Stichworten, sicher nicht vollständig, ist durchaus beeindruckend:

- In der Schulbehörde gibt es seit Mitte der 90er Jahre ein Fachreferat, das für die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zuständig ist¹¹.
- Seit dem 1. Oktober 2000 gibt es in Hamburg 15 regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS), in denen die frühere Schülerhilfe aufgegangen ist. Was deren Arbeit für eine Bildungsregion leisten kann, zeigt exemplarisch ein Blick auf die Website von REBUS Barmbek-Winterhude¹².
- Das Modellprojekt PROREGIO hat seit Ende der 90er Jahre mehrere Jahre lang Schulen in sozialen Brennpunktgebieten durch Nachmittagsangebote der Jugendhilfe unterstützt.
- Der behördenübergreifende Arbeitskreis Schule und Nachbarschaft (AK NASCH)¹³ hat unter Federführung der Schulbehörde (*OSR Ulrich Rother*) zwischen 1996 und 2005 in insgesamt fünf der sieben Bezirke unter der Schirmherrschaft der jeweiligen Bezirksamts-

leiter gut besuchte Foren durchgeführt, auf denen sich die regionalen Akteure von Schulen, Jugendhilfe und Stadtteilkultur begegnet sind. Die Agentur NASCHEI in Eimsbüttel¹⁴ und das FBW in Wilhelmsburg¹⁵ sind aus dieser Arbeit bzw. in engem Kontakt damit entstanden. Beide arbeiten kontinuierlich und erfolgreich am Aufbau regionaler Netzwerke und Bildungsstrukturen.

- Das BILLENETZ¹⁶: Auf Initiative von Arbeit und Leben Hamburg haben sich über fünfzig Einrichtungen aus Billstedt, Horn, Hamm und Rothenburgsort seit September 2002 zu einem Netzwerk für eine neue Lernkultur zusammengeschlossen. Das gemeinsame Ziel: Die Stadtteile an der Bille werden eine »Lernende Region«. Auch hier arbeiten Schulen und Jugendhilfe vielfältig zusammen.
- Die STEG (Stadtentwicklungs- und Erneuerungsgesellschaft mbH) arbeitet seit Jahren unter dem Motto »Schulen und Stadtteile gemeinsam entwickeln«¹⁷ und hat konkrete Erfahrungen mit der Initiierung und Gestaltung von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe u. a. in Altona, Lurup und im Süderelbeaum. Im Rahmen des bundesweiten Programms »Ganztagig lernen« trägt sie Verantwortung für den Bereich Schule und Kooperation mit außerschulischen Partnern¹⁸.
- Seit 2006 gibt es in jedem der sieben Hamburger Bezirke ein Fachamt für Sozialraummanagement. Dessen Aufgabe ist zwar zunächst die bessere Koordinierung der bezirklichen Zuwendungen in den Bereichen Sport, Jugendhilfe und Soziales. Aber sobald inhaltliche Prioritäten gesetzt werden müssen, liegt die Schnittmenge mit der bildungspolitischen Aufgabe, lokale und regionale Bildungslandschaften zu gestalten, auf der Hand. In einigen Bezirken hat man das erkannt und in Eimsbüttel gibt es – dank NASCHEI – sogar schon einen entsprechenden Auftrag der Bezirksamtsleitung¹⁹.
- Seit Januar 2006 gibt es auch in Hamburg die von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung geförderte Serviceagentur »Ganztagig lernen«²⁰

– ein wichtiger Partner für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe – insbesondere für Ganztagschulen.

- Anfang April 2007 fand im Landesinstitut eine von Lehrkräften und Mitarbeiter(inne)n der Jugendhilfe gleichermaßen gut besuchte Fachtagung »Für Hamburgs Kinder-Kooperation von Schule und Jugendhilfe« statt, die aktuelle Probleme, vor allem aber eine beeindruckende Vielfalt laufender und möglicher gemeinsamer Aktivitäten vor Augen führte. Eine Dokumentation liegt leider nicht vor.
- Last but not least enthalten die aktuellen Bildungs- und Rahmenpläne insbesondere für die Aufgabengebiete und die neuen Lernbereiche (für die Unterstufe der Primarschule (Kl. 4–6) und für die Sek. I der Stadtteilschule werden sie z. Zt. überarbeitet und entwickelt) vielfältige Anregungen für die Kooperation mit Jugendhilfe-Einrichtungen und anderen Partnern in Stadtteil und Region.

Neue Lösungschancen

Die neuen Eckpunkte der Hamburger Schulreform²¹ vom September 2008 bieten insbesondere für die künftige Stadtteilschule, aber auch für das Gymnasium ab August 2010 wichtige institutionelle Anknüpfungspunkte für die Entwicklung einer neuen Kooperationskultur von Jugendhilfe und Schule unter dem Dach des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags:

Eckpunkt 6 für die Stadtteilschule bezieht sich auf das künftige Personal:

»An Stadtteilschulen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter. Weitere Berufsgruppen unterstützen die pädagogische Arbeit, beraten und begleiten die Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung individueller Bildungswege und übernehmen auch zusätzliche Betreuungsaufgaben.«

Das lässt sich zumindest der Intention nach nur so interpretieren, dass in der künftigen Stadtteilschule neben der Integration der verschiedenen Lehrämter Schulsozialarbeit und sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte eine anerkannte und gleichberechtigte Rolle spielen sollen.



Eckpunkt 9 für die Stadtteilschule erklärt die »Vernetzung in der Region« zum konstitutiven Merkmal dieser Schulform und benennt die Kooperation mit der Jugendhilfe explizit:

»Die Stadtteilschule kooperiert in der Region mit anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen sowie mit Beratungsstellen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Durch konzeptionelle Einbeziehung von Betrieben, freien Trägern, Vereinen, Kirchen und anderen Akteuren verknüpft sie die in der Region vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen.«

Eckpunkt 11 für die Gymnasien verlangt ebenfalls die Vernetzung in der Region und formuliert außer der Kooperation mit anderen Schulen und der »systematischen Einbeziehung« von Kooperationspartnern ausdrücklich: »Sie arbeiten darüber hinaus mit pädagogischen und sozialen Einrichtungen sowie mit Beratungsstellen und Einrichtungen der Jugendhilfe zusammen.« (Hervorhebungen: WS)

Diese Eckpunkte sind u. a. die Grundlage der zur Zeit laufenden Beratungen in den Regionalen Schulentwicklungskonferenzen und der ab Herbst 2009 geplanten Regionalen Bildungskonferenzen, die die Vernetzung der Institutionen in den 22 Bildungsregionen voranbringen sollen. Bei der künftigen Gestaltung »lokaler Bildungslandschaften«²² wird die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eine zentrale Rolle spielen, insbesondere in den sozial stärker belasteten Quartieren und Stadtteilen der Metropole Hamburg.

Es gibt Anlass zu der Hoffnung, dass die Erfahrungen der bereits bestehenden Netzwerke wie BILLENETZ, AK NASCH mit NASCHEI und FBW (siehe oben) bei diesem langfristig angelegten bildungspolitischen Großprojekt Beachtung finden werden. Dasselbe gilt für die in diesem Heft dokumentierten regionalen Kooperationsprojekte mit Entwicklung- und Transferpotential in Altona (Übergänge, S. 18), Rothenburgsort (Kochen, S. 22), Billstedt (Die 2. Chance,

S. 24) oder Harburg (Löwenhaus, S. 20). Schließlich gibt es auch stadtweite Angebote und Kooperationserfahrungen von Jugendhilfeträgern wie der Jungen Volkshochschule (Peer-Programm Verantwortung, S. 26) oder von freien Trägern wie dem Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (IKM)²³ und der STEG (siehe oben), die seit Jahren mit Schulen zusammenarbeiten und Wertvolles beisteuern können.

Erfolgsstrategie: 5 Empfehlungen

Zum Schluss dieser Einleitung möchte ich noch fünf Empfehlungen formulieren, deren Beachtung aus meiner Sicht die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Hamburg unter den neuen Bedingungen voranbringen kann:

1. Vorhandene Erfahrungen und neue Einsichten miteinander verbinden!

Der Planungsstab der BSB sollte bei der Entwicklung von Konzepten zur Gestaltung der 22 Bildungsregionen die neuen Ergebnisse der regionalen Schul- und Bildungskonferenzen mit



der Systemkenntnis und dem Vernetzungswissen verbinden, die sich bei AK NASCH, BILLENETZ, STEG, JVHS, IKM und ASB u. a. in den letzten Jahren angesammelt haben. Wie das im Einzelnen aussehen könnte, sollte bei einem Treffen in einem Kreis von der BSB ausgewählter Akteure beraten werden.

2. Gemeinsame Fortbildungen organisieren!

Ab dem Schuljahr 2009/10 sollten als Teil der Fortbildungsoffensive die gemeinsamen Fortbildungsangebote für Sozialpädagogen und Lehrer deutlich ausgeweitet werden. Diese Ausweitung sollte in einem ersten Schritt darin bestehen, die Menschen und Einrichtungen in den einzelnen Bildungsregionen näher miteinander bekannt zu machen. Das seit Jahren erfolgreiche Beispiel »Inselkompetenz« in Wilhelmsburg, ein Kooperationsprojekt des Landesinstituts mit dem FBW, könnte dabei als Modell dienen²⁴.

3. Die Ausbildungsgänge über Schulpraktika und Examensarbeiten vernetzen!

Schulen sollten ermuntert werden, Schülern und Studenten der Fach-

schulen und der Fachhochschule für Sozialpädagogik Praktikumsmöglichkeiten anzubieten, die für ihre Ausbildung relevant sind und als Ausbildungsbaustein über den Nachweis im Portfolio angerechnet werden können. Für diejenigen Schulen, die regelhafte Projektzeiten für die neuen Lernbereiche in ihr Curriculum einbauen wollen oder – wie z. B. die GTS St. Pauli²⁵ – dies bereits getan haben, dürfte die Aussicht auf motivierte Schüler und Studenten als Projektassistenten attraktiv sein. Sozialpädagogikstudenten, Lehramtsstudenten und Referendare sollten verstärkt angeregt werden, für ihre Examina Themen zu wählen, die die Kooperation von Jugendhilfe und Schule berühren.

4. Gemeinsame Projekte im Schulprogramm verankern!

Schulen sollten angeregt werden, die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe im schuleigenen Curriculum fest zu verankern. Für Schulen in sozialen Brennpunkten könnte dabei das Projekt »Übergänge« in Altona (siehe S. 18) als Modell dienen.

5. Eine gemeinsame Tagungskultur entwickeln!

Die bestehende Tradition getrennter Fachtagungen sollte zunächst durch eine alle zwei oder drei Jahre stattfindende zentrale Veranstaltung ergänzt werden, von der gezielte Impulse zur verstärkten Kooperation von Schule und Jugendhilfe ausgehen. Dabei kann die Tagung im Landesinstitut vom April 2007 als »Startup«-Veranstaltung gesehen werden, der im Frühjahr 2010 die zweite zentrale Tagung folgen könnte. Die in der Zwischenzeit sich verstärkende Kooperation in den Bildungsregionen, Stadtteilen und Quartieren wird aller Wahrscheinlichkeit nach zu einem regen organisierten Erfahrungsaustausch auf dieser zweiten Tagung führen, zwischen Menschen, die sich durch gemeinsame Praxis immer besser kennenlernen.

Der lange Marsch zum Miteinander zwischen Jugendhilfe und Schule käme auf diese Weise und in dieser Legislaturperiode spürbar (und evaluierbar!) voran.

Anmerkungen

¹ Vgl. Anmerkung 7.

² Birger Hartnuß und Stephan Maykus (Hg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Leitfadens für Praxisreflexionen, theoretische

- Verortungen und Forschungsfragen, Berlin/Fulda 2004.
- ³ HmS 4/92 hatte den Schwerpunkt »Jugendarbeit und Schule«. Die meisten Artikel dieser mittlerweile 16 Jahre alten Publikation erscheinen mir auch heute noch für die Frage der Kooperation der beiden Kulturen lesenswert und anregend.
- ⁴ Siehe im Internet unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen_binaer/PRM-22373-Leipziger-Thesen-zur-aktuellen.property=blob.doc
- ⁵ Insbesondere für Hamburger Beratungslehrkräfte interessante Anregungen finden sich in einer neueren Publikation des Landesinstituts: Beratung im System Schule – Schule und Jugendhilfe, Li-Reihe Heft 3, Mai 2008.
- ⁶ Eine Zusammenfassung der OECD-Schlüsselkompetenzen findet sich unter www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf
- ⁷ Ulrich Deinet formuliert Gründe für die Kommunikationsprobleme aus systemtheoretischer Sicht: »Jugendhilfe und Schule – so die nüchterne Bilanz – erscheinen als Systeme sehr stark geschlossen und selbstreferentiell, d.h. auf sich selbst bezogen, in sich befangen und sehr stark mit sich selbst beschäftigt. In beiden Systemen gibt es unterschiedliche Sprachcodes und Begriffe, die z.T. ganz anders definiert sind, z. B. der Begriff Fortbildung hat in Jugendhilfe und Schule jeweils eine andere Bedeutung. Beide Systeme suchen deshalb keine Partner, sondern Hilfen, um sich selbst zu stabilisieren, ...« (siehe Literatur, Deinet 2001, dort S.199).
- ⁸ Siehe Handbuch a.a.O., S. 17 ff.
- ⁹ Ebenda, S. 17. Auf einer Fachtagung am 4. April 2007 hat Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann im Hamburger Landesinstitut einen Vortrag zu diesem Thema gehalten, der bei Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und -pädagogen gleichermaßen ein gutes Echo gefunden hat. Er ist in der in Anm. 5 erwähnten Broschüre abgedruckt.
- ¹⁰ Website: www.rebus.bsb.hamburg.de
- ¹¹ Bis zum Herbst 2006 hatte Ulrich Rother – zusätzlich Fachreferent für Ganztagschulen – diesen Bereich zu verantworten, jetzt ist Ute Florian dafür zuständig. Vgl. dazu das Interview auf S. 16 dieser Ausgabe.
- ¹² Website: <http://www.rebus-barmbek-winterhude.hamburg.de/index.php>
- ¹³ Vgl. die Senatsdrucksache 18/4721 vom 25.07.06 zur Förderung der Zusammenarbeit von Ganztagschulen mit Kooperationspartnern, insbesondere S. 4 f. Siehe unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/>
- ¹⁴ Siehe im Internet unter http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/naschei.pdf
- ¹⁵ Website: <http://www.f-b-w.info/>
- ¹⁶ Website: www.billenetz.de
- ¹⁷ Vgl. die nach wie vor anregende Dokumentation einer Fachtagung im November 1998 im Museum der Arbeit: STEG (Hg.), Schulen und Stadtteile gemeinsam entwickeln, Quartiersnachrichten spezial, 2. Auflage 2000.
- ¹⁸ Siehe im Internet unter <http://www.steg-hamburg.de/docs/stadterneuerung-stadtentwicklung/projekte/663.php> sowie das Themenheft 05 »Partner in der Schule«, hg. von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2006.
- ¹⁹ Im Bezirk Eimsbüttel wurde zum 01.08.2008 ein befristetes Projekt »Bezirkliche Bildungslandschaft« begonnen. Barbara Strauß, Sozialpädagogin mit langjähriger Kooperationserfahrung im Rahmen der »Offenen Kinder und Jugendarbeit« hat als Projektleiterin die Aufgabe übernommen, in Zusammenarbeit mit der NaSchEi-Agentur und den Fachämtern ein Strukturkonzept zu entwickeln und dessen Umsetzung zu fördern.
- ²⁰ Website: www.hamburg.ganztaegig-lernen.de
- ²¹ Der vollständige Text der Eckpunkte findet sich unter <http://www.hamburg.de/schulreform/> als Download unter dem vierten Brief der Schulsenatorin vom 22.9.08.
- ²² Vgl. dazu die vielfältigen Anregungen des 4. Ganztagschulkongresses der DKJS von 2007, an dem neben der Serviceagentur »Ganztägig lernen«

mehrere Hamburger Schulen beteiligt waren: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web592.aspx>

²³ Website: www.ikm-hamburg.de

²⁴ Das Angebot »Inselkompetenz« ist auf S. 91 des aktuellen Li-Programms (Ausgabe Juni 2008) zu finden und hat die Veranstaltungsnummer 1437-022.

²⁵ Vgl. HAMBURG MACHT SCHULE 4/07, Eine Schule (er)findet sich neu, S.18f.

Literatur

Ulrich Deinet (Hg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Handbuch für die Praxis. Opladen 2001

Birger Hartnuß und Stephan Maykus (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2004

Birger Hartnuß und Stephan Maykus: Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten – Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements, Beitrag zur Schriftenreihe des BLK – Programms »Demokratie lernen & leben«. Berlin 2006

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hg.): Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten – Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe & Schule im Sozialraum, Berlin 2006

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hg.): Beratung im System Schule – Schule und Jugendhilfe, Li-Reihe Heft 3. Hamburg 2008

*Wolfgang Steiner
Landesinstitut
Arbeitsbereich Demokratie- und
Projektlernen
Kontakt: wolfgang.steiner@li-hamburg.de*

Hast du es eilig, gehe langsam!

Ein Interview mit der zuständigen Fachreferentin der BSB über das notwendige Zusammenwachsen zweier Kulturen

HmS: Frau Florian, Sie haben als langjährige Leiterin des Jugend- und Sozialdezernates Hamburg-Mitte vielfältige Erfahrungen mit der Arbeit der Jugendhilfe in einer Metropole wie Hamburg gesammelt. Jetzt sind Sie in der BSB zuständig für die stadtweite Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule.

Warum braucht diese Aufgabe eine eigene Zuständigkeit?

Ute Florian (U.F.): Diese Frage klingt ein bisschen so, als fragte man eine Krankenhausverwaltung, warum man neben dem Chirurgen nun auch noch einen Internisten beschäftigt. Sowohl die Jugendhilfe als auch die BSB sind ausgesprochen große und auf vielfältigen Gebieten arbeitende Institutionen mit einer je eigenen Kultur, die nicht immer kompatibel mit der Kultur des Kooperationspartners ist. Es ist gut jemanden zu haben, der die Kultur desjenigen kennt, mit dem man gerne kooperieren möchte oder sogar muss, um Empfindlichkeiten, Entscheidungsabläufe und gesetzliche Strukturen weiß und helfen kann zu »dolmetschen«. Dabei bin ich zum Glück nicht die Einzige!

HmS: Worin liegen aus Ihrer Sicht die besonderen Schwierigkeiten und Chancen einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schulen in Hamburg?

U.F.: Die Schwierigkeiten liegen ganz eindeutig in den unterschiedlichen Zielen, die beide Systeme verfolgen bzw. verfolgen müssen, und den daraus folgenden Strukturen und Kulturen, die nicht leicht miteinander zu verknüpfen sind. Aber genau da liegen auch die Chancen: Gelingt es, wirkliche Kooperation zu erzeugen, dann werden beide Systeme ihre Ziele jeweils leichter, schneller und erfolgreicher erreichen. Und die Verantwortung für diese Ent-

wicklung liegt dann im Interesse unserer Kinder und Jugendlichen auf mehr (professionellen) Schultern.

HmS: Die Stadtteilschule und die regionalen Entwicklungs- und Bildungskonferenzen sind eine neue und große Herausforderung. Ist diese Herausforderung aus Ihrer Sicht vor allem eine Chance zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen oder sehen Sie eher eine Überforderung aller Beteiligten?

U.F.: Ich sehe mal das eine und mal das andere ... Überwiegend ist es natürlich eine große Chance und ich freue mich über die zu spürende Entschlossenheit, mit der der Gedanke der Bildungskonferenzen vorwärts getrieben wird. Um diese Konferenzen zu wirklich sinnvollen und wirksamen Instrumenten zu machen, braucht es eine sehr große gegenseitige Akzeptanz aller Beteiligten. Und: es ist ein Novum zwischen BSB und den Bezirken! Wir brauchen also Zielstrebigkeit genauso sehr wie Geduld miteinander.

HmS: Welche praktischen Beispiele einer Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule halten Sie für so gelungen, dass Sie sich einen Transfer der dort entstandenen Erfahrungen und Strukturen in möglichst viele Stadtteile wünschen?

U.F.: Ich bin sehr beeindruckt von dem Projekt »Übergänge schaffen« in Altona, an dem die Schulen Theodor-Haubach und Chemnitzstrasse sowie die Träger Movego, Pestalozzi-Stiftung und das Jugendamt Altona beteiligt sind. Dort wird einfach deutlich, wie sehr Schule und Jugendhilfe wirkungsvoll ihre Ziele miteinander verbinden können und wie die Kommunikation »auf gleicher Augenhöhe« miteinander funktionieren

kann. Besonders beeindruckend finde ich, wie in Altona Elternarbeit betrieben wird. Dies ist ein Thema, dem sich Jugendhilfe und Schule insgesamt noch deutlicher zuwenden müssen.

HmS: Wie arbeiten Sie mit den Einrichtungen zusammen, die aus dem Arbeitskreis Schule und Nachbarschaft (NaSch) hervorgegangen sind, der seit vielen Jahren behördenübergreifend unter Federführung der BSB und aktiver Beteiligung des Landesinstituts auf das Ziel Stadtteilschule hin arbeitet? Im Einzelnen sind hier die NaSchEi-Agentur in Eimsbüttel und das Forum Bildung Wilhelmsburg (FBW) besonders hervorzuheben. Ähnliches gilt auch für das Billenetz im Hamburger Osten, die vielfältigen Erfahrungen der Stadtentwicklungsgesellschaft (STEG) im Hamburger Westen oder die Stadtteilgespräche des Instituts für Konfliktaustragung und Mediation (ikm). Werden deren ermutigende und anregende Erfahrungen aus Ihrer Sicht bereits genügend genutzt oder sollten sie künftig stärker einbezogen werden?

U.F.: Es gibt z.T. beginnende Zusammenarbeit, aber ich bin sicher, dass wir derzeit weder systematisch noch ausreichend alle Ansätze nutzen, die wir eigentlich in dieser Stadt verfügbar haben. Wir haben viele Möglichkeiten, viele Erfahrungen, aber es ist wegen der Größe und Vielfalt der Metropole schwer, sie alle an die Orte, an denen sie benötigt werden, zu transportieren. *HmS: Was halten Sie von der Idee, in den neuen Stadtteilschulen interessierten und geeigneten Lehrkräften die Funktion von Stadtteilbeauftragten zu übertragen, die mit Funktionsstunden ausgestattet werden und den Auftrag haben, die Kontakte zu Kooperationspartnern wie der Jugendhilfe zu pflegen und die Vernetzung der Schule im*



Stadtteil zu fördern? Einige Hamburger Schulen, z.B. in Wilhelmsburg, haben damit bereits positive Erfahrungen gesammelt.

U.F.: Ich bin überzeugt, dass eine solche Idee sich innerhalb kurzer Zeit bezahlt machen kann. Wie die neuen Fachämter zum Sozialraummanagement auf der Ebene der Bezirke würde das auf der Ebene der einzelnen Schulen und ihrer lokalen Kooperationspartner helfen, die vorhandene Komplexität der verschiedenen Angebote überschaubarer und damit besser nutzbar zu machen.

HmS: *Das Gelingen von Kooperation hängt immer von den beteiligten Personen ab und vor allem davon, ob sie ähnliche Erfahrungen haben und die Sprache des anderen verstehen. Wo sehen Sie bereits existierende Ansätze, die Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern der Jugendhilfe und schulischen Lehrkräften stärker miteinander zu verbinden?*

U.F.: Es ist ein wichtiger Ansatz, dass dieses Thema inzwischen in seiner Notwendigkeit und Dringlichkeit erkannt wurde. Man beginnt darüber nachzudenken, wie die Struktur, aber auch die finanziellen Rahmenbedingungen sowie die Inhalte gemeinsamer Fortbildungen aussehen müssen. In diesem Herbst werden sich Lehrer und Sozialarbeiter gemeinsam in einer Fortbildung zum Thema »Elternarbeit« wiederfinden

können. Ich bin gespannt, ob es eine paritätische Teilnahme geben und wie die Diskussion verlaufen wird. Insgesamt glaube ich, dass Fortbildungen zukünftig unbedingt mit den Akteuren stattfinden müssen, die in einer Region oder in einer Schule zusammenarbeiten sollen und wollen.

HmS: *Welche Maßnahmen zur nachhaltigen Verbesserung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule halten Sie in Hamburg für vordringlich?*

U.F.: Jede Maßnahme, auch wenn sie noch so klein erscheint, ist wichtig, solange sie auf eine Kontinuität der Zusammenarbeit zielt. Ein wichtiger erster Schritt ist es, dass die Jugend- und Sozialdezernenten der Bezirke und die Führungsebene der BSB beschlossen haben, sich ab Juli 2008 mindestens einmal im Vierteljahr zu treffen. Auch auf diesen Treffen wird deutlich werden, dass Kooperation nicht ohne zusätzliche Kosten zu haben ist. Kooperation braucht Zeit, Ressourcen, kompetente Begleitung, professionelle Fortbildung und folgenreiche Wirksamkeitskontrolle, wenn sie sich zügig und fruchtbar entfalten soll. Zudem wird es notwendig sein, gemeinsame »Töpfe« zu bilden, die in den Regionen zur Verfügung stehen und für die es andere Entscheidungsprozeduren (und Gremien) geben muss als bisher. An dieser Stelle werden sich (irgendwann) alle Vorbehalte zwischen den Koopera-

tionspartnern Schule und Jugendhilfe auflösen, weil die gemeinsame Verantwortung den Blick auf diejenigen konzentriert, für die beide arbeiten: Und das sind die Kinder, Jugendlichen und deren Eltern. Vielleicht klingt das noch visionär, aber ich bin davon überzeugt, dass dies das Ziel sein muss, wenn wir die Bildungschancen unserer Kinder erhöhen wollen. Der Weg dahin ist wohl noch ziemlich lang.

Ein chinesisches Sprichwort sagt: *Hast Du es eilig, gehe langsam. Hast Du es sehr eilig, mache einen Umweg.* Die Botschaft ist wohl eher nicht, zu trödeln, um sich nicht unnötig zu stressen, sondern die Dinge gründlich und überlegt zu planen und umzusetzen, damit man möglichst mit allen am Ziel ankommen kann.

Die Fragen für HmS stellte Wolfgang Steiner.

*Ute Florian
Behörde für Schule und Berufsbildung
Fachreferentin für Schule und Jugendhilfe
Telefon: 4 28 63-32 16
E-Mail: ute.florian@bsb.hamburg.de*

Das Projekt »Übergänge schaffen« in Altona-Altstadt

Beispielhafte Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Die Übergänge von der Kita zur Grundschule, von der Grundschule zur weiterführenden Schule und von der Schule in die Berufswelt sind besonders sensible Phasen in der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Der folgende Beitrag zeigt, wie eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule helfen kann, diese Entwicklungsabschnitte pädagogisch sinnvoll zu begleiten.

Pause im Lehrerzimmer der Theodor-Haubach-Schule: Katja Proksch, Dipl. Sozialpädagogin und Mitarbeiterin des Projekts »Übergänge schaffen«, spricht mit der Klassenlehrerin der Klasse 6 ab, wie sie in der folgenden Stunde der Schülerin Manuela bei der Organisation ihres Schulmaterials helfen kann. In der »Zeit für Dich« wird sie mit Manuela auch über ihren Streit mit Mitschülerinnen und über den Stress zu Hause – Manuelas Eltern trennen sich gerade – sprechen.

Nach Ende der 6. Stunde sammeln sich vierzehn Kinder der Klasse 5 aufgeregt vor dem Spielraum der Schule zum Nachmittagsangebot »Juca & mehr« das von Frau Proksch und ihrem Kollegen, Herrn Karwath, durchgeführt wird. Heute wird mit Begeisterung Fußball gespielt, einige Schüler(innen) sitzen an ihren Hausaufgaben, toben im Jungenraum oder spielen. Gegen 16.00 Uhr macht sich die Gruppe auf ins nahe gelegene Jugendcafé Altona Altstadt, das heute für die Fünftklässler reserviert ist. Dort wird gemeinsam eine kleine Mahlzeit zubereitet und gegessen, Billard

gespielt und ein Ausflug in den Ferien geplant, bis die Kinder gegen 18.00 Uhr nach Hause gehen. Heute war Murat A. Gast bei »Juca & mehr«, er hat das Angebot nicht gewählt, darf aber trotzdem zu Besuch kommen.

Am Nachmittag klingelt es an der Tür von Frau A. Stefani Bartols, Familienhelferin und Mitarbeiterin im Projekt »Übergänge schaffen«, kommt zum vereinbarten *Hausbesuch*. Seit drei Monaten kommt sie regelmäßig vorbei. Murats Klassenlehrerin hatte den Kontakt vermittelt, nachdem ihr aufgefallen war, dass Murat morgens oft verspätet und ohne Frühstück in die Schule kommt, dort müde und unkonzentriert wirkt. Im Gespräch stellte sich heraus, dass Frau A. morgens bereits das Haus verlässt, um zur Arbeit zu fahren, bevor Murat und sein kleiner Bruder Ali aufgestanden sind. Murat ist verantwortlich für das Aufstehen und das Frühstück für sich und seinen Bruder. An vier Tagen arbeitet Frau A. zusätzlich am Nachmittag bis in den Abend, die Jungen sind dann sich selbst überlassen. Frau A. hat Angst um ihr Aufenthaltsrecht und Schulden, sie verdient in beiden Jobs sehr wenig. Familienangehörige, die ihr helfen könnten, gibt es in Hamburg nicht. Die Mutter ist überfordert, sie und die Kinder kommen zu kurz. Frau Bartols organisierte mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst eine Familienhilfe. Sie telefonierte mit der Ausländerbehörde und unterstützt Frau A. dabei, mit ihren beiden Jungen schrittweise ein entspannteres Familienleben aufzubauen.

Am folgenden Nachmittag treffen sich die Projektmitarbeiter(innen) in der Schule mit den Klassenlehrer(inne)n der 5. Klassen, dem Schulsozialpädagogen, der Beratungslehrerin und mit Mitarbeitern von Rebus-Altona und dem ASD II

Das Projekt »Übergänge schaffen«

Im Projekt »Übergänge schaffen« arbeiten als direkte Kooperationspartner zusammen: die (Ganztagsgrund-) Schule Chemnitzstrasse, die Theodor-Haubach-Schule (Integrierte Haupt- und Realschule, Ganztagschule), Rebus-Altona, die Pestalozzi-Stiftung Hamburg, movego gmbH mit dem Jugendcafé Altona Altstadt und das Jugendamt Altona 2 mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst II.

An dem Projekt sind weitere Einrichtungen unterstützend beteiligt, die im Sozialraumteam Altona Altstadt Nord zusammengeschlossen sind, u. a. das Stadtteilkulturzentrum Haus 3, die Elternschule Altona, die Erziehungsberatungsstelle Altona, der Sportverein ATV und mehrere örtliche Kitas und Jugendhilfeträger. Durch die Zusammenarbeit entstehen im Sozialraum Chancen für eine Verbindung von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Das Projekt wurde 2006 mit Mitteln der Sozialräumlichen Angebotsentwicklung (SAE) entwickelt und seit 2007 von der Senatsinitiative »Lebenswerte Stadt Hamburg« weiter gefördert. Die Weiterfinanzierung 2009 ist noch ungeklärt. Für das Projekt sind vier Fachkräfte der Jugendhilfe/movego – sie arbeiten vornehmlich mit den Kindern und Jugendlichen – und zwei Fachkräfte der Familienhilfe/Pestalozzi-Stiftung Hamburg – sie arbeiten hauptsächlich mit den Eltern – in Teilzeit tätig. Aus den Schulen sind die beiden Beratungslehrkräfte, die Schulsozialpädagogen und Rebus im Projekt tätig. Die beiden Schulen beteiligen sich mit einem kleinen Eigenanteil an der Finanzierung des Projekts.



zur *Fallkonferenz 5*, die alle sechs bis acht Wochen stattfindet. Die Klassenlehrerin berichtet, dass Murat nun weniger belastet wirkt und besser lernen kann. Möglichkeiten, Murat am Nachmittag mehr ins Juca einzubeziehen, werden besprochen. Für ein anderes Kind wird über Schritte berichtet, über den Kinderarzt eine Kur zu beantragen sowie Verbindung zu MobyDick herzustellen. Zum Sportverein konnte das Kind schon vermittelt werden. Über 20 der knapp 50 Kinder der beiden 5. Klassen werden so nacheinander auf der Fallkonferenz durchgesprochen und Verabredungen über Elterngespräche und Einzelhilfen getroffen.

Wirkungsweise des Kooperationsprojekts

Schuleintritt und Übergang in Klasse 5 stellen Kinder und Familien vor neue Anforderungen. Ein neuer Schulweg, eine neue Lerngruppe und unbekanntes Lehrpersonal, in Klasse 5 Übergang zum Fachunterricht und zum Notensystem – die neue Situation lässt familiäre Belastungssituationen und Schwächen der Kinder im Umgang mit noch unbekanntem Menschen und Situationen deutlicher hervortreten als in der vertrauten Grundschulklasse. In dieser Situation ist jedoch auch die Aufmerksamkeit der Eltern erhöht und ihre Bereitschaft zum Austausch über das Kind in der neuen Schule ermöglicht einen

Zugang zur niedrigschwelligen Elternberatung und Familienhilfe. Vermittelt über die Schule (Klassenlehrerinnen, Elternabende, Elternsprechtage, andere Schulveranstaltungen) ermöglicht die Familienberatung des Projekts zeitnah Hilfen in schwierigen Lebenslagen. Die Ganztagschule bietet Spielräume für die Förderung einzelner Kinder und Anknüpfungspunkte für die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit des Jugendcafés, die dann am späten Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien fortgesetzt werden. Aus den Erfahrungen der Mitarbeiterinnen des Projekts mit den Kindern in der Arbeit außerhalb des Unterrichts entsteht ein erweiterter Blick auf die Kinder, der im Fachaustausch mit den Lehrerinnen und Lehrern eingebracht wird.

Qualitätsentwicklung, Bilanz und Ausblick

In der Entwicklung des Projekts »Übergänge schaffen« haben die beteiligten Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen Erfahrungen gesammelt, die beispielhaft für zukünftige lokale Bildungslandschaften (Quartierschule, Bildungshäuser) sein können. In einem Zeitraum von mehr als drei Jahren hat sich eine dauerhafte Kooperation etabliert mit einer arbeitsfähigen Struktur und einer gemeinsamen fachlichen Sicht.

Auf einem gemeinsamen Workshop aller Akteure im Mai 2008 im LI konnte

eine positive Bilanz gezogen werden. Seit 2006 war das Projekt »Übergänge schaffen« in 20 Klassen mit etwa 400 Kindern und Familien tätig. Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 hält das Projekt sein Angebot für 14 Schulklassen bereit und erwartet dafür auch über das Jahresende 2008 hinaus eine sichere Finanzierung.

Gern würden die Kooperationspartner das Projekt »Übergänge schaffen« auf die Übergänge Kita – (Vor-)Schule und Schule – Beruf erweitern.

Der Beitrag musste aus redaktionellen Gründen stark gekürzt werden. Die Langfassung kann als Download über binebrinkmann@aol.com angefordert werden.

*Sabine Brinkmann, Theodor-Haubach-Schule
Mauricio Wertheim, movego GmbH
Mitglieder der Projektgruppe »Übergänge schaffen«
Kontakt über den Projektträger: Mauricio Wertheim, Bereichsleiter Jugendhilfe movego Gesellschaft für öffentliche Personaldienste und Jugendhilfe mbH
Govertsweg 3, 22767 Hamburg, Telefon: +49 40 38 86 97, Fax: +49 40 38 54 86,
E-Mail: wertheim@movego.eu*

Das Löwenhaus in Harburg – weit mehr als ein Ort für hungrige Kinder

Ein Gespräch mit den beiden »Gründervätern« des Projekts

Mitten im reichen Hamburg gibt es hungernde und sozial alleine gelassene Kinder, die häufig die Schule schwänzen oder dort gar nicht auftauchen.

Was tun? Das »Löwenhaus« in Harburg hat in Kooperation mit einer Schule eine praktische Antwort gefunden, die auch für andere Stadtteile vorstellbar ist.

HmS: Was war die Geburtsstunde des Projekts?

Hermann Krüger (H.K.): Das weiß ich noch wie heute. Es war kurz vor Weihnachten 2005, ein nasskalter, regnerischer Tag. Wir trafen uns in der Einkaufszone hier in Harburg, Rainer wollte Fisch kaufen und ich musste eine Hose aus der Reinigung holen. Wir kannten und schätzten einander schon länger, da wir als Schule seit dem Jahr 2000 schon öfter mit Sozialmacht-Schule vom ASB kooperiert hatten. Beide fanden wir es skandalös, dass es auch in Harburg hungernde und sozial alleine gelassene Kin-

der gibt, die häufig die Schule schwänzen oder dort gar nicht auftauchen. Hier wollten wir etwas tun und die Grundidee war schnell geboren: Jugendlichen der 9. und 10. Klassen könnte mit der Betreuung dieser Kinder ein sinnvolles Betätigungsfeld geboten werden, wenn sie entsprechend qualifiziert würden und das Ganze stabil im schulischen Angebot verankert wäre.

HmS: Und was heißt »entsprechend qualifiziert«?

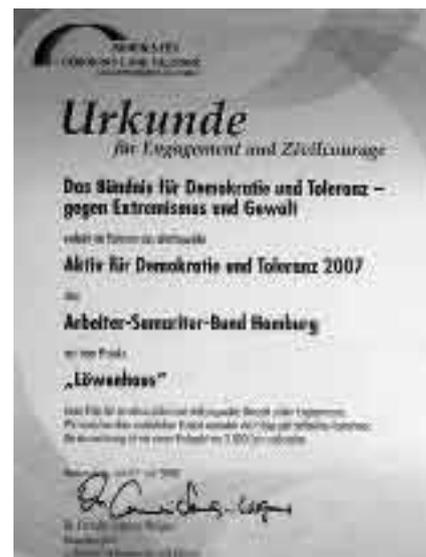
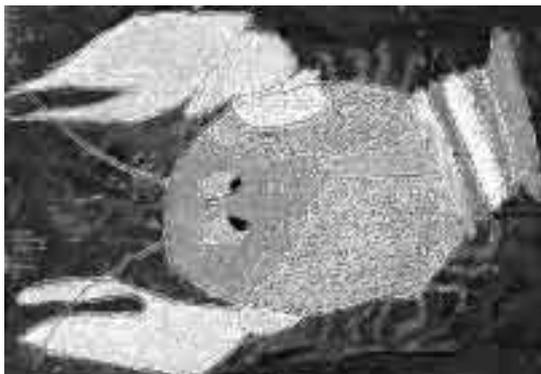
Rainer Micha (R.M.): Ganz einfach: Die Kinder mussten zunächst mal und regelmäßig etwas Vernünftiges zu essen bekommen. Also 1.: *Gesunde Ernährung*. Dann brauchten sie Unterstützung beim Lernen, um Schulangst, Schulvermeidung oder gar -verweigerung allmählich abzubauen. Also 2.: *Hausaufgabenhilfe*. Und schließlich war bekannt, dass gerade Kinder und Jugendliche aus problematischen, sozial benachteiligten Familien auch in Harburg kaum ihren engeren Sozialraum verlassen – Äußerungen anlässlich der Berufswahl wie »Hamburg ist mir zu weit!« sind kein Einzelfall. Der Blick über den Tellerrand und Orientierungshilfe im Stadtteil, im Bezirk und in der Metropole sind offenbar nötig. Also 3.: *Wir zeigen euch eure Stadt*.

H.K.: Als stabile Verankerung in der Studentafel bot sich ein gemischter Wahlpflichtkurs für die 9. und 10. Klassen an, für den spezielle Zugangsbedingungen gelten sollten: Der Erwerb der Jugendleiterlizenz zur Arbeit mit Kinder- und Jugendgruppen, ein gültiges Gesundheitszeugnis, erfolgreiche

Teilnahme an einem Erste-Hilfe-Kurs. Mit dem Nachweis dieser Qualifikationen sollten zugleich die Chancen der Neunt- und Zehntklässler auf einen Ausbildungsplatz verbessert werden. Für den Erwerb der Jugendleitercard (Juleica) haben wir als Ausbilder und Trainer mit Eckard Korte einen bewährten Verbündeten aus der Jugendarbeit der evangelischen Kirche hier im Kirchenkreis Harburg.

HmS: Wie lief das erste Projektjahr?

H.K.: Na ja – erstmal bin ich im Januar 2006 durch die 9. und 10. Klassen gegangen, habe sie über das Projekt informiert und Freiwillige gesammelt. Am 1. Februar 2006 hatten wir schließlich 25 Freiwillige für den WP-Kurs und zunächst nur drei Kinder! Mit der Eröffnung des Löwenhauses am ersten Standort Schlossmühlendamm 25 am 18. April stieg diese Zahl aber schnell.





Heute erreicht das Projekt 30 – 50 Kinder.

R.M.: Die unschönen Auseinandersetzungen um den ersten Standort sind ja bekannt und durch die Presse gegangen. Übrigens kommt der Name daher, dass der Hauseingang im Schlossmühlendamm mit zwei Löwenköpfen verziert ist. Durch Proteste einiger Nachbarn (wegen Kinderlärm und Essensgeruch!) wurden wir um Weihnachten 2006 dort mehr oder weniger hinausgemobbt. Ein Harburger Gastronom bot uns die Möglichkeit, bis zum Umzug in die Kalischerstraße am 1. März 2007 wenigstens die Mahlzeiten weiter anbieten zu können, da wir in den Räumen nicht mehr kochen durften. Im Nachhinein war das Glück im Unglück. Der jetzige Standort ist weitaus besser geeignet. »Arbeit und Leben« und viele Ehrenamtliche und Spender haben mitgeholfen, dass es jetzt hier so gut aussieht.

HmS: Wie ist der Stand heute?

H.K.: Die Anbindung an die Schule Bunatwiete ist stabil, d. h. das Projekt gehört zum Regelantrag. Interessierte aus den 8. Klassen werden über ein Stadtteilprojekt frühzeitig vorbereitet und in den Präsenztagen in der letzten Woche der Sommerferien findet

die Ausbildung für die Juleica statt. Die Teilnehmer(innen) des WP 9/10 verpflichten sich, neben den beiden Kursstunden vier bis fünf Zeitstunden wöchentlich im Löwenhaus zu arbeiten. Das klappt bis jetzt erstaunlich gut. Der WP-Kurs hat auch zunehmend einen guten Ruf, da einige Schülerinnen dadurch leichter eine Lehrstelle bekommen haben.

R.M.: Schwachpunkte sind die zahlreichen Unterbrechungen an den Wochenenden, in Prüfungszeiten und in den Ferien. Durch das LöwenARThaus in Entenwerder, das ja ein volles Wochenendprogramm bietet, bekommen wir das Problem aber zunehmend in den Griff. Und in diesen Sommerferien gibt es zum ersten Mal auch ein Ferienprogramm.

H.K.: Man merkt, dass so etwas wie Nachhaltigkeit und Kontinuität entsteht. So hat zum Beispiel die letzte Schulleiterrunde aus dem Bereich Süderelbe im LöwenARThaus getagt und die Elternratssitzung der Schule Bunatwiete fand gestern auch dort statt. Unternehmen sprechen uns inzwischen von sich aus an und bieten Praktikumsplätze und Lehrstellen an. Wir hoffen, demnächst bis zu 50 Prozent unserer Schulabgänger unterbringen zu können.

HmS: Welche Zukunftsperspektive hat das Projekt?

H.K.: Ich träume davon, dass sich hier im Viertel für die Kinder und Jugendlichen so etwas wie eine »Verantwortungsgemeinschaft« entwickelt, an der Anwohner, Schule, Jugendhilfe und Betriebe beteiligt sind. Es gibt dazu Ansätze und die vielen lokalen Kontakte sorgen dafür, dass die informelle Kommunikation schon ziemlich gut funktioniert. Gerade das Löwenhaus zeigt, was möglich ist, wenn ehrenamtliches Engagement, finanzielle Unterstützung, Spenden und Aussicht auf Arbeitsplätze zusammenkommen.

R.M.: Das Projekt hat ja längst bundesweite Beachtung gefunden. Vielleicht gibt es durch die neue Diskussion um die Stadtteilschule und die regionalen Konferenzen jetzt auch mehr Aufmerksamkeit seitens der BSB. Ich könnte mir weitere Löwenhäuser in Bramfeld, Wilhelmsburg, Langenhorn oder Billstedt sehr gut vorstellen. Wir wären dabei!

Das Gespräch für HmS führte Wolfgang Steiner.

Rainer Micha, Projektleiter, Mitarbeiter des Arbeiter-Samariter-Bundes (ASB)

*Kalischerstr. 9a
21073 Hamburg*

Tel.: (040) 83 39 81 70

rainer.mich@asb-hamburg.de

*Hermann Krüger, Schulleiter, Schule
Bunatwiete / Maretstraße*

Bunatwiete 20

21073 Hamburg

Tel 040 41 45 96-0

info@bunatwiete.de

*Nähere Informationen gibt es im Internet
unter www.sozial-macht-schule.de und
www.das-loewenhaus.de.*

Kochen und Anerkennung

Jugendhilfe und Schule entwickeln gemeinsam ein Konzept für gesunde Ernährung

Wie kann eine Schule mit dem benachbarten Haus der Jugend so zusammenarbeiten, dass beide Einrichtungen nicht nur bei besonderen Anlässen, sondern im Alltag voneinander profitieren? Wie können Projekte aussehen, die Kindern und Jugendlichen Gelegenheit geben, sich in Ernstsituationen zu bewähren, und ihnen zu sozialer und öffentlicher Anerkennung verhelfen?

Hermann Teiner ist gelernter Koch. Außerdem war er zehn Jahre lang Abteilungsleiter für Kinder- und Jugendarbeit im Jugend- und Sozialdezernat Hamburg Mitte. In dieser Zeit hat er vielfältige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen gesammelt und immer standen dabei auch Ziele wie »Besser essen – mehr bewegen« im Vordergrund. Durch seine professionelle Vorbildung erkannte er früh, welches pädagogische und kulturbildende Potential im gemeinsamen Zubereiten, Servieren und Genießen guter Mahlzeiten steckt. Er erzählt von Projekten im Rahmen einer Offensive für gesunde Ernährung 2005 mit dem eben genannten Motto, in der das Jugendamt u. a. mit dem Billenetz, dem Hammer Familiennetzwerk und der Hotelfachschule zusammengearbeitet hat. Dazu zählt z. B. die Organisation von Kinder- und Familien-Kochfestivals, die mittlerweile jährlich in fünf Stadtteilen mit jeweils bis 400 Kindern durchgeführt werden.*

Im Schuljahr 2006/07 gab es dann im Rahmen der Initiative »Bille in Bewegung« an vier Schulen der Region (Fuchsbergredder, Hohe Landwehr, Fritz-Köhne, Möllner Landstraße) sechswöchige Kochkurse als freiwilliges Nachmittagsangebot. Das High-

light war ein gemeinsamer Auftritt von Schüler(inne)n aus Fuchsbergredder und Hohe Landwehr zusammen mit den »Profis« der Hotelfachschule: Ein dreigängiges Herbstmenü im »Gläsernen Zelt« auf dem Rathausmarkt bei »Hamburg verwöhnt« an einem Samstag (!). Gekocht wurde für insgesamt 60 Gäste, Lehrer und Eltern waren eingeladen. Die Schüler(innen) erhielten Anerkennung satt und Hermann Teiner sah sich in seiner Überzeugung bestärkt, dass Kochen und die dafür erhaltene Anerkennung ein kulturbildender und Selbstbewusstsein fördernder Faktor ersten Ranges sein können – nicht nur in Frankreich.

Seit Mai 2007 ist Hermann Teiner nach zehn Jahren Verwaltung auf eigenen Wunsch wieder in der pädagogischen Praxis an vorderster Front – er leitet jetzt das Haus der Jugend Rothenburgsort, das direkt neben der Fritz-Köhne-Schule liegt. Diese wurde 2007/08 Ganztagsgrundschule und ihr Leiter Ingo Wulf kennt und schätzt Teiner und seine sozialpädagogische Arbeit seit langem. Da gerade in einem Stadtteil wie Rothenburgsort die Fastfood-Gewohnheiten zu einem hohen Bedarf an gesunder Ernährung und Esskultur führen und Ingo Wulf hier für seine Schule aktiv werden wollte, kam man zusammen und es entwickelte sich das Projekt »Schulkiosk«, zu dem ich mit Hermann Teiner das folgende Interview führte (Auszüge):

HmS: Wie hat das Ganze angefangen?

H. T.: Der Schulleiter hat mich gleich im Mai 2007 angesprochen und wir haben zusammen ein Konzept entwickelt. Darin war zunächst einmal die Idee enthalten, dass ich im Rahmen des Ganztagsangebots ab August 2007 zwei Wahlpflichtkurse Kochen für jeweils 18 Schüler(innen) der 3. und 4. Klassen durchführen sollte. Die fanden dann

auch statt, im ersten Halbjahr 11–13 und 15–16 Uhr, im zweiten Halbjahr dann beide nachmittags von 15–16 Uhr. Am Ende des Halbjahres wurden Lehrer und Eltern eingeladen und ein Mehrgänge-Menü für die Gäste gekocht und stilgerecht aufgetragen. Wichtige erste Grundsätze für eine Esskultur und für gesunde Ernährung konnten in diesen Kursen vermittelt werden.

HmS: Wie hat sich daraus die Idee des Schulkiosks entwickelt?

H. T.: Bald wurde klar, dass ein Konzept für gesunde Ernährung und Esskultur gerade in einer Ganztagschule nur funktionieren kann, wenn man nicht nur das Mittagessen in der Schulkantine, sondern auch die Pausensnacks für den kleinen Hunger zwischendurch im Blick hat. Dafür brauchte man aber einen Schulkiosk, der Vollkornprodukte, frisches Obst und Gemüse in der großen Pause anbieten kann. Kurz vor Weihnachten 2007 gab es dann noch die Möglichkeit, Mittel aus dem LOS-Programm (= Lokales Kapital für soziale Zwecke) einzuwerben. HdJ und Elternschule haben auf einer Veranstaltung im Januar 2008 neun Mütter gefunden, die bereit waren, sich von Anfang Februar bis Mitte April durch eine ökotrophologische Fachkraft vier Stunden pro Woche in gesunder Ernährung fortbilden zu lassen. Sechs dieser Frauen wollten nach dem Kurs weitermachen. Sie stellen jetzt das Fachpersonal für den Schulkiosk, der am 16. April hier im HdJ eröffnet wurde und bereiten für einen Stundenlohn von 7,50 € gesunde Pausensnacks für die 250 Schüler(innen) der Grundschule vor, die in der ersten großen Pause verkauft werden. Während der Ausbildungszeit für die Mütter wurde die Lehrerkonferenz durch die Fachkraft über das Vorhaben informiert, in den Wahlpflichtkursen wurden Proben zu-



bereitet und an Lehrer und Mitschüler verteilt (Marketing!).

HmS: Kann sich der Schulkiosk aus den verkauften Produkten selber tragen?

HT: Nein. Die Finanzierung aus dem LOS-Programm ist am 30.6.08 ausgelaufen. Also müssen wir uns was einfallen lassen. Die Rechnung geht ungefähr so: 70 – 100 Kinder und einige Lehrer kaufen täglich und wir haben pro Woche für die angestellten Frauen Personalkosten von ca. 230 €; wir brauchen im Jahr also etwas mehr als 10 000 €. Das kommt über den Verkauf nicht rein. Wir müssen also über eine Mischfinanzierung nachdenken: Die Schule gibt was dazu, das HdJ gibt was dazu und wir brauchen Drittmittel.

HmS: Wart Ihr bei der Suche nach Drittmitteln schon erfolgreich?

H. T.: Ja. »Round Table«, eine Jungmanager-Organisation, hat sich angeboten, kostenlos ein Marketing-Konzept für uns zu entwickeln. In diesem Zusammenhang sind schon einige Ideen entstanden, wie wir an mehr Kunden bei den Kindern und im Stadtteil kommen könnten. So gibt es die Idee eines »Kinderrestaurants« und die Initiative »Kin-

der kochen für andere«, die auf eine Art Stadtteilcatering-Service hinausläuft. Damit haben wir auch schon begonnen. So waren wir am 25. Juni mit 20 Kindern in der Gesundheitsbehörde hier im Stadtteil und haben für die Mitarbeiter gekocht. Das war ein ziemlicher Erfolg – mit offizieller Begrüßung durch den Amtsleiter und viel Anerkennung. Dabei haben wir immerhin 500 € eingenommen. Ähnliches planen wir mit einem Hygieneinstitut hier in der Nähe. Es gibt auch schon Kontakte zum Hotel »Holiday Inn« gleich bei den Elbbrücken.

HmS: Hat Euer Projekt eine längerfristige Perspektive?

H. T.: Das glaube ich schon. Wenn wir mit der Schule weiterhin so gut zusammenarbeiten wie jetzt und die vorhandenen Ressourcen und pädagogischen Kompetenzen mit denen der vorhandenen Stadtteilkultur verknüpfen, dann sehe ich eine gute Chance, dass unser Projekt bald auf eigenen Füßen stehen kann. Gesunde Ernährung ist schließlich eines der großen Zukunftsthemen und über einige Aspekte, wie z. B. das Potential für interkulturelle Verständigung, das in einer guten Esskultur

steckt, haben wir ja noch gar nicht gesprochen ...

Das Interview für HmS führte Wolfgang Steiner.

P.S.: Die Fritz-Köhne-Schule hat sich u. a. mit diesem beispielhaften Kooperationsprojekt um das Zertifikat »Gesunde Schule« beworben und hat – wie man hört – gute Erfolgchancen.

Anmerkung

* Am 6.6.2008 fand z. B. im Rahmen der Aktion »Die Insel kocht« ein »Zirkus-Dinner-Fest« im Bürgerhaus Wilhelmsburg statt, siehe auch unter www.gesamtschule-wilhelmsburg.de

*Hermann Teiner
Leiter des Hauses der Jugend
Rothenburgsort
Billhorner Kanalstr. 86
20539 Hamburg
Tel.: 7 89 37 84
E-Mail: [hdjrbo@web.de](mailto:hjrbro@web.de)*

Schulverweigerung – die 2. Chance

Ein Kooperationsprojekt von Jugendhilfe und Schulen im Hamburger Osten

Was kann man tun, wenn Jugendliche nicht mehr regelmäßig zur Schule kommen oder gar den Schulbesuch komplett verweigern, obwohl sie einen Haupt- oder Realschulabschluss schaffen könnten? Lehrkräfte und Eltern sind in diesen Fällen oft mit ihrem Latein am Ende. Welches Potential zur Lösung solcher Probleme die Kooperation mit Fachkräften der Jugendhilfe entfalten kann, zeigt der folgende Beitrag.

Inhalt und Ziel des Projekts

»Die 2. Chance« erhalten Kinder und Jugendliche ab zwölf Jahren, die grundsätzlich einen Hauptschul- oder Realschulabschluss schaffen können. Weil sie nicht mehr regelmäßig zur Schule gehen, kommen sie nicht mehr gut mit und verlieren den Anschluss, der Abschluss ist gefährdet.

Im Projekt wird gemeinsam nach den Ursachen gesucht; mit den Kindern und Jugendlichen werden individuelle Ziele vereinbart und die Veränderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Zum Bildungs- und Betreuungsteam gehören Fachkräfte aus den Bereichen Sozialpädagogik, Psychologie, Sonderpädagogik sowie Lehrkräfte. Für alle Jugendlichen gibt es eine(n) hauptverantwortliche(n) »Casemanager(in)«. Sie/er stellt die Kommunikation zwischen allen Beteiligten sicher und steht als Hauptansprechpartnerin den jungen Menschen für einige Monate verlässlich zur Seite.

Projekttträger ist die Stiftung »Das Rauhe Haus«, die ihren Sitz im Stadtteil Horn hat und als Kinder- und Jugend-

hilfeträger in hohem Maße in Hamburg engagiert ist. In der beschriebenen Region gibt es eine hochentwickelte Zusammenarbeit mit Schulen, Kitas, dem Stadtteilkulturzentrum und anderen sozialen Einrichtungen.

Angebot 1: Schulergänzende Maßnahmen

Klassenintegrierte bzw. schulintegrierte Unterstützungsmaßnahmen haben Vorrang vor der vorübergehenden Herauslösung aus einer Lerngruppe. Die Jugendlichen des Projekts werden dabei durch die Mitarbeiter des Bildungsteams in ihrer jeweiligen Stammschule unterstützt.

Angebot 2: Schulersetzende Maßnahmen

In vielen Fällen haben sich schulverweigernde Jugendliche schon so weit von einer schulischen Regelmäßigkeit entfernt, dass die unmittelbare Integration in eine Regelschulklasse als wenig erfolgversprechend erscheint.

Das Projekt sieht daher in einem kleinen Gebäude auf einem ehemaligen Schulgelände – dem heutigen Standort der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstelle Billstedt – die vorübergehende schulersetzen- de Betreuung von Schulverweigerern durch das Bildungsteam vor – entweder am Standort Steinfeldstraße auf dem Gelände von REBUS Billstedt oder am Standort Mümmelmannsberg in den Räumen der Gesamtschule.

Im Zentrum steht dabei der reduzierte Unterricht (Kernfächer) in einer Kleingruppe mit Differenzierungsmaßnahmen für ca. drei Stunden täglich. Die Jugendlichen sollen hier wieder an schulisches Lernen herangeführt werden. Darüber hinaus sollen Erfolgserlebnisse geschaffen, Verlässlichkeit und Pünktlichkeit trainiert und ein Gefühl von »schulischer Normalität« und »Alltagsregelmäßigkeit« hergestellt werden.

Dieser Kernunterricht wird flankiert von

Die Kooperationspartner

- Stiftung Das Rauhe Haus
- REBUS Billstedt (Schulbehörde Hamburg)
- Jugendamt Hamburg Mitte
- BilleNetz (Bildung & Lernen im Hamburger Osten)
- Jugendbeauftragter der Polizei Hamburg-Mitte
- Basis und Woge e.V.
- Miteinander Unterstützung Toleranz (MUT), Mümmelmannsberger Koop. Projekt
- Ganztagsförderschule Hauskoppelstieg
- Ganztägige Grund-, Haupt- und Realschule Möllner Landstraße
- Ganztägige Haupt- und Realschule Denksteinweg
- Ganztägige Integrierte Haupt- und Realschule Hermannstal
- Gesamtschule Horn
- Gesamtschule Mümmelmannsberg
- Gesamtschule Öjendorf
- Grund-, Haupt- und Realschule Beim Pachthof
- Grund-, Haupt- und Realschule Steinadlerweg
- Haupt- und Realschule Holstenhof
- Schule Am Eichtalpark

- Einzelgesprächen zur Entwicklung individueller Perspektiven,
- gemeinsamen Gesprächen mit weiteren beteiligten Institutionen (Allgemeine Soziale Dienste etc.),
- Sport (Turnhalle, im Sommerhalbjahr Segeln),
- Musik (Musikraum),
- handwerklichen Tätigkeiten (Holz- oder Fahrradwerkstatt/Garten),
- gegebenenfalls Teilnahme an speziellen Trainings (z. B. Verhaltenstrainings).

Angebot 3: Jugendhilfemaßnahmen

Die unterrichtsbezogenen Maßnahmen des Projekts werden verzahnt mit Maßnahmen aus dem Bereich der Familien- und Jugendhilfe. Wir gehen davon aus, dass Schulverweigerung in erheblichem Maß durch schwierige familiäre Verhältnisse bedingt ist. Deshalb entwickeln wir außer der individuellen Unterstützung des Jugendlichen auch soziale Unterstützungsprogramme für Familien in schwierigen Lebenssituationen.

In der Eingangsphase stehen die Klärung des Potentials des familiären Hintergrunds und des sozialen Umfelds des Jugendlichen sowie seine sozialen Kompetenzen im Vordergrund.

Beim Bildungs- und Entwicklungsplan wird das persönliche Netzwerk, insbesondere die Eltern, eng einbezogen. Zusätzlich zu den Vereinbarungen zur Unterstützung ihrer Kinder werden mit den Methoden der nachgehenden Elternarbeit die ersten Schritte zur Stabilisierung der Familien unternommen.

Wie können Kinder und Jugendliche teilnehmen?

- Die Schule schlägt die Kinder und Jugendlichen für das Projekt »Die 2. Chance« vor.
- Eltern können in der Schule anregen, ob ihr Kind aufgenommen werden kann.
- Kinder und Jugendliche können nachfragen, ob sie aufgenommen werden. Voraussetzung ist in jedem Fall, dass sie zur Zielgruppe (Schulabsentismus und Bedarf an erzieherischen Hilfen) gehö-

ren und Schüler einer kooperierenden Schule sind.

Beendigung der Projektteilnahme

Jugendliche scheiden aus dem Projekt aus, sobald sie so weit in ein schulisches oder berufsvorbereitendes Regelangebot integriert sind, dass zu erwarten ist, dass sie das Ziel des Hauptschulabschlusses auch ohne weitere Unterstützung bzw. mit Unterstützung einer schuleigenen Ressource erreichen können. Das Programm sieht zur Zeit eine maximale Teilnahme von einem Jahr vor. Eine Wiederaufnahme in das Projekt ist möglich.

Zwischenbilanz

Von den 59 Jugendlichen, die in den vergangenen zwei Jahren das Projektangebot genutzt haben, haben zwei Jugendliche das Projekt vorzeitig abgebrochen,

vier sind während der Projektzeit umgezogen, für eine Person war das Projekt nicht erfolgreich, aber 52 (!) haben den Schulbesuch wieder aufgenommen. Die Erfolgsquote liegt also deutlich über 90 Prozent.

Antworten eines Jungen nach dem Projekt:

Glaubst du es sollte das Projekt 2. Chance geben?

Ja, weil man sich vielleicht verbessern kann.

Weshalb warst du dabei?

Das hat meine Mutter gemacht, die wollte das so.

Hast du das Gefühl, dass sich etwas für dich verändert hat?

Doch ja, ich habe mehr Lust auf Schule und manchmal Spaß dabei. Jetzt bin ich sogar Zweitbesten der Klasse in Mathe, das hätte ich nie gedacht.

Antworten der Mutter des Jungen:

Wie finden Sie das Projekt 2. Chance?

Ich finde es gut, weil es den Schüler(inne)n eine Möglichkeit bietet wieder Fuß zu fassen. Mein Sohn hat wieder den Spaß für Schule entdeckt.

Weshalb haben Sie daran teilgenommen bzw. Ihren Sohn teilnehmen lassen?

Mein Sohn ging nur noch sehr ungern zur Schule, oft klagte er über Bauchschmerzen. Die Fehlzeiten wurden immer mehr und die LehrerInnen klagten über sein Sozialverhalten. Ich sah das als eine Chance etwas zu verändern.

Hat es etwas gebracht?

Es hat sehr viel gebracht. Heute besucht er wieder regelmäßig und gern die Schule.

Sein Verhalten ist nicht mehr Thema und seine Leistungen haben sich verbessert.

Außerdem fühlt er sich in der Schule wieder wohl und hat jetzt das Ziel vor Augen, seinen Hauptschulabschluss zu schaffen.

Albert Borde (Koordinator)

Beim Rauhen Hause 21

22111 Hamburg

Tel.: 65 59 11 36

E-Mail: aborde@rauheshaus.de

Schulverweigerung – Die 2. Chance

Britta Balschuweit (Dipl.-Psychologin)

Steinfeldtstraße 1

22119 Hamburg

Tel.: 73 11 30 06

E-Mail: bbalschuweit@rauheshaus.de

Schulverweigerung – Die 2. Chance

Gesamtschule Mümmelmannsberg

Ute Biesterfeldt (Dipl.-Soz.-Päd.)

Mümmelmannsberg 75

22115 Hamburg

Tel.: 4 28 97 92 80

E-Mail: ubiesterfeldt@rauheshaus.de

Das Peer-Programm »Verantwortung«

Wie können Jugendliche Verantwortung lernen und welche Gelegenheiten bietet ihnen dazu die Schule? Wie kann Schule die Tatsache nutzen, dass Kinder auf Gleichaltrige und ältere Kinder bzw. Jugendliche oft besser hören als auf Erwachsene? Der folgende Beitrag zeigt, wie ältere Schüler für jüngere Ideen entwickeln und diese in gemeinsam durchgeführten, stadtteilbezogenen Projekten erproben können.

Die entwicklungspsychologische Erkenntnis, dass nachhaltiges und speziell soziales Lernen sich vornehmlich an Peers (Gleichen, Ebenbürtigen) orientiert, ist nicht neu. Sie gilt für die Entwicklung sozial unerwünschter oder krimineller Verhaltensweisen ebenso wie für die Entwicklung demokratischer Tugenden und Kompetenzen.

Das Peer-Programm »Verantwortung« nutzt diese Erkenntnis seit über zwei Jahren mit dem Ziel, Jugendlichen an Hamburger Schulen mit hohem Migrantenanteil Gelegenheit zur Einübung in zivilgesellschaftliches Engagement zu geben.

Das Pilotprojekt 2006/07

An der Pilotphase waren die Gesamtschule Finkenwerder, die Geschwister-Scholl-Gesamtschule und die Haupt- und Realschule Veermoor beteiligt.

Im Herbst 2006 wurden ausgewählte Schülerinnen und Schüler dieser drei Schulen aus Jahrgangsstufe 7 in einem 36 Unterrichtsstunden umfassenden Seminar von Kursleitern der Jungen VHS Hamburg für die Arbeit mit Kindern der Klassenstufe 5 ausgebildet. Innerhalb

dieser Ausbildung wurden sie auch für interkulturelle Konflikte sensibilisiert.

Schülerinnen und Schüler aus Klassenstufe 5 befassten sich etwa zeitgleich im Rahmen von Projekttagen in unterschiedlicher Weise mit kulturellen Werten, ihrer eigenen Herkunft sowie konstruktiven Methoden der Konfliktlösung.

Zusätzlich wurden die Lehrer fortgebildet, um als Berater für die ausgebildeten Peers zur Verfügung stehen zu können. Vorbereitend für die Implementierung des Programms im zweiten Schulhalbjahr fanden in der Europäischen Akademie Bad Bevensen zwei Koordinierungs- und Fortbildungsveranstaltungen mit Kursleitern der JVHS und Lehrern der beteiligten Schulen statt.

- An der Schule Veermoor ergab sich die Möglichkeit, die Entwicklung von Peer-Projekten direkt in einen Nachmittagskurs »Soziales Lernen« zu integrieren, was sich als sehr günstig erwies, da so für die Jugendlichen von vornherein eine hohe Verbindlichkeit zur Teilnahme entstand und gleichzeitig klar war, dass der betreuenden Lehrerin ein Unterrichtskontingent für ihre Arbeit zur Verfügung stand.
- Die beiden Gesamtschulen haben das Peer-Programm im Rahmen eines freiwilligen Nachmittagsangebotes umgesetzt.

Die Peergruppen begannen zunächst damit, für die Kindergruppen aus Klasse 5 kleine, überschaubare schulische Projekte zu organisieren wie beispielsweise »Kochen in verschiedenen Ländern«, »Talentshow«, »Interkulturelles Tanzprojekt« oder »Schulhofspiele/Spiele anderer Länder«. Es handelte sich um sogenannte »Schüler-für-Schüler-Projekte«, also kreative Spiel- und Sportangebote, in denen sich die Peers Schritt

für Schritt als Anleiter ausprobierten und Sicherheit für die Projektarbeit mit den Kindern gewannen. Mit der Zeit wurden die Projekte umfangreicher und bezogen mehr Schüler mit ein: So wurden schulische Aktivitäten wie Fußballturniere, Faschingsfeiern, gemeinsame Ausflüge oder die gemeinsame Gestaltung eines Peer-Raumes organisiert.

Gelingsbedingungen/Nachhaltigkeit

- Das Programm ist auf Zustimmung und Unterstützung aller Beteiligten (Lehrer, Eltern, Schüler) angewiesen. In der Vorbereitungsphase muss also auch der lange Weg durch die schulischen Gremien (Lehrerkonferenz, Schulkonferenz, Schülerrat, Elternrat) gegangen werden.
- Vor Beginn des Programms muss verbindlich geklärt sein, ob Ressourcen für die Ausbildung der Peers, die Fortbildung der Lehrer, die Projektbetreuung an der Schule und die Arbeit der Peerprojektgruppen (Räume, finanzielle Mittel) zur Verfügung stehen.
- Die Peers müssen an der Schule »gesehen« werden. Sie müssen Möglichkeiten erhalten, sich und ihre Projekte in der Schulöffentlichkeit wirkungsvoll zu präsentieren.
- Ein Peer-Programm darf an einer Schule nicht isolierte Maßnahme sein, sondern muss ins Schulprogramm integriert und von flankierenden Maßnahmen begleitet sein.
- Je mehr Peers an einer Schule ausgebildet sind, desto günstiger ist die Situation für die einzelnen Peers, da sie sich gegenseitig beraten und unterstützen können.

Bisheriger Erfolg des Projektes

Das Programm hat zu einem enormen Lernzuwachs der ausgebildeten Jugendlichen geführt. Entgegen den Erwar-



tungen mancher Klassenlehrer sind sie im Alter von durchschnittlich 14 Jahren in Bezug auf das Auftreten in der Öffentlichkeit deutlich sicherer geworden und haben Kompetenzen in der Leitung von Gruppen, der Organisation von Projekten und der Regelung von Konflikten hinzugewonnen.

Erweiterung des Projekts im Schuljahr 2008/09

Ab September 2008 beteiligen sich am Peer-Programm »Verantwortung« vier Hamburger Gesamtschulen:

- Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule (Weiterführung)
- Die Gesamtschule Am Heidberg (neu)
- Die Gesamtschule Blankenese (neu)
- Die Gesamtschule Horn (neu)

An allen vier Programmschulen* führte die Projektleitung seit Januar 2008 Beratungsgespräche mit den koordinierenden Lehrer(inne)n und informierte auf Lehrerversammlungen über die Inhalte des Projektes mit folgendem Ergebnis:

- An der GS Horn wurde nach einer Abstimmung in den zentralen schulischen Gremien (Elternrat, Schülerrat, Lehrerkonferenz) das Projekt ins Schulprogramm aufgenommen.
- An der Geschwister-Scholl-Gesamtschule wird das Peer-Programm im Schuljahr 2008/09 im Wahlpflicht-

programm der Schule weitergeführt – unter dem Titel »Wort und Tat« und angebunden an das Fach Deutsch.

- An der GS Blankenese und der GS Am Heidberg gibt es ein Wahlpflichtfach



Soziales Lernen, in das das Peer-Programm integriert wird.

- An allen Schulen gibt es zwei Peerbetreuer(innen), die einmal pro Woche in einer Doppelstunde den Peers als Berater(innen) zur Seite stehen.
- Von September bis Dezember 2008 findet analog der Pilotphase die erste Ausbildungsphase für die Schülerinnen und Schüler sowie parallel dazu die Fortbildung der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer statt.

- Der Kreis der Teilnehmer wurde gegenüber der Pilotphase auf Jugendliche der Klassenstufen 7 – 9 erweitert. Schwerpunkt der Ausbildung ist die Projektarbeit im Stadtteil mit Kindern der 5. Klassen.

- An allen Schulen werden die Jugendlichen zunächst ihren Stadtteil besser kennenlernen und Beteiligungsmöglichkeiten für sich erkunden.

Die Projektarbeit soll gleich nach der Ausbildungsphase noch 2008 mit der Planung von Schüler-für-Schüler-Projekten beginnen. Gedacht ist unter anderem an die Entwicklung von Stadtteilspielen, die der verbesserten Orientierung der Kinder im Stadtteil dienen.

Die Durchführung der Peer-Projekte beginnt im Februar 2009.

Anmerkung

- * Die Gesamtschule Finkenwerder und die Schule Veermoor führen das Programm in diesem Jahr in Eigenregie weiter.

*Claudia Schneider,
Projektleiterin
Junge Volkshochschule Hamburg
Tel.: 20 94 21 19
E-Mail: c.schneider@vhs-hamburg.de
Kooperationspartnerinnen:
Regine Hartung und Dragica Brügel
Landesinstitut/Interkulturelle Erziehung
Tel.: 4 28 01 21 29
E-Mail: regine.hartung@li-hamburg.de*

Schulsozialarbeit

Ein entscheidender Faktor in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Seit Bestehen der Gesamtschulen gibt es an dieser Schulform den Beratungsdienst. Die dort arbeitenden Sozialpädagoginnen spielen – in Zusammenarbeit mit den Beratungslehrern – eine besondere Rolle bei der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Der Artikel zeigt, wie das in der Praxis aussieht und plädiert nachdrücklich für eine Nutzung dieser Erfahrungen bei der laufenden Schulreform.

Die Sozialpädagogen an Schulen, ob in Vorschulklassen, Integrationsklassen, im Ganztagsbereich oder in den Beratungsdiensten sind aufgrund ihrer täglichen Nähe zu den Schülern und auch Eltern häufig die ersten, die von den Nöten und Problemen der Schüler und ihrer Familien erfahren. Durch den täglichen Kontakt bauen sie Vertrauen auf und nehmen Schülern und Eltern nicht selten die Angst, andere Hilfsangebote der Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen und sich z. B. an das Jugendamt zu wenden.

Fast alle Fälle von Kindeswohlgefährdung berühren die Schnittstelle von Schule und Jugendamt: Plötzlich nach-



Beratungsdienstarbeit am Beispiel der Gesamtschule Fischbek

An der GSF arbeiten fünf Sozialpädagoginnen und zwei Sozialpädagogen in den Integrationsklassen und im Beratungsdienst. In die Beratungsdienstarbeit fließen eindreiviertel Stellen, dazu kommt der Beratungslehrer mit ca. sechs Wochenstunden.

Aufgabenbereiche

- Einzelfallhilfe
- Jahrgangsbezogene Beratung für Schüler, Lehrer u. Eltern
- Zusammenarbeit mit Jugendamt u. anderen Jugendhilfeeinrichtungen
- Vertretung der Schule durch Mitarbeit in verschiedenen Stadtteilgremien
- Teilnahme an Konferenzen, Elternabenden, Ausflügen u. Klassenreisen

Projekte zu den Themen

Soziales Lernen u. Konfliktbewältigung/Demokratie lernen und leben

Ab Jahrgang 5: Klassenrat

Jahrgang 6: »Fit u. Stark fürs Leben«

Jahrgang 7: Gewaltprävention mit den Cop4you-Beamten

Jahrgang 8 u. 9: Streitschlichterprojekt

Jahrgang 10: Paten

Jahrgänge: 6–8 Klassensprecherschulung

Jahrgänge 7–10: Projektlernen – Verantwortung übernehmen – die Gruppen der »Mitmischer«

Jahrgänge 9 u. 10: Projekt »Schüler helfen Schülern«

Jahrgänge 6–10: BMX-Fahrradgruppe

Jahrgänge: 5–10 Schulband

lassende Schulleistungen, auffälliges soziales Verhalten, »Ritzen«, Konsum von Nikotin, Alkohol und Drogen, Absentismus u.v.m. sind Signale, auf die Schulsozialarbeit sofort und unmittelbar reagieren kann. Die Sozialpädagogen in den Schulen kennen die Angebote der Jugendhilfe im Stadtteil genau und vermitteln diese entsprechend an die Schüler und ihre Eltern oder begleiten sie bei Bedarf auch dorthin. Erheblich zugenommen haben die Beratungsgespräche mit den Eltern. Das liegt zum einen daran, dass sich Eltern häufig überfordert fühlen; es liegt zum anderen aber auch an dem Vertrauen, das Eltern dem Beratungsdienst entgegen-bringen und an der niedrigeren Hemmschwelle, da die Sozialpädagogen integraler Bestandteil der Schule sind.

Das folgende Beispiel aus der Praxis gibt Einblick in einen etwa halbjährigen Beratungs- und Begleitungsprozess:

Der systemische Ansatz der Sozialarbeit an Schulen verbindet das soziale Lernen mit dem kognitiven Lernen. Projekte zum sozialen Lernen und zur Übernahme von Verantwortung sowie

Dieses Beispiel aus der Praxis gibt Einblick in einen etwa halbjährigen Beratungs- und Begleitungsprozess:

Schülerinnen aus der 8e bitten die Sozialpädagogin des Beratungsdienstes um ein Gespräch. Eine Mitschülerin würde häufig in der Schule fehlen. Sie glauben, dass C. schwänzt, denn sie würden sie am Nachmittag manchmal im Stadtteil sehen. Eine Freundin von C. macht sich Sorgen. Irgendwie sei C. in der letzten Zeit schlecht drauf. Die Klassenlehrerin, auf C. angesprochen, teilt mit, dass sich die Schulleistungen verschlechtert hätten und C. tatsächlich häufig fehle. Sie ist jedes Mal entschuldigt. Entweder durch die Mutter oder durch ein ärztliches Attest.

C. wird daraufhin zum Beratungsgespräch eingeladen. Das ist für sie nicht ungewöhnlich, da sie die Sozialpädagogin seit der fünften Klasse kennt. Sie weiß, dass die Beratungsgespräche vertraulich sind und die Sozialpädagogin unter Schweigepflicht steht. Im Gespräch erzählt sie, dass es zu Hause z.Z. nicht so gut laufe. C. lebt mit ihrer Mutter, ihrem Stiefvater und mit ihrer 5 jährigen Halbschwester zusammen. Ihre Mutter habe einen neuen Freund, bei dem diese sich häufig aufhalte. C. versorgt dann ihre Schwester. Ihren Stiefvater nennt sie nur »den Mann.« Wenn »der Mann« im Haus sei, gäbe es nur Streit. Sie solle die Wohnung putzen und auch für ihn Essen kochen. Schließlich sei ihre Mutter meist nicht da.

Es entsteht der Eindruck, dass ihr noch mehr auf der Seele liegt. Mit C. finden noch mehrere Gespräche statt, in denen sie sich immer mehr öffnet. So berichtet sie, dass sie Magenschmerzen bekomme und sich manchmal übergeben müsse, wenn »der Mann« im Haus ist. Sie erträgt es nicht, mit ihm in einem Zimmer zu sein. Er würde sich immer so komisch über sie beugen. Sie verlässt dann das Haus oder schließt sich in ihrem Zimmer ein, aber das ginge nicht immer, schließlich müsse sie sich doch um ihre kleine Schwester kümmern. C. fühlt sich hilflos und ohnmächtig. An das Jugendamt will sie sich aber auf keinen Fall wenden. Sie hat Angst, da sie nicht weiß, was dann passieren wird. Ihr wird zugesagt, dass nichts ohne ihr Einverständnis passiert. Sie wird bei jedem Schritt einbezogen, nicht zuletzt, um aus dem Ohnmachtsgefühl herauszukommen. Einem Gespräch mit einer Kollegin vom Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) des Jugendamtes in den Räumen des Beratungsdienstes ihrer Schule stimmt sie jedoch zu. Hier fühlt sie sich sicher. Die Kollegin vom ASD klärt sie über ihre Rechte auf, z. B. über die Möglichkeit, in eine Jugendwohnung zu ziehen.

C. sieht zum ersten Mal eine Alternative, verwirft sie jedoch wieder, da sie nichts über Jugendwohnungen weiß.

Außerdem will sie auf jeden Fall in der Schule bleiben und sie muss sich um ihre Schwester kümmern. C. wird mit dem Gedanken vertraut gemacht, dass es nicht ihre Aufgabe sei, sich um die Schwester zu kümmern. Das sei Aufgabe der Eltern, eventuell mit Unterstützung des Jugendamtes. Ihr wird vorgeschlagen, sich eine Jugendwohnung anzusehen. Die Sozialarbeiterin der Schule nimmt Kontakt zu der Jugendwohnung im Stadtteil auf und begleitet C., um sich die Wohnung unverbindlich anzusehen und die Mitarbeiter kennenzulernen. Mit C.'s Einverständnis findet ein Gespräch mit ihrer Mutter statt. Die Mutter findet die Idee der Jugendwohnung sofort gut, nicht zuletzt, da sie sich ohnehin meist bei ihrem Freund aufhalte und für ihre Kinder nicht soviel Zeit habe. Schließlich müsse sie auch an ihr Leben denken. Der Mutter wird mitgeteilt, dass die Schule das Jugendamt eingeschaltet habe. Durch das Zusammenwirken von Schulsozialarbeit, Jugendamt und Jugendwohnung kann C. relativ schnell in die Jugendwohnung einziehen.

Der so entstandene geschützte Rahmen und die Betreuung durch die Sozialpädagoginnen in der Jugendwohnung helfen C., mit therapeutischer Hilfe ihre Missbrauchserfahrungen aufzuarbeiten.

Präventionsprogramme sind Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule. Nur so können Lehrer und Sozialpädagogen gemeinsam die Weiterentwicklung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers fördern und sich dem Ziel nähern, »den Bildungserfolg unabhängig von der sozialen Herkunft der Eltern zu sichern« (Christa Goetsch, Schulsenatorin).

Die bisherigen jahrzehntelangen Erfahrungen der Sozialpädagog(inn)en in den Beratungsdiensten an den Gesamtschulen sollten in die laufende Schulreformdebatte, unbedingt aber in die Beratungen der regionalen Bildungskonferenzen ab Herbst 2009 einbezo-

gen werden. So wäre u. a. eine Früherkennung durch die Beratungsdienste bereits in den Primarschulen möglich. Soziales Lernen und Präventionsprogramme, Öffnung der Schulen in den Stadtteil, das alles wäre mit Unterstützung der Schulsozialarbeit in Kooperation mit der Jugendhilfe flächendeckend möglich, sofern die Beratungsdienste an den Schulen bleiben und ausgebaut werden.

Um die Frage der Schulsozialarbeit an den zukünftigen Primar- und Stadtteilschulen zu diskutieren, findet am 19. November 2008 ein Workshop der BSB für diejenigen Hamburger

Sozialpädagog(inn)en statt, die derzeit in den Beratungsdiensten arbeiten.

*Dörte Schnell, Diplomsozialpädagogin
Kordinatorin des Beratungsdienstes
an der Gesamtschule Fischbek
Beraterin für Demokratiepädagogik
Fischbeker Moor 6
21149 Hamburg
Tel.: 70 20 58 20
E-Mail: doerteschnell@web.de*

»Flirtregeln«

Oder wie macht man Kontakt zwischen Jugendhilfe und Schule

In vielen meiner Fortbildungen und Praxisberatungen zur Kooperation von Jugendhilfe/Jugendarbeit und Schule stellte sich heraus, dass die Regeln des Flirts und der Paarkommunikation hilfreiche Orientierungen bieten zum Aufbau und zur Gestaltung der Kooperation zwischen den beiden so verschiedenen Partnern. Im Folgenden sind deshalb einige dieser Flirt- und Paarkommunikationsregeln aufgeführt und jeweils auf die Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule bezogen. Dabei wurden Flirtregeln aus den Paarbörsen des Internets, aber auch Erkenntnisse seriöser Partnerschaftsliteratur (vgl. *Willi* 2000, 2002; *Moeller* 1997, 1998) zugrunde gelegt. Die Regeln wenden sich zunächst an die Jugendhilfe, sind aber auch lesbar als Anregung der Schulseite, von sich aus den Kontakt zu gestalten. Die Flirtregeln lauten:

Sich selbst kennen und schätzen

Alle Flirt- und Paarkommunikationsregeln beginnen beim Individuum. Eine Voraussetzung der Kontaktaufnahme und Kooperation mit anderen ist es, sich selber zu kennen und positiv anzuerkennen. Selbstachtung und Selbstkenntnis sind eine Basis für das Zugehen auf andere. Wer weiß, wer er ist, wer sich angemessen selbstkritisch und selbstachtend schätzt, ist in der Lage, auf andere zuzugehen und mit ihnen zu klären, was gemeinsam getan werden kann. Für die Jugendhilfe bedeutet dieses: »Verfüge über ein eigenes professionelles Selbstverständnis und Konzept«. Nur wenn Jugendhilfe weiß, was ihre Aufgaben und Ziele sind, und wenn sie sich mit diesen identifiziert, kann sie eine Kooperation mit dem potentiellen Partner Schule aufnehmen und sich gleichberechtigt in diese einbringen. Nur wenn mit diesem Verfügen über Professionalität und Konzept auch Selbstschätzung

verbunden ist, kann man ohne Angst und Abwehr Kooperationen auch mit differenten Partnern wagen.

Wissen, was man will

Viele Kontaktbörsen klären zunächst, welche Wünsche die oder der Kontaktsucher(in) an einen Partner und an eine Partnerschaft haben. Wenn die Voraussetzung der ersten Regel der Selbstkenntnis erfüllt ist, kann man entwerfen, wie man sich einen Partner und ein gemeinsames Handeln vorstellt. Man kann Wünsche formulieren und Grenzen bezeichnen. Auch aus dieser Regel ergeben sich wieder Hinweise für die Jugendhilfe. Bevor sie Kooperation mit Schule aufnimmt, ist es wichtig zu klären, welche eigenen Ziele und Vorstellungen Jugendhilfe mit dieser Kooperation verbindet. Um klar mit möglichen Partnern auf Schulseite kommunizieren zu können, muss man wissen, was man will und was nicht. Mit solchen Wünschen kann man auf die Partner in der Schule zugehen, seine eigenen »Attraktionen« anbieten und Wünsche äußern. Auf solcher Basis kann ein Kommunikations- und Aushandlungsprozess entstehen, in dem geklärt wird, ob man zusammenkommt und wie oder auch nicht.

Sich zeigen

Flirt kann nur gelingen, wenn man selber »aus dem Quark kommt«. Man muss sich offenbaren, man muss zeigen, wer man ist und was man wünscht, auf eine Weise, die den anderen nicht überwältigt oder überfordert, aber doch weiteren Anlass für Interesse bietet. Die Anregung für Jugendhilfe besteht hier darin, dass auch sie selber aktiv auf Schule zugehen sollte. Statt sich passiv Kooperationsanforderungen von anderen zu unterwerfen oder unverbindlich und ungeklärt in Kontakt zu gehen,

empfiehlt es sich, schon mit attraktiven Angeboten auf Schule zuzugehen.

Daraus ergibt sich auch eine negativ formulierte Regel, die lautet:

Nicht betteln, jammern und klagen

Wer um Kommunikation und Kontakt bettelt, wer selber seine Schwäche und Unattraktivität vor dem anderen beklagt, ist selten anziehend. Fachkräfte aus Jugendhilfe und Jugendarbeit haben gelegentlich einen Hang dazu, ihre Arbeit als überlastend, kompliziert und schwer zu vermittelnd darzustellen. Immer wieder fühlen sie sich als Opfer einer fantasierten oder realen Fremdbeauftragung zu Kooperation mit Schule. Es ist nachvollziehbar, dass eine solche jammernde Ausgangshaltung eine gleichberechtigte Kooperation und gemeinsame Herstellung eines Handlungszusammenhanges erschwert. Andererseits ist aber auch von dem gegenteiligen Typus zu warnen:

Nicht mit der Tür ins Haus fallen

Kontaktaufnahmen, in denen der Flirtende schon große gemeinsame Handlungspläne entwirft, bevor er die Wünsche und Befindlichkeiten des Partners erkundet und verstanden hat, kann nerven und überwältigen (»Ich dachte, wir machen mal zusammen eine Kreuzfahrt durchs Mittelmeer!«). Analog sollte Jugendhilfe zwar bei Beginn der Kooperation mit Schule sich selber kennen, wissen, was sie will (oder auch nicht) und auch eigene attraktive Angebote im Gepäck haben, sie sollte ihre schulischen Partner jedoch nicht mit allzu großen Forderungen und schon ausgearbeiteten Handlungsplänen konfrontieren. Der Beginn der Kooperation und der Konzeptentwicklung ist zunächst ein Kennenlernen, ein Versuch, gemeinsame Interessen zu entdecken und zu klären und daraus mögliche Handlungspers-



pektiven zu gewinnen. Das, was man tun will, entsteht also erst in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess.

Den anderen verstehen und seine Welt kennenlernen

Flirtregeln betonen, den potenziellen Partner nicht mit Selbstdarstellungsgelubber zu verschrecken, sondern ihn/sie zu ermutigen, von sich zu erzählen und seine Welt und Wünsche (ohne Offenbarungsdruck) zu zeigen. Jugendhilfe und ihre potentiellen Schul-Partner sind so verschieden, dass es für die Jugendhilfe wichtig ist, die Selbst- und Weltsicht der Partner kennenzulernen und zu verstehen. Die Schul-Partner müssen sich ermutigt fühlen, ihre Sicht der Dinge auszusprechen, ohne Kritik und Missachtung befürchten zu müssen. Dabei darf man jedoch nicht in ein Aus- und Abfragen geraten, mit dem man sich versteckt und nur den anderen in Erklärungsnot bringt. Stattdessen geht es darum, auf die Selbstdarstellung des anderen Resonanz zu zeigen und auf

sie mit seinem eigenen »Charakter« (also seinen Arbeitsprinzipien, Zielen und institutionellen Bedingungen) zu antworten.

Gemeinsamkeiten entdecken

Will man als Partner zusammenkommen, muss eine gemeinsame Basis von Interessen, Haltungen und Kommunikationsweisen entdeckt und erzeugt werden. Will man kooperieren, gilt es, die Gemeinsamkeiten zu bestärken, statt die Differenzen auszuweiten. Trotz der Differenz der Systeme von Jugendhilfe und Schule gibt es doch viel gemeinsamen Grund, den es zu entdecken und zu nutzen gilt. Beide Professionen sind unterschiedliche Zweige von Pädagogik und haben letztendlich das Wohl der Kinder und Jugendlichen im Blick. Beide stehen oft vor ähnlichen erzieherischen und methodischen Problemen. Wer also die Kooperation will, wird Gemeinsamkeiten entwickeln, statt Unterschiede und Hindernisse zu groß werden zu

lassen. Aber andererseits bringen auch »Harmonismus« und Verheucheln der Differenzen nicht weiter.

Fehlschläge und »Neins« gehören dazu

Wer sich schon vom ersten Stirnrunzeln eines Flirtpartners verschrecken lässt, wird kaum Chancen auf die Entfaltung positiver Kommunikation haben. Auch in der Kooperation von Jugendhilfe mit Schule wird es Fehlschläge und Neins geben, die noch nicht unbedingt die totale Chancenlosigkeit gemeinsamer Arbeit bedeuten müssen. Gerade aus Missverständnissen, Neins und Krisen kann stärkere Verständigung und bessere Gemeinschaft entstehen, wenn die Partner diese nicht als absoluten Abbruch des Kontaktes interpretieren. Gerade aus solchen Problemen können besondere Anstrengungen zur Klärung erwachsen.

Dennoch darf bzw. muss man auch prüfen, ob es genügend »Schnittmengen« gibt, und ob nicht Fehlschläge auf »unüberwindbare Differenzen« hindeu-

ten. Flirten bedeutet nicht, sich aufzugeben, nur um irgendeinen Partner zu bekommen!

Den anderen nicht ändern, therapieren oder retten wollen

Ist ein erster Kontakt zustande gekommen und beginnt eine Paarbeziehung, entdecken die Partner dann häufig ihre Unterschiede und Probleme. Das kann dazu führen, dass man versucht, den anderen zu ändern, zu therapieren oder zu retten. Solche übergriffigen »Kolonialisierungen« (Moeller) führen häufig zu einer Abwehrhaltung des als defizitär konstruierten Partners und führen zu einer Verschärfung der Konflikte. Jugendhilfe sollte entsprechend nicht versuchen, Schule zu ändern (denn das kann diese nur selber tun), sondern sich darauf konzentrieren, was sie selber in der Kooperation will und wie sie die gemeinsame Arbeit gestalten will. Man sollte sich offenbaren, dem Partner zeigen, was man wünscht und braucht, und dann aushandeln, ob und wie man zusammenkommen kann (vgl. zu dieser kommunikativen Grundhaltung gerade angesichts von Differenz und Konflikten Rosenberg 2005).

Das ebenfalls problematische Gegenteil eines kolonialisierenden Stils kann ein zu passiver Stil sein, deshalb:

Sich positionieren und verhandeln statt: Ich weiß nicht ...

In Paaren verfällt gelegentlich eine Seite in eine Passivität und scheinbare Anpassungsbereitschaft, gerade in der Absicht, das Paar zu erhalten, indem man dem anderen alles Recht macht.

Statt die eigenen Wünsche zu klären und sie einzubringen, wird dann signalisiert: »Ich weiß auch nicht, was wir machen sollen, was willst du denn?« Eine solche anpasserische Passivität fordert das Gegenüber auf, die Macht zu übernehmen und/oder macht aggressiv. Die bereits benannte Aufgabe von Jugendhilfe, sich zu klären und die eigenen Wünsche und Vorstellungen in eine Verhandlung einzubringen, wird hier nochmal bestärkt. Eine zu große Anpassung an Wünsche von Schule wird eine gleichberechtigte Kooperation be- oder verhindern. Dieses Ungleichgewicht der Partner würde weitere Probleme nach sich ziehen.

Jeder Phase ihr Recht: Vom Erstkontakt über das Kennenlernen, zum »ersten Mal« und weiter zum (Ehe-)Vertrag

Partnerschaften und Kooperationen entwickeln sich Schritt für Schritt und in aufeinander aufbauenden Erfahrungen. Um die Partnerschaft konstruktiv zu gestalten, müssen diese Erfahrungen auch in angemessener Reihenfolge geschehen. Übersetzt auf Jugendhilfe und Schule geht es darum, auch die Anfangsphase des vorsichtigen Kennenlernens ernst zu nehmen und Zeit für sie zur Verfügung zu stellen. Daraus können (müssen aber nicht) erste Kooperationsversuche entstehen (»das erste Mal«). Es ist zu empfehlen, mit kleinen Projekten zu beginnen und sich nicht zu übernehmen. Wie immer »beim ersten Mal« muss man damit rechnen, dass man sich noch nicht optimal verständigt und dass nicht alles wunderbar klappt. Dennoch stärken solche ersten Kooperationen die Zusammenarbeit und das gegenseitige Kennenlernen. An welcher Stelle Konzeptentwicklung bzw. Konzeptkontraktierung als Schließung eines (Ehe-)Vertrages positioniert werden kann, muss den beteiligten Partnern überlassen bleiben. Manchmal empfiehlt es sich, kleine gemeinsame Handlungsschritte zunächst informell zu tun und daraus übereinander zu lernen. Erst danach wäre dann Konzeptentwicklung als Kontraktierung einer geplanten Zusammenarbeit angesagt. Andererseits kann es auch passend

sein, zunächst die gemeinsamen Vorstellungen in einem kontraktierten Konzept zu klären und dann Kooperation zu probieren.

»Schau mir in die Augen, Kleines!??«

Immer wieder wird das Bild der »Kooperation auf Augenhöhe« verwendet, um den Anspruch einer gleichberechtigten Zusammenarbeit von Jugendhilfe zu erheben. Strukturell ist die Macht zwischen den Partnern Jugendhilfe und Schule zugunsten der Schule verteilt. Wer also zu romantisch in tiefen Blicken versinkt, vergisst leicht auch die harten Fakten einer Partnerschaft zu berücksichtigen. Wer sich verknallt, wacht u.U. morgens auf mit der Aufgabe, dem neuen Partner den Haushalt aufzuräumen. Deshalb muss nach der Flirtphase die Vertrags- und Realismusphase folgen. Nur wenn Jugendhilfe ihren Schulpartnern gegenüber Rechte hat (siehe Kontrakte) und wenn sie nicht ausgenutzt wird, wird die Beziehung in das Happy-End des Films »Casablanca« einmünden können: »Ich glaube, dies ist der Beginn einer wunderbaren Freundschaft ...«

Literatur

- Moeller, M. L.: Die Wahrheit beginnt zu zweit. Das Paar im Gespräch. Reinbek 1997
- Moeller, M. L.: Die Liebe ist das Kind der Freiheit. Reinbek 1998
- Rosenberg, M. B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn 2005, 6. überarb. & erweiterte Neuauflage
- Sturzenhecker, B.: Flirtregeln als Hilfe zur Kommunikationsgestaltung zwischen den Partnern Jugendarbeit und Schule, gerade bei gemeinsamer Konzeptentwicklung. In: Sturzenhecker, B./Deinet, U. (Hg.): Konzeptentwicklung in der Kinder und Jugendarbeit. Weinheim/München 2007, S. 161–169 (Der vorliegende Text ist ein leicht veränderter Auszug aus diesem Aufsatz)
- Willi, J.: Die Zweierbeziehung. Reinbek 1990, 12. Aufl. 2000
- Willi, J.: Psychologie der Liebe. Persönliche Entwicklung durch Partnerschaften. Stuttgart, 2002, 5. Aufl.

Dr. Benedikt Sturzenhecker
 Prof. für Sozialpädagogik/Außerschulische
 Jugendbildung an der Universität Hamburg.
 Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der Kinder-
 und Jugendarbeit, Konzeptentwicklung,
 Demokratiebildung, Kooperation
 Jugendarbeit und Schule, Jungenarbeit,
 Ehrenamt, Tel.: 040-42838-3758
 E-Mail: benedikt.sturzenhecker@uni-
 hamburg.de

Werbung



Zwei Jahre Schulinspektion

Die empirische Wende hat stattgefunden

Knapp zwei Jahre nach Aufnahme ihrer Tätigkeit hat sich die Schulinspektion inzwischen einen guten Ruf erworben. Zeit für eine erste Zwischenbilanz: Was wurde erreicht, welche Aufgaben sind in der Zukunft zu bewältigen?

»Schools change slower than churches« – dieser viel zitierte Satz des amerikanischen Schulforschers *Michael Fullan* (vgl. *Fullan* 2001) trifft sicher in vielen Bereichen zu, nicht aber für den Umgang der Hamburger Schulen mit den Ergebnissen von externer Evaluation. Vor gerade einmal zehn Jahren anlässlich der ersten Lernausgangslagenuntersuchung von manchen noch als Teufelszeug verdammt oder unter dem Leitmotiv »Vom Wiegen wird die Sau nicht fett« verspottet, haben die Verfahren und Ergebnisse der empirischen Schulforschung heute breiten Einzug in den Schulalltag gehalten. Die »empirische Wende«, die noch zu Beginn des Jahrzehnts von

vielen Politikern und Wissenschaftlern vehement gefordert worden ist – nicht zuletzt vom Anfang des Jahres verstorbene ehemaligen Hamburger Staatsrat Hermann Lange – hat inzwischen stattgefunden. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen werden von den Schulen als hilfreich für ihre pädagogische Arbeit und für eine Orientierung ihrer Entwicklungsbemühungen wahrgenommen. Am deutlichsten ist dies daran zu erkennen, dass in diesem Schuljahr 128 Grundschulen und 140 (von rund 160!) Schulen mit Sekundarstufe I von dem Angebot des Landesinstituts Gebrauch machen, eine Lernausgangslagenuntersuchung in Jahrgang 1 bzw. Jahrgang 5 durchzuführen. Dies zeigt: Für die Hamburger Schulen ist es zu einer selbstverständlichen Alltäglichkeit geworden, den Leistungsstand ihrer neuen Schülerinnen und Schüler mit empirischen Methoden zu überprüfen, um ihre pädagogische Arbeit zu justieren. Und auch die anderen, die nicht freiwilligen Tests wie z. B. die inzwischen obligatorischen

Lernstandserhebungen oder die zentralen Abschlussprüfungen, werden allenfalls noch unter organisatorischen Gesichtspunkten gefürchtet – insbesondere die Gesamtschulen leiden inzwischen unter der großen Zahl an Tests und zentralen Abschlussarbeiten, die alle im zweiten Schulhalbjahr organisiert werden müssen. Die Ergebnisse jedoch werden vielerorts mit wachsendem Interesse entgegengenommen, zumal ihre Aufbereitung inzwischen insbesondere bei den Lernausgangslagen- und den Lernstandsuntersuchungen eine Qualität erreicht hat, die sie leicht lesbar macht, so dass die Kolleginnen und Kollegen sich nicht lange mit der Lektüre aufhalten müssen, sondern schnell in die Diskussion über die pädagogischen und didaktischen Folgerungen einsteigen können.

Grundsätzlich positiv

Vor dem Hintergrund dieser erfolgreichen empirischen Wende war nicht damit zu rechnen, dass die Schulinspek-

tion bei der Aufnahme ihrer Arbeit vor zwei Jahren auf viel Widerstand stoßen würde. Und so war es dann auch. Schon für die ersten, freiwilligen Inspektionen hat sich eine große Zahl von Schulen gemeldet, und hört man sich heute unter Schulleitungen und in den Kollegien um, so ist kaum eine kritische Stimme zur Schulinspektion zu hören – im Gegenteil: Allgemein gelobt werden die große Transparenz und die hohe Professionalität, mit der die Schulinspektorinnen und -inspektoren in den Schulen agieren. Dies scheint auch in den Berichten dieses Themenschwerpunkts deutlich durch – da werden wohl mal übermäßig ausführliche Fragebögen oder ein unglückliches Timing moniert, doch war es bei der Vorbereitung dieses Heftes schlicht unmöglich, eine grundsätzlich kritische Stimme zu finden. Es lässt sich konstatieren: Die Schulen stehen der Schulinspektion grundsätzlich positiv gegenüber, auch wenn sie gelegentlich unsicher sind, was sie von ihr zu erwarten haben und welchen Nutzen die Rückmeldung der Inspektion für die weitere Schulentwicklung haben könnte.

Um diese Frage drehen sich auch die meisten der Erfahrungsberichte in diesem Heft. Die Hauptziele dieses Themenschwerpunktes bestehen darin,

1. zu informieren über die Erfahrungen der ersten beiden Jahre Schulinspektion, denn viele Schulen haben diese Prozedur ja noch vor sich,
2. diese Erfahrungen zu reflektieren, denn mit der Schulinspektion hat ja eine völlig neu Institution in die Schullandschaft Einzug gehalten (übrigens nicht nur in Hamburg), so dass es wichtig sich, sich der Relevanz dieser nicht zuletzt auch kostspieligen Einrichtung immer wieder zu vergewissern, und
3. anzuregen zu einem offenen und zukunftsorientierten Umgang mit den Ergebnissen der Inspektion.

Drei Aufgaben

Das Besondere an der Schulinspektion ist, dass sich unabhängige und – zumindest in Hamburg – professionell ausgebildete Expertinnen und Experten einen umfassenden und kriterien-

geleiteten Einblick in die Gesamtheit einer Einzelschule verschaffen und das Ergebnis dieses Einblicks der Schule zur Verfügung stellen. Damit schaffen sie ein methodisch abgesichertes und prinzipiell nachvollziehbares Fremdbild, eine Objektivierung der schulischen Arbeit, die den Kern der schulischen Arbeit, den Unterricht, in den Mittelpunkt rückt. In diesem Bereich verfügt die Schulinspektion über ein ungleich größeres Wissen als die einzelne Lehrkraft oder die Schulaufsicht, deren Kontakt zur Unterrichtswirklichkeit an der einzelnen Schule nur gering ist und sein kann. Sie generiert auch ganz andere und viel umfassendere Daten als z. B. die Lernstandsuntersuchungen, die lediglich – aber immerhin! – die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler in wenigen Fächern zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellen können. Die Schulinspektion hellt das traditionelle Dunkelfeld der schulischen Arbeit – Was passiert eigentlich im Klassenraum? – erheblich auf, und darin besteht ihre wesentliche Leistung. Inzwischen ist es ihr zudem gelungen, auf der Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen ein Stufenmodell für die Unterrichtsqualität zu entwickeln (vgl. den Beitrag von *Pietsch/Schulze* in diesem Heft), so dass die Schulleitungen die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen in einem handlungsleitenden Kontext betrachten können. Damit hat die Schulinspektion möglicherweise ein starkes Instrument entwickelt, dessen Bedeutung sich in den nächsten Jahren erweisen wird. Damit ist die erste von drei Zukunftsaufgaben umrissen, die sich zum jetzigen Zeitpunkt benennen lassen.

Die zweite Aufgabe besteht darin, das Verhältnis der verschiedenen Akteure rund um die Schulinspektion weiter zu klären. Gemeint sind hier neben der Einzelschule vor allem die Schulaufsicht und das Landesinstitut. Noch herrscht erhebliche Unsicherheit darüber, wie und mit welchem Ziel die Ergebnisse der Schulinspektion zwischen Schulaufsicht und Schule verhandelt werden. Insbesondere muss die inzwischen neu aufgestellte, regionalisierte Schulaufsicht ihre neue Rolle gegenüber der selbst

verantworteten Schule noch weiter klären. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut wiederum muss die konsequent datengestützte Schulentwicklung vorangetrieben werden. Dabei müssen beide Seiten gemeinsam lernen, die zunehmende Fülle an schulbezogenen Daten effizient und zukunftsorientiert zu interpretieren und in adäquate Qualifizierungskonzepte zu übersetzen.

Die dritte Aufgabe schließlich besteht darin, die schulinterne Evaluation weiterzuentwickeln. *Vaccaro* macht in seinem Beitrag deutlich, dass es in diesem Bereich bisher nur an wenigen Schulen überzeugende Konzepte gibt, dass aber eine Schulinspektion im Vierjahrestakt unbedingt durch eine Kultur der schulinternen Evaluation ergänzt werden muss, damit ihre Impulse langfristig wirksam werden. Weil aber die Forderung nach schulinterner Evaluation nun wahrlich keine neue ist, lautet die spannende Frage: Was hindert die Schulen – anders als vergleichbare Bildungsinstitutionen wie z. B. die Universitäten oder Fortbildungseinrichtungen – eigentlich daran, in diesem Bereich erfolgreiche Konzepte zu entwickeln und zu implementieren? Ich vermute, dass es vor allem eine noch immer verbreitete Mentalität der »verschlossenen Türen« ist, die wirkliche Fortschritte in Richtung auf eine Kultur der Rückmeldung verhindert. Doch könnte es sein, dass die Unterrichtsbesuche der Schulinspektion und die professionelle Form der Rückmeldung darüber einen Beitrag leisten, um die Ängste mancher Kolleginnen und Kollegen zu verringern. Und damit wäre der wesentliche Schritt eigentlich getan, denn erprobte Konzepte gibt es genug.

Dr. Jochen Schnack
Redaktionsmitglied von HAMBURG MACHT
SCHULE und Leiter der Unterabteilung für
Unterrichtsentwicklung im Landesinstitut
für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
E-Mail: jochen.schnack@li-hamburg.de

Die Inspektion kann kommen!

Eine Schule bereitet sich vor

Wenn der Inspektor kommt, will man gut vorbereitet sein. Aber was gehört zu einer guten Vorbereitung dazu? Wer muss informiert werden, wer instruiert? Was sollten Eltern und Schülern wissen? Woran muss man denken, bevor es zu spät ist?

Im März des Jahres 2006 erhielten die Schulleitungen unseres Dezernats vom Leiter des Instituts für Bildungsmonitoring (IfBM), Herrn Maritzen, eine umfassende Übersicht über den geplanten Ablauf und die Instrumente der Schulinspektion. Als die Hamburger Schulen etwa ein halbes Jahr später aufgefordert wurden, sich freiwillig für die erste Runde der Schulinspektionen zu melden, haben wir nicht gezögert. Im Kollegium herrschte eine gute Grundstimmung, und wir waren der Meinung, dass wir solide Grundschularbeit leisteten, so dass wir ohne Vorbehalte in die unbekanntes Gefilde aufbrachen.

Im Dezember 2006 kam zunächst die Nachricht, dass wir nicht unter den ersten 30 Schulen sein würden. Mit dieser Information gingen wir beruhigt in die Weihnachtsferien. Doch schon am ersten Schultag nach den Ferien erfuhren wir, dass wir nun doch ausgelost worden waren und somit eine der ersten Hamburger Schulen sein würden, die inspiziert werden. Der Termin wurde auf den 26. und 27. Februar 2007 festgelegt. Damit waren wir in der Tat die Allerersten.

Wenig später erhielten wir einen Vorerhebungsbogen, mit dem alle relevanten Informationen zur Schule erfasst wurden, sowie Fragebogen für die Eltern, die Lehrkräfte und die Dritt- und Viertklässler. Alle Fragebogen sollten ausgefüllt und bis zum 5. Februar abge-

liefert werden. Diese ersten Fragebogen gab es noch in Papierform. Inzwischen werden diese Befragungen jedoch nur noch online durchgeführt.

Die Vorerhebung

Im Vorerhebungsbogen ging es um die Größe der Schule, um genaue Angaben zum Personal, um die Anmelde- und Aufnahmezahlen von Eingangsklassen sowie um Unterricht und Unterrichtsausfall. Es wird gefragt, ob die Schule ein Ganztagsangebot für Schülerinnen und Schüler bereithält und ob es besondere Programme, Auszeichnungen der Schule oder Erfolge der Schülerinnen und Schüler gibt.

Die folgenden Dokumente sollten wir in digitaler Form per Mail abliefern:

- das aktuelle Schulprogramm unserer Schule,
- die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Schulaufsicht,
- die Schul- bzw. Hausordnung unserer Schule und
- fakultativ ein Dokument unserer Wahl.

Unser Schulprogramm war seit dem Jahr 2005 nicht mehr auf den neuesten Stand gebracht worden. Es existierte zudem nur noch in Papierform. Wir sollten aber alles in digitaler Form abgeben. Das war ein Problem, denn es war gerade die Zeit der Halbjahreszeugnisse und unserer Elternsprechtage. Deshalb setzte ich mich allein an den Computer und brachte unser Schulprogramm auf den neuesten Stand. Unser Leitbild gab es damals noch nicht, und niemand konnte sich etwas unter einem »schulinternen Curriculum« (siehe Orientierungsrahmen Schulqualität) vorstellen, also hatten wir keins. Wir gaben nur unsere Stoffverteilungspläne ab. Ich schrieb noch schnell ein Infoblatt »Neu am Eenstock«. Außerdem wurde unser Konzept zur Einrichtung

einer Ganztagschule als Datensatz akzeptiert.

Grundlage für die Schulinspektion ist der »Orientierungsrahmen Schulqualität«, den wir im Laufe des Jahres 2006 erhalten hatten. Beim nochmaligen Lesen des Orientierungsrahmens stellten wir fest, dass wir längst noch nicht dem Ideal der Schule entsprachen, das dort angestrebt wird. Aber wir trösteten uns mit dem Gedanken, dass es sich um einen »Orientierungsrahmen« handelt, dass sich die Schulen daran »orientieren« sollen, um ihre Qualität zu steigern. Es geht dabei um »Führen und Management«, um »Bildung und Erziehung« und um »Wirkungen und Ergebnisse«. Uns war klar, dass sich aus den Ergebnissen unserer Schulinspektion neue Aufgaben für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ergeben würden.

Information des Kollegiums

Etwa einen Monat vor dem Inspektionstermin kamen die beiden Inspektoren, Herr Vaccaro und Herr Fien, erstmals in die Schule und stellten der Schulleitung das Konzept, die Instrumente, die Kriterien und den Ablauf der Inspektion vor. Wir wurden über unsere Aufgaben sowie die Aufgaben der Lehrkräfte und des nichtpädagogischen Personals informiert und um Kooperation gebeten. Anschließend informierte ich die Eltern, die Lehrkräfte und das nichtpädagogische Personal über die Inhalte dieser Konferenz.

Auf der Grundlage dieser Informationen verfasste ich eine Mitteilung an das Kollegium:

- »Die Schulinspektion beruft sich auf den »Orientierungsrahmen Schulqualität«.
- Zu jeder Stunde sollen hinten in den Klassen- oder Fachräumen zwei Stühle für die Inspektoren stehen.



- Die Hospitationen erfolgen unangekündigt. Die Inspektoren klopfen kurz, kommen rein und setzen sich. Sie möchten nicht begrüßt werden, keine Hand geben und auch keine Arbeitsblätter in die Hand bekommen. Die Lehrkräfte sollen einfach weiter unterrichten.
- Es geht um den Unterricht als Ganzes, um die Schulkultur, um Alltagsunterricht, um die reale Situation, damit eine der Schule angemessene Rückmeldung erfolgen kann.
- Die Inspektoren bleiben 20 Minuten lang in einer Klasse, so dass sie zwei Klassen pro Unterrichtsstunde besuchen können. Sie füllen einen Hospitationsbogen aus, bleiben in der Regel auf ihrem Stuhl sitzen, gehen aber auch herum, wenn die Kinder arbeiten.
- An den Tagen der Schulinspektion sollen keine Klassenarbeiten geschrieben oder zurückgegeben werden.
- Mit großer Wahrscheinlichkeit kommen die Inspektoren zu allen Lehrkräften. Es gibt aber keine Rückmeldung an einzelne Lehrerinnen oder Lehrer.
- Am Anfang der Stunden muss für die Schülerinnen und Schüler klar ersichtlich sein, was dran ist und was erreicht werden soll.

- Am Ende jeder Stunde ist eine Feedbackrunde angesagt.
- Es geht u. a. darum, zu sehen, wie Medien bzw. Computer eingesetzt werden.
- An einem der Nachmittage findet eine Schulbegehung statt mit den Inspektoren, der Schulleitung und dem Hausmeister.«

Drei Wochen vor der Inspektion, am 5. Februar 2007, gab es am Standort der Schulinspektion, der ehemaligen Schule Beltgens Garten, eine Informationsveranstaltung für alle Schulleitungen, deren Schulen für die erste Runde der Schulinspektionen ausgelost worden waren. Alle Inspektorinnen und Inspektoren stellten sich und ihren Werdegang vor. Eine Schulleiterin aus Niedersachsen war eingeladen worden, um von der Inspektion an ihrer Schule zu berichten. Ihre positive Darstellung der eigentlichen Inspektion und der nachfolgenden Ergebnisse für ihre Schule sollte uns ermutigen, furchtlos unserer eigenen Schulinspektion entgegenzusehen. Mir gefiel die Veranstaltung vor allem deshalb, weil ich mit anderen Freiwilligen ins Gespräch kommen konnte.

Die Inspektion kommt ...

Natürlich räumten wir Eenstocker alle noch ein bisschen in den Klassen, den

Fachräumen und den Materialräumen auf. Wir wollten schließlich einen guten Eindruck hinterlassen. Für die beiden Inspektionstage erstellten wir einen genauen Stundenplan mit Angabe der Fächer, der Lehrkräfte und der Räume. Wir bereiteten unser Beratungszimmer als Büro für die Inspektoren vor. In einer Konferenz wurde der Ablauf noch einmal verdeutlicht, auch die Zeiten der Interviews für die Klassensprecher, die Lehrkräfte und die Elternratsmitglieder. Am 26. Februar um 7.45 Uhr stellten sich Herr Vaccaro und Herr Fien im Lehrerzimmer vor ...

Literatur

Orientierungsrahmen Schulqualität:
<http://www.hamburg.de/servlet/contentblob/69402/bbs-br-orientierungsr-schulqualitaet-2006/data.pdf>

*Regina Zielke
 Leiterin der Schule Eenstock
 Adresse: Eenstock 15, 22179 Hamburg E-
 Mail: regina.zielke@bsb.hamburg.de*

Nicht nur hilfreich

Die Rückmeldung der Schulinspektion ist auch kritisch zu betrachten

Wenn die Inspektion vorbei ist und die Ergebnisse auf dem Tisch liegen, dann kann dies auch zu Problemen führen. Wie geht man damit um, wenn der Inspektionsbericht in zentralen Bereichen als ungerecht empfunden wird? Wie motiviert man Kolleginnen und Kollegen, sich trotzdem offen und kritisch mit der Rückmeldung auseinanderzusetzen?

Eine Schule, die sich »mehr wissen. mehr wollen. mehr machen« zum Leitziel und zur Grundlage ihrer Qualitätsentwicklung gemacht hat, nimmt die Ergebnisse der Schulinspektion zum Anlass, darüber nachzudenken, welche Vorhaben und Projekte bereits gut in die Wege geleitet und welche Schwächen von außen erkennbar sind. Hierbei ist eine durchaus kontroverse Diskussion über die Erkenntnisse der Schulinspektion nicht ausgeschlossen, sondern geradezu unumgänglich, um die Ergebnisse der kurzzeitigen Momentaufnahme mit der eigenen Wahrnehmung aus der langjährigen Arbeit in der eigenen Schule abzugleichen und gegebenenfalls auch in Frage zu stellen.

Die Schulinspektion hat unserer Schule ein überwiegend positives »feedback« vermittelt, aber auch auf »eher schwache« Bereiche der Arbeit in der Schule hingewiesen. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgte nach einem Beschluss der Schulleitung schulöffentlich, so dass interessierte Eltern und das Lehrerkollegium unmittelbar und ungefiltert dem Inspektionsbericht zuhören konnten.

Hier und da oberflächlich

Es war für uns nicht überraschend, dass die Schulinspektion die auch uns

hinlänglich bekannte viel zu geringe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Schullebens festgestellt und bemängelt hat. In einer Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Schulaufsicht haben wir Maßnahmen zur Aktivierung vereinbart und Merkmale zur Zielerreichung festgelegt. Immerhin haben wir bisher erreicht, dass ein Bewusstsein dafür geweckt wurde, die Passivität nicht länger hinzunehmen. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass der Schülerrat schulintern seine Mitverantwortung verstärkt wahrgenommen und sogar regelmäßig am Kreisschülerrat teilgenommen hat.

Dass die Schulinspektion gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler befragt hat, die sich durch ihr bisheriges Verhalten in einem hohen Maße für die Übernahme von Verantwortung disqualifiziert hatten und deren Aussagen zur Beschreibung des Defizits in den Abschlussbericht aufgenommen hat, ist zumindest unglücklich und lässt Zweifel an den Erhebungsmethoden der Inspektion aufkommen. Da hätte man sich eine Recherche gewünscht, die den Sachverhalt weniger oberflächlich beschreibt.

Problematische Kriterien

Dass der zweite »eher schwach« eingestufte Bereich zu einer weiteren Verunsicherung führte und angelegte dynamische Prozesse eher behinderte als förderte, hat eine weitaus höhere Relevanz, weil kreativ gestaltete Schulentwicklung nicht mehr stattfindet, wenn das Verfassen schulinterner Curricula zur Priorität wird.

Nicht nur unsere Schule, sondern auch viele andere Schulen sind in Schulentwicklungsprozesse eingestiegen, erproben und evaluieren, wagen Neues und nehmen die Aufforderung zu einer größeren Professionalisierung und zu einer größeren Selbstverantwortung

ernst. Fachkonferenzen und Stufenkonferenzen diskutieren und beschließen unterschiedliche Methoden und Inhalte, legen die nächsten Schritte für die Umsetzung fest. Wer bei diesen dynamischen Entwicklungen stets auch eine Verschriftlichung wünscht, übersieht die Tatsache, dass das Unterrichten und nicht das Aufschreiben zu den wichtigsten Aufgaben eines Lehrers gehört. Wer zudem das Nichtvorhandensein eines schulinternen Musikcurriculums anmahnt, muss – wenn eine Inspektion gründlich und auch fair sein soll – darauf hinweisen, dass an der Schule nicht ein einziger Fachlehrer für Musik beschäftigt und schon daher das Verfassen eines sachkundigen Curriculums nahezu ausgeschlossen ist.

Es war nach der Veröffentlichung des Inspektionsberichts ein durchaus schwieriger Prozess, den Kolleginnen und Kollegen die Motivation für die bisher praktizierte Form der Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Unterricht zu erhalten und schulische Entwicklungsprozesse auch weiterhin mit pädagogischer Behutsamkeit, aber auch mit dem notwendigen Wagemut fortzusetzen. Einige Kolleginnen und Kollegen drohten zu resignieren, und es war für die Schulleitung durchaus mühevoll, hier neue Anregungen und Ermutigung zu stiften. Diese schwierige Phase nach der Bekanntgabe des Inspektionsberichtes hat Zweifel an dem Nutzen einer Schulinspektion für diesen Kernbereich aufkommen lassen.

Dennoch hat die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen auch dazu geführt, dass wir uns noch einmal intensiver und kritischer mit den eingeleiteten Veränderungen befasst haben, um Klarheit darüber zu gewinnen, wie gut wir wirklich über die schulinternen Projekte Bescheid wissen und unsere Unterrichtsarbeit

daran ausrichten. So konnte es dann schließlich doch gelingen, mit einem »eher schwachen« Ergebnis konstruktiv umzugehen und bereits eingeleitete Vorhaben fortzusetzen.

Die vielen anderen außerordentlich positiven Inspektionsergebnisse werden als Herausforderung gesehen, auch in den kommenden Jahren den Standard zu halten und die Professionalisierung der Tätigkeiten in der Schule weiterhin zu stärken und die erkennbaren Mängel zu beheben.

Und doch: Die Außenperspektive ist hilfreich

Die Wertschätzung der geleisteten Arbeit wird von allen an der Schule Beteiligten positiv wahrgenommen, insbesondere natürlich unter dem Aspekt, dass von außen in die Schule hineingeschaut wurde. Das allein hat schon einen besonderen Wert, der von niemandem

unterschätzt wird und ganz besonders auch den Eltern Sicherheit gibt, dass ihre Kinder eine Schule besuchen, die sich um das Wohlergehen und den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler kümmert. Hierbei ist die Begutachtung und Bewertung von externen Experten hilfreicher und insgesamt auch verlässlicher als alle Überzeugungsversuche von Lehrerinnen, Lehrern und der Schulleitung.

Wenn wir die Schulinspektion als ein wichtiges Instrument zur Entwicklung von Schulqualität anerkennen, dann ist eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ein bedeutsamer Schritt zur Verbesserung schulinterner Prozesse. Diskussionen darüber führen zu weiteren Verabredungen und Vereinbarungen und initiieren gemeinsames Handeln. Bedauerlich ist nur, dass die bevorstehenden Reformprozesse ganz offensichtlich eine gerade erst inspi-

zierte und so erfreulich positiv beurteilte Schule zu zerschlagen drohen und der gemeinsam eingeschlagene Weg beendet wird und wiederum ein Neubeginn bezüglich der Qualitätsentwicklung bevorsteht. Dieser Sachverhalt mindert die Langzeitwirkung aller festgestellten Ergebnisse und stellt die Mitarbeitsfreude der Beteiligten auf eine harte Probe.

*Manfred Klein
Schulleiter der Grund-, Haupt- und
Realschule Richard-Linde-Weg
Adresse: Schule Richard-Linde-Weg,
Richard-Linde-Weg 49, 21033 Hamburg
E-Mail: manfred.klein@bsb.hamburg.de*



Neue Leiterin der Schulinspektion

Im Januar 2009 wird Frau Dr. Martina Diedrich die Leitung der Abteilung Schulinspektion im Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) übernehmen. Frau Dr. Diedrich ist Diplompsychologin. Sie war zuletzt Vorstandsreferentin und Leiterin des Referates Kommunikation im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte waren bisher Evaluation, Schulentwicklung, Kriterien der Schulqualität. Sie hat bei Prof. Eckhard Klieme mit einer empirischen Arbeit zu demokratischer Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen promoviert.

Die Rolle wechseln

Erfahrungen einer Schulformexpertin

Neben den professionellen Inspektoren arbeiten in der Schulinspektion auch die sogenannten »Schulformexperten« mit – in der Regel Schulleitungsmitglieder aus derselben Schulform wie die inspizierte Schule. Welche Erfahrungen machen Kollegen in dieser neuen, ungewohnten Rolle?

»Willst du wirklich die Rolle wechseln und andere Schulen kontrollieren?« – dies war mein erster Gedanke, als die Schulaufsicht anfragte, ob ich Interesse hätte, in der Schulinspektion als Schulformexpertin mitzuarbeiten. Mit der Schulinspektion wurde vor zwei Jahren im Hamburger Schulsystem Neuland betreten, externe Qualitätskontrolle hatte keine Tradition. Es war zu befürchten, dass die Schulinspektion von den betroffenen Schulen vorrangig als Kontrollorgan wahrgenommen werden würde, so dass die Mitarbeiter der Inspektion nicht mit Akzeptanz rechnen konnten. Schließlich siegte die Neugierde auf die fachliche Herausforderung und ich sagte zu.

Die Vorbereitung auf die Tätigkeit erfolgte im Rahmen einer zweitägigen Ausbildung »Schulinspektion Hamburg: drittes Teammitglied«. Themen der Fortbildung waren die Erfahrungen und Ergebnisse aus anderen Bundesländern, die Methoden und Instrumente der Inspektion und das Training von Unterrichtsbeobachtungen sowie die Rollen- und Aufgabenklärung im Inspektionsteam.

Im Rahmen der Fortbildung wurde uns der Unterrichtsbeobachtungsbogen vorgestellt, den wir als Schulleiter zunächst mit Skepsis zur Kenntnis nahmen. Mit Hilfe dieses Instruments werden unter anderem Zeitnutzung,

Klassenführung und Methodeneinsatz beobachtet, die fachliche Qualität des Unterrichts und das Erreichen von Lernzielen werden dagegen außer Acht gelassen. Zudem sind in der Schulinspektion Beobachtungseinheiten von lediglich zwanzig Minuten vorgesehen. Wir Schulleiter waren der Auffassung, dass die Beobachtung der gesamten Unterrichtsstunde zu Grunde gelegt werden müsse, um diese angemessen beurteilen zu können.

Die Sichtweise der Schulinspektion auf Unterricht war für uns Pädagogen neu. Die Schulinspektion erhebt eine Bestandsaufnahme des Unterrichtsprofils einer Schule durch die Auswertung der gesamten Unterrichtsbeobachtungen; es ist nicht das Ziel, die Qualität der Einzelstunde zu bewerten. Für uns Schulformexperten war dieser systemische Blick auf Schule und Unterricht ein Paradigmenwechsel.

Das Instrument des Unterrichtsbeobachtungsbogens hat sich während des Trainings anhand von Videosequenzen als leicht handhabbar erwiesen. Zwischen den einzelnen Fortbildungsteilnehmern gab es nur geringe Bewertungsunterschiede. Während des praktischen Einsatzes in der Schule zeigte sich, dass oft bereits nach fünf Minuten eine Bewertung abgegeben werden konnte, die später nicht mehr wesentlich revidiert werden musste.

Ablauf der Schulinspektion

Alle Schulformexperten verpflichten sich schriftlich, an mindestens zwei Inspektionen pro Jahr teilzunehmen. Spätestens zwei Monate vor Inspektionsbeginn werden die Schulformexperten über eine anstehende Inspektion informiert und um die Bestätigung der Teilnahme gebeten. Zu einer Schulinspektion gehören folgende Elemente:

- die Vorstellung in der Schule,

- die Vorberechnung im Inspektionsteam über die zu inspizierende Schule,
- die Inspektion vor Ort mit Gesprächen und Unterrichtsbeobachtungen,
- die Nachbesprechung der Inspektion,
- die Präsentation des Berichts in der Schule.

Vor der Inspektion erhalten die Schulformexperten in schriftlicher Form Informationen über die Rahmenbedingungen der Schule und die zusammengefassten Ergebnisse der Eltern-, Lehrer- und Schülerbefragungen, außerdem das Schulprogramm und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die anhand der dazugehörigen Bewertungsbögen beurteilt werden sollen. Durch diese Dokumente und durch die Vorstellung in der Schule erhält man einen ersten Eindruck. In einem Treffen mit den beiden hauptamtlichen Inspektoren wird die Dokumentenlage besprochen, und erste Hypothesen über die zu inspizierende Schule werden formuliert.

Ein Bewertungsdokument für die Qualitätsentwicklung sind die Schulprogramme. In der Praxis hat sich gezeigt, dass an vielen Schulen keine systematische Fortschreibung der Programme stattgefunden hat. Aus der Analyse der Schulprogramme können daher nur selten relevante Rückschlüsse auf die aktuelle Arbeit in der Schule gezogen werden.

Die Inspektion vor Ort beinhaltet die Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit der Schulleitung, mit dem Kollegium, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern sowie die Schulbegehung. Zwei Unterrichtssequenzen hospitiert das Inspektorenteam gemeinsam, anschließend erfolgt ein Abgleich der Bögen, um Unklarheiten oder Unterschiede in der Bewertung zu besprechen. Die Beobachtungsbögen der



Schulformexperten gehen ebenso in die Analyse der Unterrichtsdaten ein wie die der hauptamtlichen Inspektoren.

Die Interviews mit den einzelnen Gruppen der Schule führt immer ein hauptamtlicher Inspektor. Der Schulformexperte übernimmt die Rolle des Beobachters und dokumentiert die Aussagen der befragten Eltern, Lehrer und Schüler. Am Ende des Interviews gibt es für den Schulformexperten die Möglichkeit, Ergänzungsfragen zu stellen. Die Interviews werden aufgezeichnet und stehen den Inspektoren für die Bewertung zur Verfügung.

Ein hauptamtlicher Inspektor präsentiert der Schulleitung die Ergebnisse der Schulinspektion. In Absprache mit der Schulleitung werden diese dann auch der Schulöffentlichkeit vorgestellt. Der Schulformexperte unterstützt den Hauptamtlichen, der die Verantwortung für den Prozess trägt und den abschließenden Bericht schreibt. Die Schulformexperten lesen ihn gegen und äußern gegebenenfalls Änderungswünsche und Nachfragen.

Persönliche Erfahrungen

Während der Schulinspektion waren die Schulleitungen und die Kollegien der Schulen stets kooperativ und sprachsbereit, obwohl eine Inspektion

für die Schulen keine einfache Situation darstellt. Bei der Vorstellung des Inspektionsteams am ersten Tag war einigen Lehrerinnen und Lehrern die Anspannung durchaus anzusehen. Unterrichtsbesuche stehen in der beruflichen Biographie von Pädagogen meist in Verbindung mit Beurteilungen und Prüfungen. In der Schulinspektion ist ein persönliches Feedback nach den Hospitationseinheiten nicht vorgesehen, was die Irritation der Lehrerinnen und Lehrer noch verstärken kann.

Die Schülerinnen und Schüler begegneten uns Inspektoren offen, freundlich und höflich, gelegentlich wurden wir sogar eingeladen, doch endlich auch in ihre Klasse zu kommen.

Die Zusammenarbeit im Inspektorenteam habe ich als angenehm und professionell erlebt. Nach meinen Erfahrungen ist es in diesem Team stets gut gelungen, bei der Einschätzung der Stärken und Schwächen einer Schule Übereinstimmung zu erzielen. Diskussionen über zum Teil unterschiedliche Wahrnehmungen verliefen auf gleichberechtigter und partnerschaftlicher Ebene.

Die Mitarbeit in der Schulinspektion ist arbeitsintensiv, bringt aber auch vielfältige Anregungen für die Arbeit an der eigenen Schule. Die intensive Ausein-

andersetzung mit externer Evaluation und standardisierten Qualitätskriterien war für mich als Schulleiterin eine Bereicherung. Schulinspektion evaluiert Standards für eine gute Schule, die auf der Grundlage des Orientierungsrahmens Schulqualität gesetzt werden. Die Ergebnisse dieses standardisierten Verfahrens kann in Teilbereichen im Widerspruch zu dem Selbstbild und zu der Zufriedenheit der am Schulleben beteiligten Gruppen stehen. Durch die Mitarbeit in der Schulinspektion erhält man die Gelegenheit einer Außensicht auf das System Schule, die im Schulalltag oft verlorengeht. So ist jede Schulinspektion, an der man teilnimmt, zugleich eine Bilanzierung der Arbeit an der eigenen Schule.

*Diemut Severin
Schulleiterin an der Schule Othmarscher
Kirchenweg.
Adresse: Othmarscher Kirchenweg 145,
22763 Hamburg
E-Mail: diemut.severin@bsb.hamburg.de*

Neu im Amt – und gleich inspiziert

Keine Schule kann sich aussuchen, wann die Inspektion kommt – die Reihenfolge der Schulbesuche wird ausgelost. Und so kann es passieren, dass eine Schule inspiziert wird, deren Leitung gerade neu besetzt worden ist, möglicherweise auch auf mehreren Positionen gleichzeitig. Wie geht eine neue Schulleitung mit dieser Situation um?

Im August 2007 habe ich mein Amt als Schulleiterin der Ida Ehre Gesamtschule angetreten. Um die mehr als 100 Kolleginnen und Kollegen möglichst schnell kennenzulernen, habe ich noch in den Sommerferien begonnen, Mitarbeitergespräche zu führen. Auf diese Weise wollte ich das Kollegium und seinen Alltag mit den kleinen Freuden und Ärgernissen möglichst umfassend erleben. Ab September musste die Stelle für einen neuen Abteilungsleiter für die Oberstufe ausgeschrieben werden, denn dieser übernahm eine andere Aufgabe. Als dann alles endlich in ruhigeren Bahnen laufen sollte, bekam ich eine E-Mail des Instituts für Bildungsmonitoring, in der mir mitgeteilt wurde, das Los habe entschieden, dass unsere Schule von der Schulinspektion besucht werden soll. Auch das noch! Neu im Amt und dann gleich in der Kontrolle! Ich habe mich schon gefragt, ob es sinnvoll ist als Schulleiterin inspiziert zu werden, wenn doch über meine Arbeit noch keine Aussage gemacht werden kann. Andererseits konnte ich mir auch sagen: »Ich lasse das auf mich zukommen, denn ich habe die Ergebnisse nicht zu verantworten!« Später sollte sich zeigen: In diese Verlegenheit sollte ich nicht kommen.

Die Vorbereitung

Vier Mitglieder meines Leitungsteam arbeiten seit Jahren zusammen, die Abteilungsleiterin der Oberstufe und ich waren die Neuen. Gemeinsam haben wir erwartungsvoll die Vorbereitung begonnen und festgelegt, wer sich um was kümmert. Während der Inspektionstage mussten wir allerdings irritiert feststellen, dass das Inspektorenteam den Schwerpunkt eindeutig auf die Arbeit der Schulleiterin legt. Weil wir uns als Team verstehen, war uns dies fremd. Wo immer wir uns gemeinsam den Fragen und der Präsentation der Ergebnisse stellen konnten, haben wir das getan. Wir begannen mit der Vorbereitung. Bis zum 26. Dezember (!) sollten der Inspektion vorliegen:

- der Raum- und Gebäudeplan,
- der Stundenplan,
- das Schulprogramm,
- die Schul- und Hausordnung,
- der Stundenplan (digital),
- der Vorerhebungsbogen,
- die aktuellen Ziel-Leistungsvereinbarungen mit der BSB,
- ein Dokument unserer Wahl.

Es war ein großer Aufwand, alles zusammenzustellen. Hinzu kamen technische Schwierigkeiten bei der digitalen Übermittlung. Daher mein *erster Tipp*: Es ist eine große Erleichterung, wenn man diese Dokumente schon vor der Ankündigung der Inspektion bereitlegt.

Außerdem sollten noch vor Weihnachten die Online-Befragungen durchgeführt werden. Dazu bekamen wir Informationsblätter mit Nummern, die verteilt wurden. Wir haben organisiert, dass sich alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 während der Unterrichtszeit mit den Fragen auseinandergesetzt haben. Die Oberstufenschüler(innen) hatten ebenfalls in der Schule dazu die Gelegenheit,

haben diese jedoch kaum genutzt. Die Kolleg(inn)en beantworteten die Fragen zu Hause, ebenso die Eltern. Der Elternrat wollte nicht – wie von der Schulleitung vorgeschlagen – in die Schule zur Befragung einladen – Weihnachten stand vor der Tür. Leider hat dieses Verfahren dazu geführt, dass nur 8,74 Prozent der Eltern und 32,69 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung teilnahmen und damit die Befragung dieser Gruppen nicht hinreichend aussagekräftig waren, damit sie von der Inspektion genutzt werden konnten. Mein *zweiter Tipp* ist deshalb, auch für Eltern und Lehrkräfte in der Schule Zeit für die Online-Befragung einzuräumen.

Leider hatte die Schule nur wenig Möglichkeiten, die Festlegung des Termins für die Inspektion zu beeinflussen. So war es sehr schade, dass sich der Jahrgang 9 zum Zeitpunkt der Inspektion im Betriebspraktikum befand. Die Inspektoren konnten also nur einen unserer beiden Profilklassen-Jahrgänge am Profiltag beobachten. Zusätzlich haben wir im Stundenplan nicht ausreichend hervorgehoben, wann diese Arbeit inspiziert werden kann. Das hat dazu geführt, dass fächerübergreifendes Lernen von den Inspektoren kaum wahrgenommen wurde. Dies war dann in der Rückmeldung einer der Mängel. Deshalb mein *dritter Tipp*: Man sollte beim Festlegen des Wochentags darauf achten, was an welchem Tag gezeigt werden kann. Es ist wichtig, einen umfassenden Eindruck zu vermitteln.

Die Inspektion kommt!

Dann kamen die Weihnachtsferien und damit Zeit, den Besuch der Inspektoren vorzubereiten. Die Schulbegehung musste mit den beiden Hausmeistern der zwei Standorte unserer Schule besprochen werden. Auch musste geregelt werden,

was in den Gebäuden und auf dem Gelände noch in Ordnung zu bringen war. Dann musste festgelegt werden, wer zu den Interviews eingeladen werden sollte (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Technisches und Verwaltungspersonal), und die Einladungen waren zu versenden. Eine Schwierigkeit war, lange geplante schulische Termine zu verlegen – die Inspektion sollte an Tagen stattfinden, an denen Zeugniskonferenzen vorgesehen waren. Auch eine Klassenarbeit war noch eingetragen, die verschoben werden musste. Zur Zeit der Inspektion sollen keine Klassenarbeiten geschrieben werden und wir wollten sichergehen, dass alle daran interessierten Kolleginnen und Kollegen an den Interviews teilnehmen konnten.

Für die Inspektion selbst war ein Raum mit Metaplanmaterial zur Verfügung zu stellen, in den Räumen mussten Stühle bereitgestellt werden und weiteres Material war bereitzulegen:

- das Fortbildungs- und Schulentwicklungskonzept,
- die Stoffverteilungspläne Englisch, Mathematik, Musik oder Sport,
- der aktuelle Vertretungsplan vom jeweiligen Inspektionstag.

Mein *vierter Tipp*: Wir haben zusätzlich alles bereitgelegt, was die Arbeit in unserer Schule veranschaulicht. Die Inspektoren hatten die Wahl, was davon sie zur Kenntnis nehmen wollen. So konnten wir auch »verborgene Schätze« unserer Arbeit einbringen, die dann als Besonderheiten im Bericht erwähnt wurden.

Eine Woche vor Beginn der Hospitationen der vier Inspektoren habe ich die Schulöffentlichkeit noch einmal erinnert und vor allem dabei deutlich gemacht: »Keine Aufregung! Wir arbeiten an der Schule engagiert und sorgfältig. Zeigt euren Alltag von seiner besten Seite!« Das hat zur Beruhigung beigetragen. Mein *fünfter Tipp* ist also, am Tag der Inspektion Ruhe zu bewahren. Was bis dahin nicht geschehen ist, kann dann auch nicht mehr geändert oder verborgen werden. Wichtig ist überdies, den Kollegen deutlich zu machen, dass es keine Rückmeldung über ihren Unterricht im Einzelnen geben wird. Nur die



Gesamtheit der Unterrichtssituationen ergibt ein Bild.

Einen Monat später bekamen wir dann unsere Rückmeldung, für die Schulleiterin im Einzelgespräch, nur zum Teil zusammen mit dem Stellvertreter. Auf Wunsch der Schulleitung gab es eine Präsentation der Ergebnisse vor ausgewählten Gremienmitgliedern.

Es erfreute uns schon sehr, dass wir in vier Punkten des Orientierungsrahmens mit der besten Note 4, in acht Punkten mit der zweitbesten Note 3 und nur in einem Punkt mit einer Schwäche, der Note 2 beurteilt wurden.

Wir waren erstaunt, wie differenziert das Ergebnis war, wie viele Details wahrgenommen wurden und wie wohlwollend die Inspektoren ihre Ergebnisse formulierten. Damit können wir gut arbeiten. Gut ist, dass nicht gesagt wird, »Sie sollten dieses oder jenes tun«, sondern »Ihr Thema zur Verbesserung der Arbeit in Ihrer Schule könnte sein ...«

Wir haben begonnen, in verschiedenen Gremien an den Themen zu arbeiten, und wir finden durchaus, dass sich diese Arbeit lohnt.

Fazit

Für mich als neue Schulleiterin war die Inspektion ein Gewinn. Ich habe eine detaillierte Rückmeldung über

meine ersten Tage im neuen Amt bekommen. Das hilft mir sehr. Ich habe aber auch eine Rückmeldung über die Schule bekommen, die ich jetzt schon ein Jahr leite. Damit kann ich arbeiten und Veränderungen in Angriff nehmen, die angepackt werden müssen, denn in 2012, wenn die nächste Schulinspektion angesagt ist, werde ich dann an den Ergebnissen gemessen.

Sehr wichtig ist für mich, dass es dabei bleibt, dass die Ergebnisse der einzelnen Schulen nur an die Schulen und an die Schulaufsichtsbeamten weitergegeben werden. Nur mit dem Vertrauen darauf kann eine Schule offen mit den Ergebnissen umgehen und an den Problemen arbeiten. Ein öffentliches Ranking der Ergebnisse einzelner Schulen wäre fatal.

Helga Wendland
Schulleiterin der Ida Ehre Gesamtschule
Adresse: Bogenstraße 36, 20144 Hamburg
E-Mail: helga.wendland@bsb.hamburg.de

Vom Nutzen der Inspektion in Zeiten der Schulreform

Die Schulinspektion hält der Schule einen Spiegel vor, in dem sie ihre Stärken und Schwächen erkennen kann. Doch welchen Nutzen kann dies haben, wenn diese Schule in kurzer Zeit so nicht mehr existieren wird, weil eine Schulstrukturreform bevorsteht? Kritische Anmerkungen einer Schulleiterin.

1888 gegründet und 2007 erstmalig von der Schulinspektion in die Mangel genommen: Generationen von Schülerinnen und Schülern haben ihre Schulausbildung an unserem Luisen-Gymnasium, dem Traditionsgymnasium der Bergedorfer Region, geschafft, ohne vom »Schul-TÜV« evaluiert worden zu sein. Ist die Schulinspektion ein nützliches, vielleicht gar notwendiges oder nur modisches Instrument für die regelmäßig neu auszutarierenden Anpassungsprozesse an Lern- und Lebenswelten einer nachrückenden Schülergeneration?

Die erweiterte Schulleitung des Luisen-Gymnasiums diskutierte diese Frage zunächst theoretisch durchaus kontrovers, bevor bei uns die Neugier siegte und wir praktische Erfahrungen sammeln wollten. Neugierig waren wir vor allem auf die Schnittmenge zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung auf dem Fokus des Orientierungsrahmens Schulqualität. Würde sich die Schulgemeinschaft aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und nichtpädagogischem Personal im Spiegel des Inspektionsberichtes wiedererkennen können oder würde der Inspektionsbericht eine uns selbst fremde Schule zeigen?

Experimentieren gehört ganz selbstverständlich zum Lernalltag in unserem

naturwissenschaftlichen Profil: Wir wollten ähnlich lernen und meldeten uns freiwillig zur Startrunde. Um eine Antwort bereits vorwegzunehmen: Das Experiment hat sich für das Luisen-Gymnasium gelohnt.

Inspektionsalltag mit praktischen Tücken

Ein Inspektionsalltag hat allerdings auch seine ganz praktischen Tücken. Jeder Fragebogen stößt z. B. an seine Grenzen, wenn die Qualität des Unterrichts in 12 bis 14 Fächern zusammenfassend von der Schülerschaft bzw. deren Eltern beurteilt werden soll. Schnurrt dabei nicht alles in einem Mittelfeldbrei zusammen? Der Elternrat des Luisen-Gymnasiums krepelte energisch die Ärmel hoch und lud vor Start der Inspektion eine Expertin aus dem Landesinstitut zur Diskussion. Sie leitete unsere Bedenken weiter. Grundsaniert werden konnte der Schüler- und Elternfragebogen zwar nicht mehr, aber in den kommenden Runden sollte dieses Befragungsinstrument einer sorgfältig-kritischen Prüfung unterzogen werden. Kritisch monierte das Kollegium des Luisen-Gymnasiums am Lehrerfragebogen, dass von außen gesetzte Erschwernisse für den Berufsalltag, wie z. B. Belastungen durch G8, Erhöhungen der Klassen- und Kursfrequenzen in den vergangenen Jahren und Ressourcendeckelungen durch das Lehrerarbeitszeitmodell in der Befragung keine Rolle gespielt hätten.

Unser Hauptproblem im Umgang mit der online-Befragung aber war ganz anderer Natur. Die Termine für die Freischaltung der Befragungsleitungen lagen bei uns direkt im Anschluss an die Sommerferien. Die Vorinformationen mussten deshalb vor Beginn der Sommerferien ausgegeben, ein Erinnerungsschreiben direkt am ersten Schultag nach den Sommerferien verteilt werden und die

Kisten mit den Codenummern für alle Jahrgänge mitten in der Sommerpause entgegengenommen, gebunkert und im quirligen Schulanfangsbetrieb ausgegeben werden. Nicht zu vergessen: Auch gegenwärtig hat noch nicht jedes Elternhaus Internetanschluss und so zogen wir sämtliche Elternabende in die beiden ersten Wochen des Schuljahres vor, um jedem Elternteil die Chance zu geben, vor oder nach dem Elternabend in einem unserer PC-Räume seinen Fragebogen online auszufüllen. Selbstverständlich standen eine Lehrkraft oder ein Oberstufenschüler für technische Fragen hilfreich bereit. Ich bin sicher, dass sich diese ungünstige Zeitschiene belastend auf die Teilnahmequantität ausgewirkt hat. Es wäre gut, wenn zukünftige Inspektionen solch sensible Zeiten der Schuljahresorganisation umschiffen könnten.

Ein nützliches Instrument für Schulentwicklung

Die Schulinspektion selbst – im Luisen-Gymnasium durchgeführt unter der Leitung von Frau Zychla und begleitet von Herrn Maritzen und Herrn Schulz – war beeindruckend systematisch angelegt und überzeugte durch die offene und wertschätzende Art, die der Schule selbst und allen Beteiligten entgegengebracht wurde. Die detailgenau wahrnehmende Beobachtung von Unterrichtssequenzen, von Gebäudequalitäten, Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und nichtpädagogischem Personal, die hohe Wertschätzung vor allem unserer Schülerinnen und Schüler während des Schultages, die klar strukturierten qualitativen Interviews mit den Gruppenvertretern, alles dies zeigte hohe Professionalität der Inspektorengruppe und intensivsten Arbeitseinsatz während der Inspektionstage. Natürlich war die Anspannung aller am

ersten Inspektionstag mit den Händen zu greifen. Schließlich wollten Lehrkräfte und ganz besonders unsere Schülerinnen und Schüler gern zeigen, was sie leisten können. Schon am zweiten Inspektionstag lockerte sich die Atmosphäre: Witzige Bemerkungen zwischen Lehrkräften, Inspektoren, Schülern und Schülerinnen wurden in den Schulfluren ausgetauscht und manche Lerngruppe oder Lehrkraft war am Ende richtig enttäuscht, wenn nun gerade ihr Unterricht nicht besucht worden war. Ich hätte es anfangs kaum für möglich gehalten, aber die Inspektorengruppe hat es innerhalb der drei Schultage tatsächlich geschafft, in der doch relativ großen Schule mit fast 1.000 Schülerinnen und Schülern sequentiell in allen Jahrgangsstufen und sämtlichen Unterrichtsfächern zu hospitieren und dadurch in einer Momentaufnahme einen repräsentativen Einblick in Unterrichtsarbeit und Schulkultur an unserem Gymnasium zu erhalten. Respekt!

Ähnlich gespannt wie die Abiturienten auf ihre Prüfungsergebnisse warteten wir sechs Wochen später auf den Inspektionsbericht, der in einer schulöffentlichen Präsentation gut verständlich vorgestellt wurde. Den schriftlichen Endbericht erhielten die Mitglieder aller Schulgremien später auf von uns kopierten CDs.

Natürlich freuten sich alle Anwesenden über die Grundbewertung, wir seien ein »richtig gutes Gymnasium«. Ganz glücklich war ich über das hohe Lob auf unsere Schülerschaft. Beeindruckend sei deren Niveau in Argumentation und Reflexivität gewesen, betonten die Inspektoren.

Noch bedeutsamer aber war für mich, dass ich das Luisen-Gymnasium im Fremdspiegel der Inspektionsevaluation sehr genau wiederzuerkennen vermochte: Eigenwahrnehmung und Außenblick wiesen eine sehr große Schnittmenge auf. Genau dies scheint mir ein zentraler Punkt erfolgreicher Schulinspektion zu sein. Die Evaluation machte sichtbar, wo die Schule 2007 stand. Sie beschrieb, dass Konzepte, ZLVs und Schulprogramm (z. B. in der Weiterentwicklung von Musikzweig und naturwissenschaft-

lichem Profil) die passgenau wichtigsten Elemente für qualitätssichernde Schulentwicklung in diesem Gymnasium aufgenommen haben und bestärkten uns damit, eingeschlagene Wege weiter zu verfolgen.

Fazit: Eine wie im Luisen-Gymnasium 2007 betriebene Schulinspektion ist eigentlich ein hilfreich bestärkendes Instrument für die innerschulische Qualitätsentwicklung.

Minimierter Nutzen in der Reformgegenwart

Eigentlich? Ja bedauerlicherweise nur eigentlich. Denn: passgenaue innerschulische Qualitätsentwicklung für die gegenwärtige und zukünftige Schülerklientel benötigt einen verlässlichen äußeren bildungspolitischen Rahmen. Und genau den gibt es jetzt für Hamburger Gymnasien nicht mehr.

Noch haben wir den ersten Jahrgang G8 nicht zum Abitur geführt und damit unsere wichtigste innerschulische Evaluation 2010 noch vor uns. Noch arbeiten wir mit höchster Motivation an der Einführung der neuen Profileroberstufe, die ein völlig verändertes System in den beiden letzten Jahrgängen vor dem Abitur einsetzt: Beginn 2009. Gleichzeitig sollen wir die 5. und 6. Jahrgänge an die neu zu gestaltenden Primarschulen abgeben – geplanter Start: 2010.

Wenn dann 2011 bei uns im Luisen-Gymnasium die zweite Schulinspektion beginnt, wird sie eine völlig andere Schule, ein dramatisch verändertes, aber nicht ein nach innerschulischen Qualitätsbedingungen selbst entwickeltes System vorfinden: Ein nur noch sechsjähriges Gymnasium.

Das Luisen-Gymnasium müsste dafür zusätzlich in kürzestem Zeitraum sämtliche innerschulischen Curricula seiner Profile und Fächerverbünde von Grund auf neu gestalten. Auf der soliden Basis des Inspektionsberichts kann nicht weiter gearbeitet werden. Hektik tritt an die Stelle von Reflexion. Strategische Standortplanungen überlagern die Beschäftigung mit schuleigener Lernqualität und Schulkultur. Einen Musikzweig z. B. gegenwärtiger Qualität und kultureller Strahlkraft, wie wir ihn am Luisen-Gym-



nasium haben aufbauen können, würde es dann wohl nicht mehr geben.

Der Nutzen der Schulinspektion, eines guten Instruments erfolgreicher Qualitätssicherung und innerer Schulentwicklung, wird durch die bildungspolitische Hektik in Hamburg stark beschädigt. Schade, dass wir den von der Schulinspektion vorgezeichneten Weg nicht mehr sollen gehen dürfen.

*Dr. Mechthild Uhle
Schulleiterin des Luisen-Gymnasiums
Bergedorf
Reinbeker Weg 76, 21029 Hamburg
E-Mail: mechthild.uhle@bsb.hamburg.de*

Nützlich für die Schulentwicklung

Die Inspektion und die Folgen

Die erste Inspektion ist mit Aufregung verbunden: Was kommt da eigentlich auf uns zu? Wird es sich anfühlen wie im Referendariat, wenn der Inspektor in der Klasse sitzt? Was bringt uns der Aufwand eigentlich? Wenn es dann vorbei ist, kann Bilanz gezogen werden.

Morgens um elf in der Staatlichen Handelsschule Altona: Zwischen Kaffee und Konferenz klingelt das Telefon der Schulleiterin. Am anderen Ende der Leitung ist die Schulinspektion. »Wir freuen uns, Ihnen mitteilen zu können, dass Sie in sieben Wochen Besuch von der Schulinspektion bekommen werden.« Wir hatten zwar mit diesem Anruf gerechnet, doch die Freude auf unserer Seite hielt sich in Grenzen, denn eigentlich passt es ja nie.

Das Kollegium hatte auf einer Lehrerkonferenz mit knapper Mehrheit darüber abgestimmt, dass wir uns melden, um als eine der ersten Schulen inspiert zu werden. Was hat das Kollegium dazu bewogen? Impulse für das Qualitätsmanagement? So hat sicherlich die Schulleitung überlegt. Hoffnung auf unerfahrene Inspektoren? Daran haben womöglich auch einige Kollegen gedacht. Je eher daran – desto eher davon? Dies war sicherlich ein Irrtum, denn in vier Jahren ruft der Inspektor garantiert wieder an.

Und jetzt sollte es losgehen. Das erste Treffen wurde vereinbart. Die gesamte Schulleitung, Mitglieder des Personalrates sowie interessierte Kollegen und Kolleginnen waren anwesend. Die Inspektoren stellten sich vor und holten uns dort ab, wo wir gar nicht waren.

Gespickt mit viel Informationsmaterial war allen Beteiligten nach diesem Treffen klar: Der erste Schritt ist gemacht, jetzt geht es los. Zwischen diesem ersten Kontakt mit den Inspektoren und dem eigentlichen Schulbesuch musste viel Material gesichtet und aufbereitet werden. Das gestaltete sich an einigen Stellen schwierig, da manche Dokumente zwar in Papierform, aber nicht digital vorlagen. So blieb der Schulleiterin nichts anderes übrig, als sich mit Sack und Pack bzw. mit diversen Ordnern auf den Weg zum Zentrum der Inspektion zu machen.

Der Aufschrei im Kollegium am folgenden Tag war groß, weil plötzlich Präsenzordner mit Unterrichtsmaterial fehlten. Die waren jetzt auf dem Prüfstand der Schulinspektion.

Die Inspektoren kommen

Ein Raum musste her. Das Schloss musste ausgetauscht werden. Für Aktenvernichter, Flipchart und eine Kaffeemaschine musste gesorgt werden. »Kalte Platten und Obstbrände« wurden kurzfristig wieder abbestellt, weil wir uns nicht dem Vorwurf eines Bestechungsversuches aussetzen wollten.

Am Morgen der Inspektion wurden zuerst die Stundenpläne gesichtet. »Fehlen Kollegen? Gibt es sonstige Veränderungen?« Alles musste genau dokumentiert sein, damit die Inspektoren auch in die richtige Lerngruppe gingen.

Die Kollegen fühlten sich an das Referendariat erinnert. Mit dem Unterschied, dass die Unterrichtsbesuche überraschend, kurz, fast unbemerkt und ohne Nachbesprechung erfolgten.

Freude kam immer dann auf, wenn sich Schüler spontan äußerten: »Herr Inspektor, machen Sie sich keine Sorgen, die Kollegen kommt immer etwas

später.« Aber auch: »Schade dass Sie jetzt erst kommen, Sie haben eine ganz tolle Präsentation verpasst.«

Neben den Hospitationen führten die Inspektoren auch Interviews mit den Gruppen, die am Schulleben mitwirken: Schulbüro und Hausmeisterei, Eltern und Schüler, Betriebe und Lehrer und die Schulleitung, alle kamen zu Wort.

Viele Termine bedeuteten für die Inspektoren extrem lange Arbeitszeiten. Sie waren so lang, dass sich der Schließdienst nicht vorstellen konnte, dass im Gebäude noch gearbeitet wurde. Die Inspektoren standen vor verschlossener Tür, als sie nach einem langen Arbeitstag um 21.30 Uhr das Schulgebäude verlassen wollten.

Am Ende des dritten Tages machte sich im Lehrerzimmer eine gewisse Erleichterung breit, als die Inspektoren aus ihrem Raum auszogen. Unterm Strich kann man allerdings sagen, dass die Schulinspektion den Schülern, dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulverwaltung professionell und fair begegnet ist.

Heiß erwartet: Der Inspektionsbericht

Die Schulleitung hatte sich vor Bekanntgabe der Ergebnisse entschieden, dass der Bericht einer breiten Schülöffentlichkeit vorgestellt wird. Also versammelten sich an einem Freitagnachmittag um 16.00 Uhr interessierte Betriebsvertreter, Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen sowie Schulaufsicht und Schulleitung. Die Ergebnisse wurden von den Schulinspektoren bekanntgegeben. Etwas irritierend empfanden wir, dass im Bereich Führung und Management nie die Leistungen des Schulleitungsteams gewürdigt wurden, sondern nur die Bedeutung der Schulleiterin herausgehoben wurde.

Wie geht es weiter?

Mit unserem Bericht sind wir zufrieden. Er gibt uns eine realistische Einschätzung unserer bisherigen Arbeit. Anhand des Qualitätsprofils (vgl. Abb. 1) wurden uns unsere Stärken und Schwächen erläutert. Der Bericht ist für uns eine gute Standortbeschreibung und bildet jetzt die Grundlage für weitere Maßnahmen in der Schulentwicklung.

Schulleitung und Kollegium haben sich vorgenommen, einige der genannten Schwachpunkte sofort in die Ziel-Leistungs-Vereinbarungen für das neue Schuljahr 2008/09 aufzunehmen und zu bearbeiten.

Die Schulinspektion hat bereits an vielen Schulen das Fehlen von Förderkonzepten bemängelt – so auch an unserer Schule. Um unsere Entwicklungsarbeit an den Förderkonzepten zu verstärken, haben wir zum neuen Schuljahr eine Funktionsstelle für eine Förderbeauftragte neu besetzt.

Um herauszufinden, wie unsere Arbeit bei den Schülern und Schülerinnen ankommt, arbeiten wir im Rahmen der Ziel-Leistungs-Vereinbarungen bereits

seit dem vergangenen Schuljahr an der Einführung einer Feedback-Kultur. Von den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler versprochen wird uns weitere hilfreiche Hinweise für die Unterrichts- und Schulentwicklung.

Weitere wertvolle Hinweise erhalten wir aus einer Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg: Zusammen mit Prof. Dr. Tade Tramm von der Universität Hamburg evaluieren die vier Einzelhandelsschulen im Rahmen des wohl einmaligen Kooperationsprojektes Projektes EVA-NET die Lernfeldarbeit der Berufsschule für die Ausbildung Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, und die Kollegen und Kolleginnen, die in der Höheren Handelsschule unterrichten, evaluieren ebenfalls gemeinsam mit Prof. Tramm laufend ihr erfolgreiches Lernfeldkonzept.

Ebenso auf den Weg gemacht haben wir uns im Bereich »Leistungen beurteilen«: Die Steuergruppe für schulgenaue Qualifikation hat im August dieses Jahres für das gesamte Kollegium eine Fortbildung zum Thema »Beurteilung von Präsentationen« organisiert, denn hier wurde der größte Handlungsbedarf



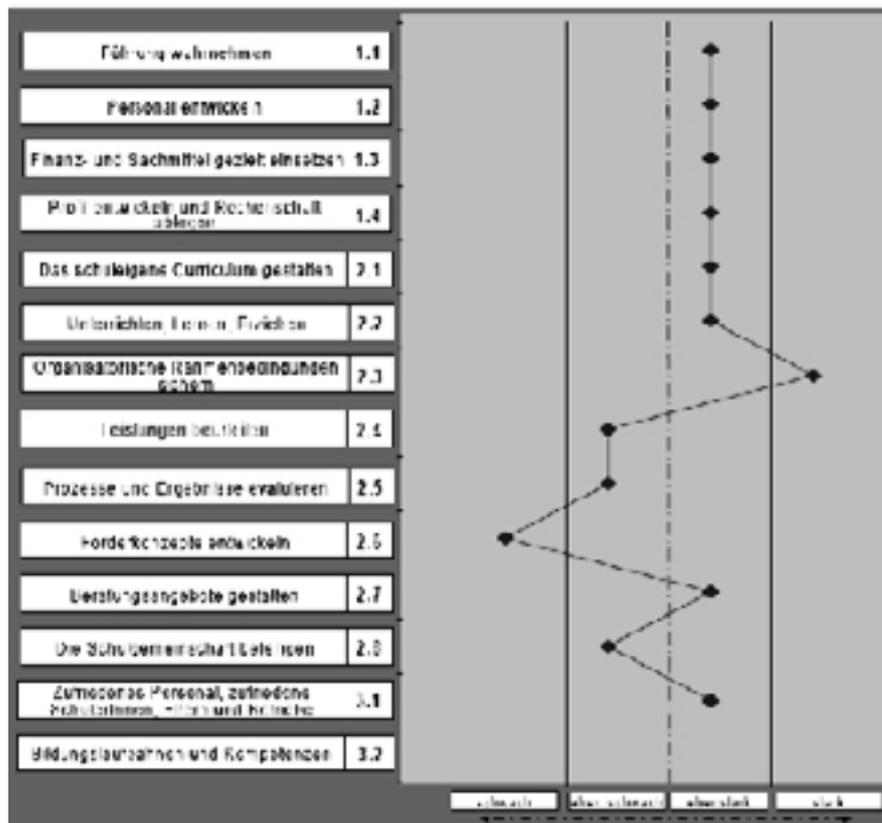
seitens der Kolleginnen und Kollegen gesehen.

Hier wie auch beim Punkt »Die Schulgemeinschaft beteiligen« gibt es sicher noch viel Handlungsbedarf, aber auch die Mehrbelastung der Lehrer und Lehrerinnen durch die Einführung eines Qualitätsmanagements darf nicht aus den Augen verloren werden. So muss der eine oder andere gute Gedanke, das eine oder andere sinnvolle Vorhaben noch etwas warten.

Mit besonderem Stolz erfüllt uns, dass der ganze Bericht deutlich mehr Stärken als Schwächen aufweist. Diese Stärken gilt es zu erhalten und auszubauen.

Insgesamt hat uns der Bericht der Schulinspektion motiviert, weil er uns zeigt, dass wir mit unserer Arbeit und mit unserem Engagement auf dem richtigen Weg sind. Er ist hilfreich für die Qualitätsentwicklung an unserer Schule. Wir sehen dem nächsten Besuch der Schulinspektion gelassen entgegen.

Ulrike Byza,
Angela Sommer,
Irmtraud Oldenbusch
Staatliche Handelsschule Altona (H6)
Ohlenkamp 15 a, 22607 Hamburg



Vom Nutzen des Inspektionsberichts – Chancen und Grenzen

Mehr als 100 Schulen haben in den letzten zwei Jahren einen Inspektionsbericht erhalten und sich gefragt: Was machen wir jetzt damit? Wofür kann der Bericht uns nützlich sein, wo sind aber auch seine Grenzen? Dieser Beitrag bietet eine Leihilfe.

Im Verlauf aller Inspektionen stellt die Verwendbarkeit der Inspektionsergebnisse bzw. des Inspektionsberichts ein bedeutendes Thema dar. Viele Schulleitungen betonen, wie wichtig es für sie sei, dass sie den Inspektionsbericht für ihre Schule wirklich produktiv nutzen können. Aber was heißt in diesem Zusammenhang »wirklich produktiv nutzen«? Welche Verwendungszusammenhänge sind für den Inspektionsbericht naheliegend? Was lässt sich guten Gewissens aus ihm machen und wo gibt es möglicherweise Fehleinschätzungen seines Potenzials? Eine kurze Charakterisierung soll helfen, Antworten auf diese Fragen zu finden. Dabei soll auch die Frage beleuchtet werden, wie der Inspektionsbericht ergänzt werden kann, um seinen möglichen Nutzen im Schulentwicklungsprozess voll entfalten zu können.

Was ist der Inspektionsbericht?

Der Inspektionsbericht ist ein externes, ganzheitliches Bild der Stärken und Schwächen einer Schule auf der Grundlage von Daten. Dabei ist jeder genannte Einzelaspekt entscheidend: Die Tatsache, dass das Bild der Schule ein *externes* ist, verleiht dem Bericht eine gewisses Gewicht. Die festgestellten Stärken und Schwächen sind von unabhängiger Stelle attestiert, der Bericht hält den schuleigenen Wahrnehmungen einen Spiegel vor und leuchtet

dabei möglicherweise auch blinde Flecken aus. Die Tatsache, dass das Bild – bei aller Unvollständigkeit im Einzelnen – ein *ganzheitliches* ist, stärkt den Blick für Zusammenhänge. Schulentwicklung ist natürlich immer eine Entwicklung der ganzen Schule, in der einzelne Teilbereiche nicht unabhängig von den anderen Teilbereichen verändert werden können. Die Darstellung von *Stärken und Schwächen* garantiert die Entwicklungsorientierung. Hier geht es nicht um darum, ein Bestehen oder Nicht-Bestehen festzustellen, sondern darum, eine praktische Hilfe beim Sichtbarmachen von Entwicklungsoptionen zu bieten. Ein wesentliches Merkmal des Inspektionsberichts besteht darin, dass die Aussagen belegt sind. Jede einzelne Aussage wird *auf der Grundlage von Daten* getroffen, die – wo immer möglich – mit empirischen Verfahren erhoben werden.

Aus diesen Eigenschaften ergeben sich naheliegende Verwendungsmöglichkeiten für den Bericht: Im Mittelpunkt stehen dabei die vielfältigen Möglichkeiten, daraus Erkenntnisse für den eigenen Schulentwicklungsprozess abzuleiten. Als Voraussetzung dazu bietet der Bericht die Chance, bei den verschiedenen Beteiligten überhaupt erst ein Bewusstsein für die Schule als Ganzes herzustellen bzw. ein möglicherweise verschwommenes oder verzerrtes Bild zu schärfen. Weiterhin bietet der Inspektionsbericht Möglichkeiten zur Profilierung nach außen: Sei es, dass man unmittelbar über einzelne Stärken und Schwächen oder mittelbar über gezogene Schlussfolgerungen berichtet.

Ein gutes Anwendungsbeispiel, in dem viele dieser Verwendungszusammenhänge relevant werden können, sind die Aushandlungsprozesse im Rahmen der Regionalen Schulentwicklungskonferenzen (RSK): In der Vorbereitung

der Konferenzen kann der Inspektionsbericht, sofern ein solcher vorliegt, zur Entwicklung von Verhandlungsstrategien genutzt werden. Er vermittelt eine große datengestützte Sicherheit hinsichtlich Fragen wie »Wer sind wir?«, »Was können wir?« oder »Wo wollen wir hin?« und damit auch zur Entwicklung von Alleinstellungsmerkmalen – »Was können wir für die spezifische Schülerschaft unserer Region bieten, was andere Schulen nicht bieten können?«. Der Inspektionsbericht lässt sich auch zur Information und »Qualifizierung« der eigenen in der RSK vertretenen Eltern und Schülerinnen und Schüler verwenden. Im Verlauf der anstehenden Standortplanungen bietet der Inspektionsbericht viele Möglichkeiten zur Profilierung. Bei Start der neuen Strukturen bietet der Bericht eine gute Beschreibung der Ausgangslagen mit zahlreichen Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Arbeit an der Entwicklung der neuen Schulen.

Was ist der Inspektionsbericht nicht?

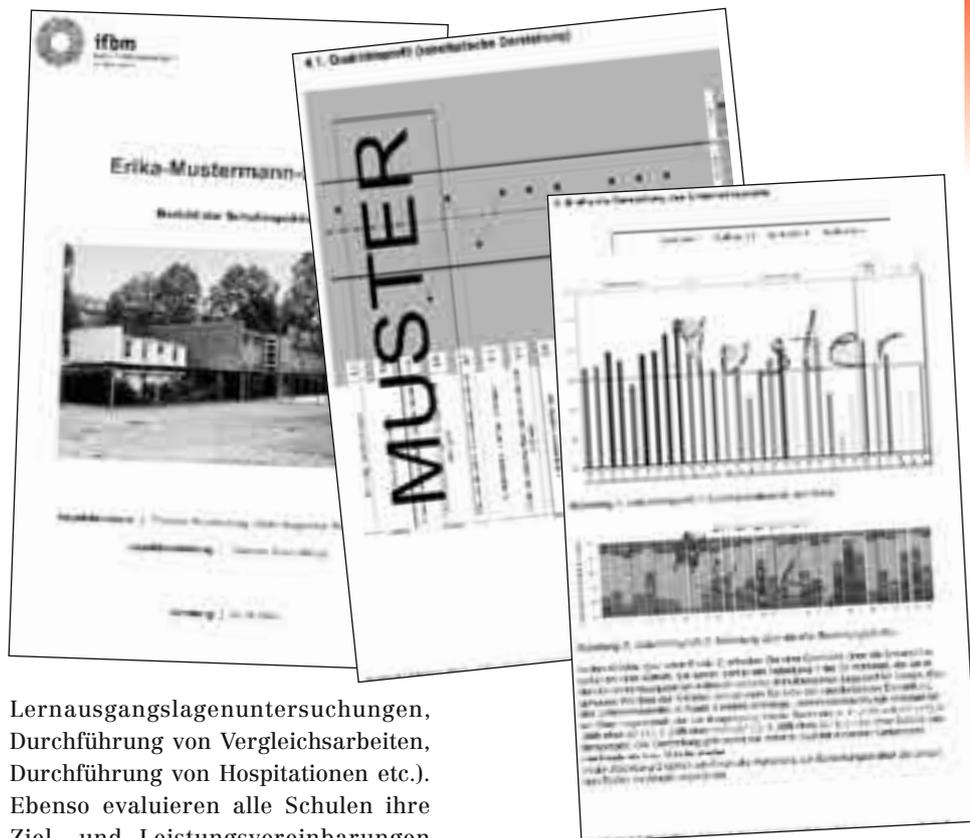
Die Menge an Verwendungsmöglichkeiten und die potenzielle Tragweite der sich ergebenden Konsequenzen wirft die Frage auf, ob der Inspektionsbericht in den jeweiligen Verwendungszusammenhängen als alleinige Grundlage ausreicht. Ausgehend von den oben genannten Eigenschaften lässt sich relativ leicht sehen, dass er damit überfordert wäre: So kann der Inspektionsbericht als ein vom Anspruch her die gesamte Schule abdeckendes Fremdbild, das in verhältnismäßig kurzer Zeit erstellt wird, nicht überall in die vielleicht erwünschte Tiefe gehen. Bestimmte Dinge können mit den vorhandenen Instrumenten und Ressourcen nur mit geringer Tiefenschärfe und z. T. auch überhaupt nicht gesehen werden. Jede einzelne Schule erhält nur alle vier bis fünf Jahre einen

Inspektionsbericht. Angesichts einer im Gegensatz dazu kontinuierlich stattfindenden Schulentwicklung ist dies erstens zu selten – die Ergebnisse bleiben nicht vier bis fünf Jahre lang »frisch« – und zweitens zu statisch – Entwicklungen werden knapp und nicht im Detail abgebildet. Die Ergebnisse werden im Inspektionsbericht bewusst nicht personenbezogen aufbereitet, was die Ableitung personenbezogener Personalentwicklungsmaßnahmen (etwa aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtung) unmöglich macht. Da der Bericht sich als Spiegelung des Ist-Stands versteht und keine Empfehlungen gibt, wird man darin auch vergeblich konkrete Hinweise für Verbesserungsmaßnahmen suchen.

Was folgt daraus?

Wenn schulische Akteure den Inspektionsbericht nutzen wollen, sollten sie sich also von realistischen Erwartungen leiten lassen und genau abschätzen, was mit den Mitteln dieser Form externer Evaluation zu leisten ist. Was muss hinzukommen, um ein optimales Bild der Schule als Ausgangsbasis für die aufgeführten Verwendungszusammenhänge zu erhalten? Im Grunde ist theoretisch und praktisch seit langem bekannt, dass ein entwicklungsförderndes Bild letztlich nur in einem Zusammenspiel zwischen externer Evaluation und schulischer Selbstevaluation entstehen kann. Erst die Verknüpfung der Außenperspektive mit einer systematisch gewonnenen Innenperspektive ergibt eine ausreichende Basis für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Untersuchungen der Schulinspektion machen unmissverständlich deutlich, dass die meisten Hamburger allgemeinbildenden Schulen in Fragen eines systematischen Qualitätsmanagements und der Selbstevaluation noch am Anfang stehen: Der Jahresbericht der Schulinspektion 2008 (Erscheinungsdatum: Januar 2009) zeigt, dass diese Bereiche an fast allen bislang inspizierten Schulen noch entwicklungsbedürftig sind. Natürlich führen viele Schulen Maßnahmen der Unterrichtsvaluation durch (z. B. freiwillige Teilnahme an



Lernausgangslagenuntersuchungen, Durchführung von Vergleichsarbeiten, Durchführung von Hospitationen etc.). Ebenso evaluieren alle Schulen ihre Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV). Vielfach tun sich Schulen allerdings noch sehr schwer mit dem Ableiten von Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Erkenntnissen und beim Umsetzen dieser Schlussfolgerungen in konkrete Verbesserungs- und Weiterentwicklungsmaßnahmen. Weiterhin handelt es sich meist um punktuelle Maßnahmen, die untereinander nicht in einem Zusammenhang stehen. Nur sehr selten stellen die Einzelmaßnahmen ein von der Schule selbst gestaltetes, von den schulischen Zielen ausgehendes, umfassendes Evaluationskonzept dar. Die beschriebene Situation ist nicht einfach auf mangelndes Verständnis oder Know-how auf Seiten der Schulen zurückzuführen. Sie ist zum Teil auch eine Folge von übergreifenden Problemen der Steuerung, der Ressourcenallokation oder mangelnder Prioritätensetzung.

Die Entwicklung von zeitsparenden und effektiven Evaluationskonzepten im oben angedeuteten Sinne stellt eine große Herausforderung dar, die nicht von heute auf morgen zu bewältigen ist. Sie gelingt auch nicht ohne angemessene Unterstützung. Ein erster Ansatz

für eine solche Unterstützung kann der Einsatz eines Qualitätsmanagements sein, für das mittlerweile verschiedene, auf die Schule zugeschnittene Angebote existieren. In einer vom IfBM und dem LI herausgegebenen Broschüre werden vier erprobte, für Hamburger Verhältnisse zu empfehlende Instrumente vorgestellt.

Literatur

IfBM, LI: Schulinternes Qualitätsmanagement. Orientierung und Anleitung. Heft 2; als Download unter www.ifbm.hamburg.de

Eric Vaccaro
ist Schulinspektor
E-Mail: eric.vaccaro@ifbm.hamburg.de

18 Monate Schulinspektion – eine Zwischenbilanz

Die Schulinspektion hat ihre Arbeit im Januar 2007 aufgenommen, inzwischen ist knapp ein Drittel der Hamburger Schulen inspiziert worden – Zeit für eine Zwischenbilanz. Was konnte inzwischen erreicht werden, welche Entwicklungen stehen in Zukunft an? Jochen Schnack sprach mit dem Leiter des Instituts für Bildungsmonitoring Norbert Maritzen und Schulinspektor Thomas Bernt.

Hamburg macht Schule: Die Inspektion arbeitet jetzt fast eineinhalb Jahre – wo steht sie heute?

Thomas Bernt: Inhaltlich und beim Aufbau stehen wir genau dort, wo wir zu diesem Zeitpunkt stehen wollten. Die Vorbereitungszeit ab Oktober 2006 war extrem ereignisreich. Das war die Phase des Aufbaus, der Instrumentenerstellung und der Implementierung des Verfahrens, denn ab Februar 2007 haben wir zum ersten Mal in den Schulen gearbeitet. Bis heute – bis zu den Herbstferien 2008 – haben wir über 100 Schulen inspiziert. Im Mittelpunkt des laufenden Schuljahres stehen die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung. Inzwischen haben wir genug Erfahrungen gemacht, um unser Instrumentarium zu überprüfen.

HmS: Haben Sie das Instrumentarium im letzten Jahr verändert?

Bernt: Wir haben die Fragebögen gekürzt und einige Fragen in der Onlinebefragung präzisiert. Jetzt aber erreichen wir ein neues Stadium: Auf der Grundlage der mehr als 3.000 Unterrichtsbeobachtungen können unsere Wissenschaftler inzwischen bestimmen, welche qualitative Bedeutung ein bestimmtes Item der Unterrichtsbeobachtung im

Vergleich zu anderen hat, was zum Beispiel ein Wert von 2,5 beim Item »Selbstorganisiertes Lernen« aussagt im Vergleich zu dem gleichen Wert beim Item »Die Arbeitszeit wird eingehalten«. Wir können inzwischen nachweisen, welche Items eher höherwertigen Unterricht messen. Wir haben daraus ein vierstufiges Modell entwickelt, in dem wir die in der Inspektion beobachtete Unterrichtsqualität der einzelnen Schule kenntlich machen. Weiter sind wir aktuell dabei die Items zu schärfen: Das bedeutet, wir verständigen uns verbindlich darüber, was an unterrichtlichem Handeln erkennbar sein muss, damit beispielsweise das Item 24 »Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts« als zutreffend, eher zutreffend, nicht oder eher nicht zutreffend gewertet wird.

HmS: Welche Bedeutung hat das für Ihre Arbeit?

Bernt: Damit stellen wir unsere Arbeit noch exakter auf eine empirische Basis. Das ist ein fortlaufender Prozess der Vergewisserung, dass die Ergebnisse unserer Beobachtungen an einer Schule mit den Beobachtungen an anderen Schulen vergleichbar sind. Da sind wir inzwischen viel weiter als zu Beginn.

HmS: Welchen Nutzen hat die Inspektion nach Ihrer Beobachtung für die Schulen?

Bernt: Ich glaube, dass eine aufmerksame Schulleitung über viele »Graubereiche« an ihrer Schule Bescheid weiß. Die Daten der Schulinspektion können ein solch vages Wissen bestätigen oder auch widerlegen. Schulleitungen und Kollegien sehen an den Ergebnissen der Inspektion, ob das, was sie immer vermutet haben, tatsächlich zutrifft, und auch, in welchem Maße es zutrifft. Was wirklich neu ist, ist der systemische Blick von außen. Wir merken oft, dass Schulen dankbar sind und uns zurück-

melden, dass wir sehr eindrücklich Verbindungslinien zwischen schulischen Bereichen und Zusammenhänge aufzeigen können, die aus der Innensicht bisher nicht deutlich wurden. Damit generieren wir ein Systemwissen und stellen es zur Verfügung, das die Schule selbst noch nicht hatte.

HmS: Gibt es etwas, das im ersten Jahr richtig schief gelaufen ist?

Bernt: Es gibt ganz vieles, das wir heute besser machen können. Weil sich das Instrumentarium entwickelt hat, weil sich die Datenlage entwickelt hat. Unsere Fragebögen waren beispielsweise am Anfang sehr lang, das sorgte in Kollegien für Ärger. Im laufenden Prozess konnten wir dann ermitteln, welche Fragen sich bewähren. Da haben wir nachgearbeitet, umformuliert und gekürzt. Wir sind alle vor zwei Jahren in einen Beruf gestartet, den es vorher noch nicht gegeben hat. Da mussten wir vieles von Grund auf neu entwickeln. Es ist meines Erachtens nichts wirklich schief gelaufen, aber wir haben Erfahrungen gemacht und systematisch daran gearbeitet, sich öffnende Problemfelder zu beseitigen. Dies sind spannende, aber eigentlich ganz normale Prozesse in der Qualitätsentwicklung.

HmS: Der Orientierungsrahmen ist die zentrale Grundlage für die Schulinspektion. Hat er sich bewährt?

Norbert Maritzen: Der Orientierungsrahmen ist gewissermaßen die »Geschäftsgrundlage« der Inspektion. Die Instrumente der Inspektion sind auf dieser Grundlage entwickelt worden. Eine ganze Reihe von Instrumenten sind Operationalisierungen des Orientierungsrahmens. Ich glaube, die Verbindlichkeit des Orientierungsrahmens ist über das Instrument der Schulinspektion den Schulen sehr deutlich geworden. Übrigens sind die Bezüge, die auch in anderen Bereichen zum Orientierungs-

rahmen hergestellt werden – etwa in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Schulaufsicht oder in Angeboten des Landesinstitutes – nicht weniger ein Hinweis darauf, dass der Orientierungsrahmen inzwischen eine hohe praktische Relevanz gewonnen hat. Ich glaube, dass er sich insgesamt bewährt hat. Gleichwohl muss man sagen, dass der Anwendungsfall »Schulinspektion« auch Grenzen hat. Der Orientierungsrahmen hat hinsichtlich der Indikatorenangebote, die darin formuliert sind, viele Redundanzen. Diese Redundanzen haben wir bei der Entwicklung gesehen und bewusst beibehalten, weil die schulische Entwicklungsarbeit auf diese Weise viele Anknüpfungspunkte erhalten hat. Wenn schulische Entwicklungsgruppen den Orientierungsrahmen beispielsweise zur Bestandsaufnahme nutzen, finden sie dort für ein internes Entwicklungsvorhaben viele Anknüpfungsmöglichkeiten. Für die Inspektion bringt diese konzeptionelle Anlage das Problem mit sich, dass manche beobachtbare Stärken und Schwächen nicht eindeutig einem Qualitätsbereich zuzuordnen sind und deshalb darauf geachtet werden muss, dass sie in der abschließenden Bewertung nicht mehrfach zu Buche schlagen.

HmS: Wird der Orientierungsrahmen überarbeitet werden?

Maritzen: Ja, wir planen, die Erfahrungen, die mit dem Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Bereichen gemacht werden, zu sammeln und für eine Weiterentwicklung zu nutzen. Dabei wird die – ich nenne es – »mittlere Linie« sorgsam zu beachten sein, d. h. die relative Offenheit zu erhalten und der Versuchung zu widerstehen, die Qualitätsbereiche unter einer Vielzahl von fachlichen oder thematischen Aspekten klein-klein durchdeklinieren zu wollen.

HmS: Wie würden Sie die Hamburger Schulinspektion im Ländervergleich einordnen?

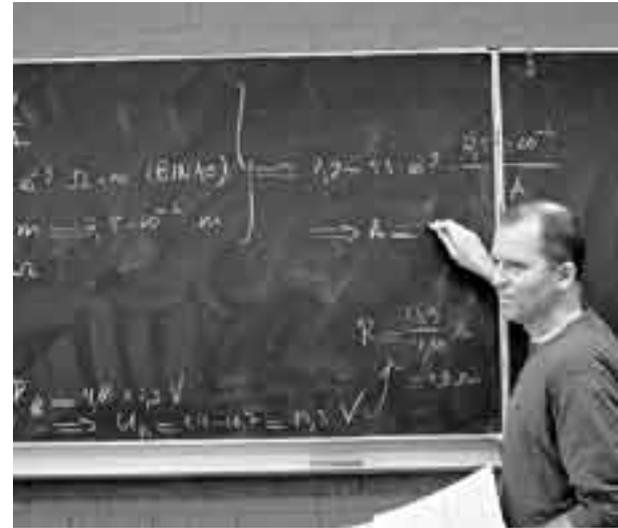
Bernt: In Hamburg haben wir ein Inspektoratsmodell gewählt, das unsere Rolle und unsere Funktion klarer für beide Seiten macht: Schulinspektorin, Schulinspektor – das ist in Hamburg ein

Beruf mit intensiver Ausbildung; nicht ein Hut, den ich neben anderen Hüten auch noch aufhabe: Wir sind nicht Teil der Schulaufsicht, wir sind nicht abgeordnet aus anderen Schulen. Das unterscheidet uns erheblich von anderen Ländern. Wir arbeiten zudem ausdrücklich in einem multiprofessionellen Team mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Verwaltungskräften zusammen und sind eingebunden in das Institut für Bildungsmonitoring, IfBM, in dem Systemdaten zum Beispiel zu zentralen Prüfungen oder Schulleistungsuntersuchungen aufbereitet werden. Ein weiterer Punkt, der meines Erachtens für die Schulen ganz erheblich ist: Wir leisten nicht nur eine quantitative, empirische Darstellung von Daten, wie das andere Länder machen, sondern das Hamburger Modell nutzt die Professionalität der Inspektorinnen und Inspektoren, um Stärken und Schwächen der Schulen zu ermitteln, miteinander in Verbindung zu bringen und in der Expertise darzustellen. Ein solches Vorgehen hat zur Voraussetzung, dauerhaft die eigene Praxis zu reflektieren, sich zu trainieren, zu supervidieren und weiter zu schulen.

HmS: Das IfBM verfügt über immer mehr Daten über die Hamburger Schulen. Was fangen Sie mit diesen Daten an? Insbesondere: Wie werden sie für die Schulen nutzbar gemacht?

Maritzen: Die systematische Daten- oder besser Informationsgewinnung, -analyse und -aufbereitung im IfBM hat im Wesentlichen drei Funktionen: Den Bildungseinrichtungen, auch dem System, soll in überprüfbar Verfahren ein bestimmter Qualitätszustand bescheinigt werden. Rahmenbedingungen und Problemlagen von Einzelschulen und des Schulsystems sollen diagnostiziert werden. Es soll darüber so Rechenschaft abgegeben werden, dass das Feedback zur Weiterentwicklung genutzt werden kann. Das ist das Gegenteil von Datennutzung für Rankings.

Die Schulinspektion erfüllt alle drei Funktionen, aber beispielsweise ebenso der Hamburger Bildungsbericht, den wir vorbereiten. Er wird nicht auf Einzelschulebene berichten, sondern un-



ser Schulwesen insgesamt in den Blick nehmen. Ob eine Schule zum Beispiel einen Inspektionsbericht nutzen kann und nutzt, hängt selbstverständlich auch von Format, Qualität, Schlüssigkeit und Überzeugungskraft des Berichtes und des vorgängigen Verfahrens ab. Es muss aber etwas hinzukommen: Es müssen verbindliche Strukturen für die innerschulische Kommunikation und Verarbeitung des Berichtes gegeben sein; es muss gegebenenfalls Beratung durch Schulaufsicht und Landesinstitut bereitstehen; es muss Bereitschaft und Können da sein, damit ein datengestütztes Feedback nützlich werden kann. »Nutzbarmachung« von »Daten« hat also viele Gelingensbedingungen, die unseren Auftrag weit überschreiten. Ich glaube, dass wir in Hamburg mit dem, was wir in diesem Bereich im Landesinstitut und jetzt im IfBM aufbauen, gute Grundlagen dafür schaffen, dass datengestützte Schulentwicklung stattfinden kann.

Thomas Bernt,
Schulinspektor

E-Mail: thomas.bernt@ifbm.hamburg.de

Norbert Maritzen,

Leiter des Instituts für Bildungsmonitoring

E-Mail: norbert.maritzen@ifbm.hamburg.de

Struktur und Entwicklung von Unterrichtsqualität

Das Qualitätsstufenmodell des Unterrichts der Schulinspektion Hamburg

Eine Vielzahl internationaler Studien zum Nutzen von Schulinspektion zeigt, dass vor allem dann positive Wirkungen von Inspektionsverfahren für einzelne Schulen zu erwarten sind, wenn neben den Evaluationsergebnissen auch Hinweise zur Weiterentwicklung bereitgestellt werden. Dies ermöglichen so genannte Entwicklungsstufen- oder Reifegradmodelle. Hier werden Prozesse in Institutionen anhand vorgegebener Kriterienkataloge so evaluiert, dass die ermittelten Leistungsbelege in ein Struktur- und Entwicklungsmodell eingeordnet werden können. Dies erleichtert es, Veränderungen zielgerichtet einzuleiten.

Die Schulinspektion Hamburg hat ein solches Modell für den Bereich der Unterrichtsqualität entwickelt. Es beruht auf der Basis von Daten einer repräsentativen Stichprobe (Unterrichtsbeobachtungen an 32 Hamburger Schulen). Das Modell wird seit Herbst 2008 in den Inspektionsberichten genutzt und soll es ermöglichen, den inspizierten Schulen sowohl den Ist-Stand der Unterrichtsqualität widerzuspiegeln als auch Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen.

Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Schulinspektion

Ein Kernelement der Schulinspektion Hamburg ist der Schulbesuch, der je nach Größe der Schule zwei bis drei Tagen dauert. Neben Interviews mit allen Gruppen von Schulbeteiligten wird dabei systematisch die Qualität von Unterrichtsprozessen evaluiert. Hierfür werden an reinen Grundschulen mindestens 40 Unterrichtssequenzen à 20 Minuten und an allen anderen Schulformen mindestens 80 Unterrichtssequenzen derselben Länge durch das jeweilige Inspektionsteam beobachtet. Diese Sequenzen werden

vor dem Schulbesuch als Zufallsauswahl aus dem vorhandenen Angebot an Unterrichtsstunden einer Schule gezogen, so dass garantiert wird, dass viele der tatsächlich vorhandenen Kombinationen aus Lehrkraft, Klasse, Fach und Unterrichtsstunde durch die Inspektion wahrgenommen und auf diesem Wege ein möglichst originalgetreues Abbild einer »normalen« Schulwoche erstellt werden kann. Um die Einschätzung der Unterrichtsqualität vorzunehmen, wurde ein Bewertungsbogen entwickelt, der 30 Merkmale von Gelingensbedingungen guten Unterrichts beinhaltet, die jeweils auf einer vierstufigen Skala von »trifft nicht zu« bis »trifft zu« bewertet werden. Die Kriterien orientieren sich an den Vorgaben des Orientierungsrahmens Schulqualität sowie an aktuellen Erkenntnissen der Unterrichts- und Schulforschung.

Qualität der Unterrichtsbeobachtungen

Im Rahmen der Normierungsstichprobe wurden 2240 Unterrichtseinheiten eingesehen und deren Qualität bewertet. In der Auswertung dieser Daten zeigte sich, dass der eingesetzte Bogen sowie die Objektivität der einzelnen Inspektionsmitglieder bei der Bewertung von Unterrichtsqualität hohen wissenschaftlichen Gütekriterien genügen: So tragen alle eingesetzten Kriterien sowohl statistisch nachweisbar als auch nahezu erschöpfend zur Beschreibung von Unterrichtsqualität bei, wobei die einzelnen Kriterien durch die Inspektorinnen und Inspektoren der Hamburger Schulinspektion bei ein- und derselben Unterrichtssequenz zu rund 80 Prozent identisch bewertet werden. Es gelingt somit einerseits, die Qualität von Unterricht an Hamburgs Schulen

relativ genau zu bestimmen und dabei andererseits zu gewährleisten, dass die Unterrichtsqualität nahezu unabhängig vom individuellen Beobachter ermittelt wird.

Ein Struktur- und Entwicklungsmodell der Unterrichtsqualität

Auf Basis dieser Normierungsdaten hat die wissenschaftliche Abteilung der Schulinspektion mithilfe statistischer Verfahren ein Modell entwickelt, das es ermöglicht, den Ist-Stand der Unterrichtsqualität an Hamburger Schulen widerzuspiegeln und inspizierten Schulen darüber hinaus Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen. Das entwickelte Modell bietet einen kriterialen Vergleichsmaßstab, d.h. nicht andere Schulen im System bilden die Referenz für erfolgreichen Unterricht, sondern die Vorgaben des Hamburger Orientierungsrahmens Schulqualität. Das Modell umfasst vier hierarchisch angeordnete Stufen von Unterrichtsqualität, die sich durch spezifische Merkmale beschreiben lassen (vgl. Abb. 1). So stellt beispielsweise ein wertschätzender und respektvoller Umgangston zwischen Schülerinnen und Schülern (Stufe I) eine Voraussetzung dar für das Gelingen weiterer Unterrichtsmerkmale auf höherem Qualitätsniveau wie z.B. dem auf Stufe II angesiedelten Kriterium, dass Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft im Unterricht über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert werden. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass die vier Stufen zwar jeweils unterschiedlich anspruchsvolle Anforderung an die Gelingensbedingungen guten Unterrichts stellen, jedoch aufeinander aufbauen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen einzelnen Merkmalen bzw. Stufen als

probabilistisch anzusehen: eine effiziente Klassenführung führt nicht automatisch zu einer guten individuellen Förderung, erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass diese gelingt. Umgekehrt gilt: Dass es gelingt, individuelle Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht angemessen zu berücksichtigen, wenn es Schülerinnen und Schülern nicht möglich ist, Lernstrategien zu erwerben oder anzuwenden, ist beispielsweise ebenso unwahrscheinlich wie dass eine Information der Schülerinnen und Schüler zu Ablauf und Inhalt des Unterrichts stattfinden kann, wenn der Umgangston im Klassenzimmer zwischen Lehrkraft und Schülerschaft nicht durch Wertschätzung und gegenseitigen Respekt geprägt ist.

Das Stufenmodell in den Inspektionsberichten

Seit Herbst 2008 nutzt die Schulinspektion Hamburg dieses Modell im Rahmen ihrer Inspektionsberichte, um einerseits Transparenz im Inspektionsverfahren zu gewährleisten und andererseits inspezierten Schulen die Ableitung von zielgerichteten Handlungsschritten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus den Inspektionsergebnissen zu erleichtern. Hierfür wird im Inspektionsbericht eine Grafik eingebunden, die den erreichten Qualitätsstand in der Unterrichtskultur einer Schule widerspiegelt und deren Inhalte eine wichtige Grundlage für die Bewertung des Bereiches »Unterrichten, Lernen, Erziehen« durch die Inspektions-teams bildet. Ein Qualitätsniveau gilt als erreicht, sofern ein bestimmter Anteil an Kriterien, die einer der vier Stufen zugeordnet sind (Stufe 1 = 80 Prozent, Stufe 2 = 70 Prozent, Stufe 3 = 70 Prozent, Stufe 4 = 60 Prozent), auf Schulebene durchschnittlich erfüllt ist, an einer Schule somit nicht mehr Schwächen als Stärken im Bezug auf dieses Kriterium beobachtet wurden. Welche Kriterien eine bestimmte Stufe umfasst, wird dabei unter »Items« ebenso ausgewiesen, wie der Anteil an ihnen, den es zu erfüllen gilt, und der Anteil, der tatsächlich durch die Schule erfüllt wurde. Auch hier gilt, dass erst die Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um ein bestimmtes Qualitätsni-

Stufe 1: Lernklima und pädagogische Strukturen sichern

Im Unterricht, dessen Qualität auf Niveaustufe 1 liegt, werden die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches und anspruchsvolles Lernen gelegt. In der Regel gelingt auf diesem Niveau bereits die Sicherung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas. Auch liegen den Unterrichtseinheiten normalerweise klare Strukturen zu Grunde, die durch die Lehrkräfte im Bedarfsfall schüler- und situationsgemäß abgewandelt werden. Darüber hinaus werden vereinbarte Regeln zumeist eingehalten und Arbeitsaufträge durch die Lehrkräfte überwiegend klar, präzise und an der unterrichteten Schülerschaft orientiert formuliert.

Stufe 2: Klassen effizient führen und Methoden variieren

Im Unterricht, dessen Qualität die Niveaustufe 2 erreicht, gelingt es in der Regel, nicht nur die Grundstrukturen zum Gelingen von Unterricht (Niveaustufe 1) abzusichern, sondern darüber hinaus auch eine effiziente Klassenführung – z. B. durch vorausplanendes Handeln der Lehrkräfte und Optimierung der aktiven Lernzeit – und eine Variation von Methoden im Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten. Erste Grundlagen, die zum Gelingen von Individualisierung und Differenzierung beitragen können, sind ebenfalls beobachtbar: Die Verstärkung individueller Lernfortschritte durch Lob und Ermutigung, aber auch die Anpassung des Unterrichtstempos an die Bedürfnisse der Schülerschaft und die Gegebenheiten der jeweiligen Lernsituationen sind zumeist vorhanden.

Stufe 3: Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen

Im Unterricht, dessen Qualität die Niveaustufe 3 erreicht, gelingt es zumeist, Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Art und Weise zum Lernen zu motivieren. Der Unterricht erfolgt teilweise schülerorientiert und das Lernverständnis ist nicht mechanistisch geprägt. Schülerinnen und Schüler können das Unterrichtsgeschehen in angemessenem Rahmen mitbestimmen und werden befähigt, sowohl aktiv als auch selbständig zu lernen. Die Diagnose von Lernständen erfolgt häufig mithilfe transparenter Verfahren. Lernfortschritte werden durch die Bereitstellung von Transfermöglichkeiten konsolidiert, was eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermöglicht.

Stufe 4: Differenzieren, Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern

Im Unterricht, der die höchste Niveaustufe 4 erreicht, gelingt es nicht nur, die bisher beschriebenen Gelingensbedingungen guten Unterrichts zu gewährleisten, sondern es werden darüber hinaus auch hohe Anforderungen hinsichtlich der Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens erfüllt. Der Fokus des Unterrichts liegt auf der Ermöglichung eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs und ist in der Regel sowohl durch den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge als auch durch die Nutzung transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren charakterisiert. Schülerinnen und Schüler erhalten teilweise auch die Möglichkeit, an selbst gewählten und für sie bedeutsamen Lerninhalten zu arbeiten. Die Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Lernprozesse ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts.

Abb. 1: Inhaltliche Beschreibung der Unterrichtsqualitätsstufen

veau zu erreichen; entsprechend kann in der Bewertung eine höhere Niveaustufe nur dann erreicht werden, sofern auch alle darunter liegenden Stufen erreicht wurden.

Und was haben die Schulen davon?

Das vorgestellte Stufenmodell bietet eine nicht zu unterschätzende Orientierungsfunktion für Schulen. Fragen wie »Wo steht meine Schule in Bezug auf das, was das System einfordert?« können beantwortet werden. Auch kann der eigene Qualitätsstand in einen transparenten Maßstab eingeordnet werden. Einen Mehrwert gewinnen Schulen insbesondere durch das mitgelieferte Entwicklungsmodell. Durch dieses empirisch begründete Best-Practice-Modell von Unterrichtsqualität erhalten sie Hinweise darauf, wie einzelne Gelingensbedingungen von Unterricht

gemeinhin aufeinander aufbauen. Diese Kenntnis bietet vor allem die Chance, realistische Zielperspektiven für die inner-schulische Entwicklungsarbeit zu definieren. In Verbindung mit Erkenntnissen aus der schulinternen Selbstevaluation können so erkannte Schwächen abgestellt, bekannte Stärken konsolidiert und neue Herausforderungen zielgerichtet angegangen werden.

Marcus Pietsch,
Institut für Bildungsmonitoring (IfBM),
Hamburg
und Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen (IQB), Berlin
Peter Schulze,
Institut für Bildungsmonitoring (IfBM),
Hamburg

Liebe Anna ...

»Anna-Briefe« Eine Methode zum Training mathematischer Kommunikation und Argumentation

Im Rahmen des SINUS-Programms an Hamburger Schulen besuchte ich im November 2005 eine Tagung mit vielen anregenden Vorträgen und Workshops. Die im Vortrag von Prof. Jahncke von der Universität Potsdam entwickelte Idee, zur Verbesserung der Kommunikations- und Argumentationskompetenzen der Schüler ihnen so genannte »Anna-Briefe« zur Bearbeitung vorzulegen, fand ich so spannend, dass ich mich noch am selben Abend daran machte, mehrere eigene derartige Briefe für meine 10. Klasse zu entwerfen. Seit damals setzte ich solche Briefe erfolgreich in meinem Mathematikunterricht ein.

Während traditioneller Unterricht oft geprägt war von einer deutlichen

Dominanz des Lehrers, fragend-entwickelnden Unterrichtsformen mit anschließender Übungsphase, fordern die aktuellen Rahmenpläne immer mehr, dass der Unterricht »...den Prozess der Verständigung der Schülerinnen und Schüler untereinander und damit die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu argumentieren, zu begründen und zu beweisen, unterstützt und fördert.« Weiter sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Aussagen »begründen, die Argumente anderer auf(zu)nehmen und (zu) prüfen und sprachlich korrekt und angemessen dazu Stellung (zu) nehmen. Sie lernen die Bedeutung des Argumentierens kennen und erfahren, welche Schlussweisen zulässig sind.«

Organisation des Unterrichts

Anna Briefe sind eine Methode, genau diesen Forderungen eines erfolgreichen modernen Mathematikunterrichts zu entsprechen.

Dabei bekommt jede Schülerin und jeder Schüler von mir denselben Brief zur Beantwortung. In Vierer- oder Fünfergruppen tauschen die Schülerinnen und Schüler sich anschließend über die Qualität der Argumentation aus und einigen sich auf eine gemeinsame Formulierung.

Intensive Gespräche in kleinen Gruppen beherrschen akustisch den Klassenraum. Konzentriertes Zuhören, skeptische Blicke gegenüber den Gesprächspartnern, mit befreitem Lächeln zeichnen sich Lö-

Anna-Brief (Sektglas)

Liebe Luisa

Gestern war ich mit meinem Papa bei einer Theateraufführung an unserer Schule. Das Stück war nicht so doll, aber in der Pause gab's wenigstens was zu trinken. Ich hab 'n Glas O-Saft genommen, mein Papa, die alte Saufnase, wollte natürlich wieder Sekt haben. Die Schüler haben die Sektkelche immer nur bis zur halben Höhe gefüllt – sie hatten wohl nicht mit so vielen Besuchern gerechnet – und wollten dann 50 cent dafür kassieren. Mein Papa hat Theater gemacht, er wollte unbedingt ein randvoll gefülltes Glas haben. Nach einigem Hin- und Her hat er's dann auch gekriegt. Völlig ausgeflippt ist er, als er dafür dann 2 Euro berappen sollte. Ich hab noch versucht, ihn zu beruhigen, das sei doch kein Drama, aber er hat 'ne richtige Szene auf's Parkett gelegt. Mir war das alles komplett peinlich. Was sagst du dazu?

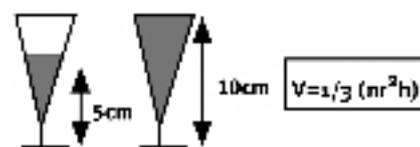
*Alles Liebe
Deine Anna*

Schülerlösungen zum Brief

Liebe Anna, 11.1.04
ich habe mir Folgendes überlegt:
Wenn du dir vorstellst, dass der Durchmesser des Kelches 4cm beträgt und somit der Radius 2cm, dann ist der Umfang 12,57cm. Für die Höhe des Kelches hab ich mir dann gedacht, dass das 8cm sind und habe dieses in folgende Formeln eingesetzt:
 $V = 1/3 (\pi r^2 h) = 33,51 \text{cm}^3$
Wenn ich dann alles genauso mache, bloß mit der Hälfte des Radius, Durchmessers und der Höhe, dann bekomme ich als Volumen $4,2 \text{cm}^3$.
Dann ziehe ich die $4,2 \text{cm}^3$ von den $33,51 \text{cm}^3$ ab, dann komme ich auf $29,31 \text{cm}^3$.
Ich teile die $29,31 \text{cm}^3$ durch $4,2 \text{cm}^3$, das sind dann $6,98$. Das heißt, es würde noch ca. das 7-Fache in den Sektkelch passen, also hat dein Vater keinen Grund sich zu beschweren.
Liebe Grüße Jessica

Mathe(Brief)

halbes Glas 0,50 €
volles Glas 2 €



$$V = 1/3 (\pi 3^2 \cdot 10 \text{cm}) = 94,25 \text{cm}^3$$

$$V = 1/3 (\pi \cdot 1,5^2 \cdot 5) = 11,78 \text{cm}^3$$

$$94,25 \text{cm}^3 : 11,78 \text{cm}^3 = 8 \text{cm}^3$$

Im vollen Glas ist 8-mal so viel V wie im halbvollen.

Liebe Anna, dein Vater hat sich wirklich zu Unrecht aufgeregt. Schließlich hätte er eigentlich 8mal so viel für das volle Glas, also 4 € bezahlen müssen.
Deine Luisa

Anna-Brief (halber Faktor)

Liebe(r)
 gestern kam mein Papa mit einer Überraschung nach Hause. Er hatte für mich schon den neuesten Taschenrechner besorgt, weil wir so was demnächst in der Schule brauchen. Das Ding sieht richtig toll aus. Ich kann mir zwar noch nicht so recht vorstellen, dass ich den wirklich brauche, denn bisher hab ich alles eigentlich auch ganz gut ohne ausrechnen können. Ich hab ihn trotzdem gleich ausprobiert. Zuerst dachte ich, der funktioniert ja klasse, weil er für 210 die Zahl 1024 ausgerechnet hat und das Ergebnis hab ich beim Nachrechnen auch rausgekriegt. Auch mit 218 oder 38 hat das gut geklappt. Dann hab ich aber 20,5 eingetippt und der Taschenrechner hat auch jetzt was ausgerechnet. Das versteh ich nicht. Ich weiß, was 52 oder (2·3)4 oder 36·32 oder auch (102)6 bedeutet und kann das auch alles nachrechnen, aber mir ist völlig unklar, was der Taschenrechner anstellt, um so was wie 20,5 oder sogar 100^¼ auszurechnen. Ich frage mich schon, ob mein Papa wieder mal nur darauf geachtet hat, ob der Taschenrechner auch chic aussieht und ich ihn am besten in die Tonne treten soll, oder was ist da los? Weißt du da Bescheid? Antworte doch mal.

Dein Wolfgang

sungen auf Gesichtern ab. Ein Engagement bei vielen, das Identifikation sichtbar macht. Während ich die Gruppenarbeit beobachte und gespannt die Entwicklung von den Interpretationen der Briefe zur konkreten Aufgabenstellung verfolge, kann ich sehr genau feststellen, wer auf dem richtige Weg ist.

Die Klasse hat schnell eine die Gruppen übergreifende Fähigkeit zur Teamarbeit entwickelt. Und so ist die Tendenz der formulierten Antworten in der Regel am Ende der Gruppenarbeit ausgesprochen einheitlich, auch wenn mir als aufmerksamen Beobachter die zunächst entgegengesetzten Ansichten in den Gruppen nicht entgehen. Das heißt, dort wird tatsächlich argumentiert und durch mathe-

Schülerlösungen

Lieber Wolfgang, 12.4.06
 ich habe mir Gedanken zu deinem Problem gemacht und bin zu folgendem Ergebnis gekommen:
 2^{0,5} ergibt 1,414. Wenn man dieses Ergebnis wiederum »hoch 2« rechnet, kommt 2 raus. Das Gleiche gilt für 100^¼. Dieses Ergebnis kann man »hoch 4« nehmen und es kommt wieder 100 raus. Daraus folgt, dass der »Wurzelkehrbruch« das gleiche wie der Bruchexponent ist.
 Der Taschenrechner geht also nicht falsch und du musst ihn nicht in die Tonne treten.
 Viele Grüße deine Gruppe »König«: Jan-Philipp, Rüstem, Kheops, Paula

Lieber Wolfgang, 12.4.06
 dein Taschenrechner ist voll funktionsfähig, behalte ihn. Wir haben rausgefunden:

2 ^{0,5} = 1,41	√2 = 1,41
2 ^½ = 1	*
100 ^¼ = 25	100 ^{0,25} = 3,16

Außerdem haben wir herausgefunden, dass, wenn der Exponent ein Bruch ist, dass die Basis x mal den Zähler und dann durch den Nenner genommen wird.

Beispiel: 100^{2/7} = $\frac{100 \times 100}{7} = \frac{10000}{7}$

* Eine Begründung dafür haben wir leider nicht gefunden.

Deine Mathegruppe Anna, Jule, Magda, Ina

[Anmerkung des Autors: die in der Klasse verwendeten Casio-Taschenrechner bearbeiten Bruchstriche im Exponenten nicht als Bestandteil einer Zahl, sondern als Division, wie die Schülerinnen richtig bemerkt haben.

Das führt zu falschen Berechnungen: 100^¼ wird als 100^{1:4} berechnet. Dieser Fehler wäre im traditionellen Unterricht möglicherweise lange unbemerkt geblieben.]

mathe-matische Beweise überzeugt; das wird in den Antwortbriefen sichtbar.

In der Regel setze ich die Briefe im Unterricht ein, bevor die entsprechenden Inhalte im Unterricht geklärt werden. Es sind also Aufgaben zum Lernen mit dem Ziel, dass die Schüler(innen) ausgehend von ihren jeweiligen Vorkenntnissen und Fähigkeiten zu eigenen Erkenntnissen gelangen können, in der Hoffnung, dass so gewonnene Einsichten nachhaltiger in den Köpfen vernetzt werden.

Die Lösungen der Gruppen werden der gesamten Klasse präsentiert. Dadurch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, die Qualitäten zu vergleichen und aus auftretenden Fehlern produktiv zu lernen.

Die Anforderung an die Schüler, mit eigenen Worten Zusammenhänge verständlich zu formulieren – und dabei eigene Erkenntnisse zu gewinnen –, wird

mit sichtbarem Erfolg bewältigt, wie die Lösungen deutlich machen. Es kann natürlich auch vorkommen, dass nicht bei jeder derartigen Aufgabenstellung die Schülerantworten den Nagel präzise auf den Kopf treffen. In solchen Fällen kann ich sehr viel besser erkennen, welche Verständnisschwierigkeiten bei der Aufgabenstellung beim einzelnen Schüler oder der ganzen Klasse vorliegen und worauf ich im folgenden Unterricht vertiefend eingehen muss.

W. Bodtke
 Gymnasium Finkenwerder, 21129 Hamburg
 E-Mail: w.bodtke@gymfi.de

Schulförderprogramm »denkmal aktiv«

Schüler entdecken ihre Stadt

Wie sah unser Stadtteil eigentlich früher einmal aus? Was sind Kulturdenkmäler und worin besteht ihr Wert? Welche historischen Bauten, Industriedenkmäler, Parks und Gärten sollten erhalten werden und warum?

Mit dem bundesweiten Schulförderprogramm »denkmal aktiv - Kulturerbe macht Schule« werden Schülerinnen und Schüler angeregt, diesen und weiteren Fragen nachzugehen.

Dabei soll nicht nur das Bewusstsein für Baugeschichte sondern auch die Identifikation mit der eigenen Heimat gestärkt werden.

Um seine Persönlichkeit herauszubilden braucht jeder Mensch Kontinuität, Überschaubarkeit und einen lebendigen Bezug zur eigenen Lebenswelt. Eine solche Beziehung entsteht, wenn man die bebaute und unbebaute Umwelt bewusst wahrnimmt. Wenn Schüler sich im Rahmen von »denkmal aktiv« mit einer Siedlung, dem eigenen Stadtteil oder etwa mit der Umnutzung einer Fabrik beschäftigen, wird die Komplexität der Großstadt auf ein menschliches Maß zurückgeführt. So kann das Gefühl wachsen, hier zuhause und damit auch verantwortlich für seine Umwelt zu sein – ganz gleich ob man hier geboren oder erst mit seinen Eltern hergezogen ist.

Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund entstehen dabei wertvolle Anregungen, sich bewusst mit der neuen Heimat und ihrer Geschichte zu beschäftigen und sie dabei ein Stückweit mehr zur eigenen Heimat zu machen.

An »denkmal aktiv« teilnehmen können alle Schulformen außer Grundschulen. Die Schulteams werden ein Jahr lang von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz finanziell gefördert, organisatorisch beraten und inhaltlich geschult. Dazu gehören Teilnehmertreffen mit Workshops zu Themen im Bereich Denkmalschutz und Denkmalpflege sowie Unterrichtsmaterialien, die die Deutsche Stiftung Denkmalschutz im Rahmen von »denkmal aktiv« herausgibt. Die Schulen arbeiten einzeln oder in Verbänden von 3 bis 6 Schulen zusammen und geben ihre Erfahrungen untereinander sowie an andere interessierte Schüler und Lehrkräfte weiter. Auch Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung können teilnehmen. Mitarbeiter der Denkmalbehörden, Architekten oder Restauratoren unterstützen als fachliche Partner je ein Schulteam bei der Planung und Durchführung ihres Schulprojektes vor Ort und geben den Jugendlichen zudem einen Einblick in ihr Arbeitsfeld.

Haben Sie Interesse bekommen, sich zu beteiligen? Dann wenden Sie sich gerne an die Deutsche Stiftung Denkmalschutz, Dr. Susanne Braun, Koblenzer Str. 75, 53177 Bonn, Tel. 02 28/9 57 38-9 87, Fax 02 28/3 68 85-9 47, E-Mail: schule@denkmalschutz.de. Nähere Informationen finden Sie auch unter www.denkmal-aktiv.de.

Auch in Hamburg wird derzeit ein neues Projekt vorbereitet, das Schüler dazu anregt, sich mit der historischen, sozialen und städtebaulichen Entwicklung ihres Stadtteils zu beschäftigen, und an dem sich alle weiterführenden Schulen in Altona beteiligen können.

Initiiert von der Stadtteil-Lernstation am Gymnasium Allee werden im Rahmen des »Architektursommers 2009«

eine Ausstellung und Stadtteil-Führungen zum Thema »Altona gestern, heute und morgen« entwickelt. Auf der Grundlage von historischem (Bild-) Material, wie beispielsweise dem Prospekt »Altona an der Elbe« von 1936, sollen dabei Schüler historische und markante Stellen nachspüren und die Entwicklungen in dem entscheidenden Zeitraum vor und nach dem Weltkrieg nachvollziehen. Dabei ist der Stadtteil bzw. die ehemalige Stadt Altona von besonderem Interesse, weil in dem unmittelbaren Nebeneinander von historischer und moderner bis postmoderner Bausubstanz die Entwicklungen und Umbrüche besonders deutlich werden.

Die Ausstellung wird voraussichtlich mit der Initiative »Historische Mitte Altona« zusammen erarbeitet, die im Sinne einer neu ausgerichteten und lebensfreundlichen Stadtplanung das historische Zentrum Altonas wiederbeleben möchte, konkret das »Neu Altona« der 50er bis 70er Jahre rund um das ehemalige Rathaus Altona und die Kirche St. Trinitatis. Dabei geht es auch um die geplante Neubebauung und eine stadträumliche Kleinteiligkeit, die in diesem Gebiet verloren gegangen ist. Die Stadtteil-Lernstation selbst ist aus dem Pilotprojekt »Stadtteil, Identität und Denkmalschutz« in Zusammenarbeit mit



dem »Deutschen Nationalkomitee für Denkmalschutz« hervorgegangen.

Interessierte Schulen und Kolleginnen und Kollegen, die an dem Programm teilnehmen möchten, melden sich gerne zeitnah bei Gerd Vetter (info@didaktische-initiative.de oder Tel. 4 28 88 06 35).

Gerd Vetter, Lehrer am Gymnasium Allee und Mitinitiator der »Stadtteil-Lernstation am Gymnasium Allee«: »Wir möchten langfristig ein »Stadtteilcurriculum« entwickeln, das Unterrichtsinhalte unterschiedlicher Fächer auf konkrete Art und Weise mit Lernorten im Stadtteil verknüpft und dabei auch Elemente des Denkmalschutzes einschließt. Für den Politikunterricht sollen so beispielsweise konkrete Unterrichtsmaterialien und Ansprechpartner für die Besuche im benachbarten Amtsgericht oder im Bezirksamt entwickelt werden, für den Kunstunterricht gibt es Führungslinien zur Architekturgeschichte und Baustilkunde, im Fach Geschichte werden die Entwicklungen zur Zeit der industriellen Revolution im Stadtteil Ottensen nachvollziehbar gemacht. Hierzu arbeiten wir auch mit außerschulischen Partnern, wie dem Stadtteilarchiv Ottensen oder dem Stadtarchiv Altona zusammen. Unseres Erachtens ist dieses modellhafte Vorgehen auch für andere Schulen, gerade auch mit den aktuellen Entwicklungen im Kontext von Stadtteilschule und Profilerbestufe von Interesse.«

Im kommenden Frühjahr bietet Gerd Vetter hierzu eine weitere Lehrerfort-



bildung am Landesinstitut Hamburg an. Die Veranstaltung (Seminarnummer 1437-021) hat den Titel: »Den Stadtteil als Lernort erschließen« und wendet sich an KollegInnen aller Ausbildungsstufen. Besonders interessant ist sie für die Fächer PGW, Gmk, Kunst, Rel/Eth, Bio, Geographie und Geschichte sowie für die Aufgabengebiete. Sie ist im Fachbereich Gesellschaft - Demokratiepädagogik und Projektlernen angesiedelt. Die Veranstaltung vermittelt Kenntnisse im Umgang mit außerschulischen Lernorten und der unterrichtlichen Nutzung des unmittelbaren Nahraums einer Schule. Grundlage sind die vielfältigen Erfahrungen der Stadtteil-Lernstation am Gymnasium Allee. Daneben können

Hilfen für mögliche Wettbewerbsteilnahmen sowie einer denkmal-aktiv-Teilnahme (s.o.) gegeben werden.

Interessierte Kolleg(inn)en melden sich bitte bei:
Wolfgang Steiner, Demokratie- und Projektlernen
E-Mail: wolfgang.steiner@li-hamburg.de
Tel.: 4 28 01 26 79

Weitere Infos auch unter: www.lihamburg.de/abt.lif/bf.1400/bf.1437/sem.1437021/list.seminare/index.html und www.denkmaldidaktik.de.

*Kristina Sassenscheidt
Denkmalschutzamt, Öffentlichkeitsarbeit*



Bürokratische Pflichterfüllung oder reelle Chance auf ein hilfreiches Gespräch?

Betriebliches Eingliederungsmanagement

Im November 2008 ist das Betriebliche Eingliederungsmanagement (BEM) in den Schulen gestartet. Das BEM gemäß § 84 Abs. 2 Sozialgesetzbuch (SGB IX) nimmt die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) wie alle Unternehmen bundesweit in die Pflicht, der individuellen Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz mehr Beachtung zu schenken. Der Präventionsgedanke soll gestärkt werden, um bestehende Arbeitsunfähigkeit zu überwinden oder weiterer Arbeitsunfähigkeit vorzubeugen.

Das BEM zielt darauf ab, dass Beschäftigte mit einer bestimmten Anzahl von Fehltagen die Chance erhalten, in einem formalen und damit auch geschützten Rahmen mit Vorgesetzten oder unterstützenden Institutionen ins Gespräch zu kommen bzw. im Gespräch zu bleiben.

Wichtig ist, dass die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst entscheiden, ob sie ein Gespräch führen möchten. In dem Gespräch soll ausgelotet werden, ob es in ihrem Arbeitsumfeld Veränderungsmöglichkeiten gibt, die ihre Arbeitsbedingungen und ihr Wohlbefinden verbessern können.

Im Idealfall kann das BEM einen Beitrag dazu leisten, dass neue Krankheitstage vermieden oder im günstigsten Fall gar chronischen Krankheiten vorgebeugt werden kann. Betroffene sollten das BEM-Angebot nutzen, um Handlungsbedarf aufzuzeigen und Unterstützungsmöglichkeiten zu besprechen.

Gesetzlich festgelegte Rahmenbedingungen

Die BSB ist gesetzlich verpflichtet, die folgenden vier im Gesetz genannten Aufträge des betrieblichen Eingliederungsmanagements zu erfüllen:

1. Frühzeitiges Erkennen

Die BSB muss monatlich die Anzahl der Fehltag aller ihrer Mitarbeiter überprüfen und feststellen, wer innerhalb der letzten 12 Monate mindestens 42 Tage erkrankt gewesen ist. Es ist nicht von Bedeutung, ob die 42 Kalendertage am Stück entstanden

sind oder sich im Laufe der letzten 12 Monate aufsummiert haben. (Hinweis: Bei Erkrankungen von Mittwoch bis Dienstag summieren sich 7 Fehltag auf, da das Wochenende mitzählt.)

1. Kontaktaufnahme zur/zum Beschäftigten

Allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die diese Anzahl von Fehltagen erreicht haben, muss ein BEM-Gespräch angeboten werden. Das kann bedeuten, dass Sie nach mehreren kürzeren Erkrankungen in den vergangenen 12 Monaten schon wieder am Arbeitsplatz sind, wenn das Schreiben Sie erreicht. Im Gesetz ist eindeutig geregelt, dass alle Beschäftigten unabhängig von der Diagnose bei Erfüllen der unter 1. dargestellten Kriterien ein BEM-Angebot erhalten müssen.

1. Umsetzung der betrieblichen Eingliederung

Die Behörde bietet Ihnen schriftlich ein Eingliederungsgespräch an. Sie entscheiden, ob Sie das Gespräch annehmen möchten oder nicht. Die Annahme eines Eingliederungsgesprächs ist freiwillig.

Themen eines Eingliederungsgesprächs können z.B. sein:

- wie eine Rückkehr auf den Arbeitsplatz gestaltet werden kann,
- ob nach einer Erkrankung unterstützende Maßnahmen erforderlich sind,
- wie ggf. einer erneuten Erkrankung vorgebeugt werden kann,
- ob eine Unterstützung durch Beratungsstellen, Fortbildung oder Coaching erforderlich ist (z. B. bei der Gefahr von Burnout, Stress, Suchtproblematiken, etc.).

Wenn die/der Betroffene entscheidet, dass sie/er das Gespräch nicht führen möchte, entstehen daraus keine beruflichen Nachteile.

1. Dokumentation und Evaluation

Die BSB muss – auch gegenüber den Personalräten – dokumentieren, dass allen betroffenen Beschäftigten ein

BEM-Gespräch angeboten wurde und ob diese zugestimmt oder abgelehnt haben.

Das BEM-Verfahren für Betroffene in der Behörde für Schule und Berufsbildung

Sollten Sie in den vergangenen 12 Monaten 42 Kalendertage krank gewesen sein, bekommen Sie von Ihrer Personalsachbearbeiterin bzw. Ihrem Personalsachbearbeiter schriftlich ein Angebot für ein Eingliederungsgespräch.

Die BSB ist verpflichtet, Ihre Entscheidung bzw. das Angebot des Eingliederungsgesprächs im Rahmen des BEM-Verfahrens zu dokumentieren. Aus diesem Grunde müssen Sie Ihrer Personalsachbearbeiterin bzw. Ihrem Personalsachbearbeiter den Dokumentationsvordruck, in dem Sie Ihre Entscheidung und gegebenenfalls Ihre(n) Ansprechpartner(in) benennen, zurücksenden. Hierfür liegt ein Rückumschlag bei. Der Vordruck wird dann Ihrer Personalakte hinzugefügt.

Wenn Sie sich dafür entscheiden, das Eingliederungsgespräch anzunehmen, können sie sich Ihre(n) Gesprächspartner(in) selbst auswählen. Als Ansprechpartner(innen) stehen Ihnen wahlweise die/der Vorgesetzte oder diverse Fachstellen zur Auswahl: der Arbeitsmedizinische Dienst (AMD), die Beratungsstelle Lehrergesundheit am LI, die Beratungsstelle am LI für Krisenbewältigung und Abhängigkeitsprobleme (BST), ein Mitglied des Personalrates, die Vertrauensperson der Schwerbehinderten, die Personalsachgebietsleitung, die Personalentwicklung/Gesundheitsförderung und die Personalreferent(innen).

Zusätzlich zu dem/der gewählten Erstansprechpartner(in) können Sie, wenn Sie es wünschen, die/den Vorgesetzte(n), den Personalrat und die Vertrauensperson der Schwerbehinderten zu dem Erstgespräch zusätzlich einladen (lassen).

Entscheiden Sie sich für das Gespräch, wird sich der/die ausgewählte Ansprech-

partner/in möglichst umgehend mit Ihnen in Verbindung setzen.

Im Verlauf eines BEM-Verfahrens können auch weitere Fachstellen (AMD, BST, ...) in die Gespräche eingebunden werden, wenn dies sinnvoll erscheint und Sie damit einverstanden sind. Ziel der Gespräche soll es sein, im Rahmen der vorhandenen Gestaltungsspielräume konkrete Maßnahmen zu entwickeln, die Sie am Arbeitsplatz gesundheitsfördernd unterstützen. Wichtig ist für Sie nun, dass Ihr(e) Vorgesetzte(r), also Ihre Schulleitung, den Maßnahmen zustimmen muss. Auch Ihr zuständiger Schulpersonalrat muss bei zustimmungspflichtigen Maßnahmen mit eingebunden werden. Erst nach deren verbindlicher Zustimmung können die Maßnahmen in die Praxis umgesetzt werden.

Der Verlauf des Verfahrens und ggf. auch die vereinbarten Maßnahmen werden in einem Protokoll festgehalten. Es dürfen aber keine Rückschlüsse auf Ihre medizinische Diagnose möglich sein.

Ihre Schulleitung ist abschließend in der Pflicht, dafür Sorge zu tragen, dass die beschlossenen Maßnahmen zur Überwindung und Vorbeugung weiterer Arbeits- bzw. Dienstunfähigkeit auch tatsächlich von allen Beteiligten umgesetzt werden.

Wenn viele der betroffenen Kolleginnen und Kollegen sich dafür entscheiden, die Möglichkeiten des BEM in Anspruch zu nehmen, könnte das Ziel, das persönliche Wohlbefinden zu stärken, erreicht werden. In diesem Fall wäre das BEM mehr als ein bürokratischer Akt.

*Katja Frerks/Sonja Maack-Raffel
Amt V, Personalentwicklung*



BürgerStiftung Hamburg startet Service-Learning-Projekt

[You:sfu] – Lernen durch Engagement

Bürgerschaftliches Engagement macht Kinder und Jugendliche stark: Es schärft ihre Wahrnehmung von gesellschaftlichen Problemen, ihren Sinn für Lösungen und macht selbst- und verantwortungsbewusster. Dies zeigen die Evaluationsberichte und Studien über Service-Learning-Projekte in den USA und in Deutschland. Für das jetzt anlaufende Projekt [You:sfu] – Lernen durch Engagement sucht die BürgerStiftung Hamburg Schulen, die Service Learning in Hamburg erproben möchten.

Lernen durch Engagement verbindet das kognitive Lernen im Unterricht mit dem Erfahrungslernen in sozialen, ökologischen oder kulturellen Projekten: Da bauen Grundschüler ein „Insektenhotel“ als Nistplatz für bedrohte Käferarten, da entwickeln 8-Klässler ein Anti-Mobbing-Projekt für ihre Schule, da drehen Gymnasiasten einen Film als Werbeträger für den örtlichen Mosambikverein. Schülerinnen und Schüler sollen ihre Projekte möglichst selbstständig entwickeln und auf einen echten Bedarf reagieren. Die Lehrkräfte setzen den Rahmen, struk-

turieren und schaffen Gelegenheit zur Reflektion.

Das Projekt [You:sfu] bietet viele Anknüpfungspunkte für die aktuelle Schulentwicklung: für kompetenzorientierten Unterricht und die Erprobung der neuen Lernbereiche und nicht zuletzt für die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schülerschaft. Als Kompetenzzentrum im Netzwerk Service Learning und in Kooperation mit dem LI unterstützt die BürgerStiftung teilnehmende Schulen mit Fortbildungen, Arbeitsmaterialien, vermittelt Kontakte und berät bei der Durchführung und Evaluation.

Eine erste Informationsveranstaltung für Schulen zu [You:sfu] – Lernen durch Engagement findet am 17.02.09 im Landesinstitut statt. Die Expertin Prof. Dr. Anne Sliwka wird das Konzept des Service Learning vorstellen. Workshops vermitteln praxisnahe Einblicke in die Methodik.

Anmeldungen und Informationen: Dr. Heike Schmidt, BürgerStiftung Hamburg, Tel.: 87 88 96 96 – 6, schmidt@buergerstiftung-hamburg.de, www.buergerstiftung-hamburg.de.

Kostenlose Weitergabe!!

»Einheitsmelodie«

Schauplatz des amüsanten Kurzfilms ist der 3. Oktober 2008 in Hamburg. Am Beispiel von drei Taxifahrern und ihren Gästen präsentiert er mindestens sechs Meinungen übers Deutschein, über die Bedeutung von Nationalfeiertagen und darüber, wo die Grenzen zwischen Deutschen und Ausländern verlaufen können. In den Hauptrollen zu sehen sind Gustav Peter Wöhler und Roger Willemssen. Regie: Neele Leana Vollmar. Länge: 6 min, empfohlen ab Klasse 8

Die von der Senatskanzlei der Freien und Hansestadt Hamburg herausgegebene DVD kann über den Medienverleih des Landesinstituts von allen interessierten Lehrerinnen und Lehrern für die Verwendung im Unterricht abgerufen werden – so lange der Vorrat reicht.

Bestellungen können telefonisch, per Fax oder per E-Mail erfolgen:

LI - Medienverleih
Hartsprung 23, Haus B
22529 Hamburg
Telefon: 040/ 428 01 – 2885/6/7
Telefax: 040/ 428 01 - 2888
LZ: 735 / 5015
E-Mail: medienverleih@li-hamburg.de
www.li-hamburg.de/medienverleih

Kolloquium zu Ehren von Dr. h.c. Hermann Lange am 1. Oktober 2008 in Hamburg

Innovation – Qualitätssicherung – Steuerung – Lehrerbildung

Zu Ehren des im Januar 2008 verstorbenen früheren *Staatsrats Dr. h. c. Hermann Lange* führten die Fakultäten für Erziehungswissenschaft der Universitäten Hamburg und Bielefeld am 1. Oktober ein Kolloquium mit dem Titel »Innovation – Qualitätssicherung – Steuerung – Lehrerbildung« durch. Dazu waren Kollegen, Weggefährten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitäten Hamburg und Bielefeld, der Hamburger Verwaltung sowie Angehörige der Familie Lange eingeladen. Das Kolloquium wurde finanziell unterstützt vom Stifterverband und von der Max-Traeger Stiftung.

Nach einer Einführung durch Meinert Meyer (Universität Hamburg) und Josef Keuffer (Universität Bielefeld) sprach der Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Karl Dieter Schuck, das Grußwort an die über 100 geladenen Gäste. Er wies daraufhin, dass Hermann Lange in diesem Tagungsraum (Anna-Siemsen-Hörsaal) die Ehrendoktorwürde verliehen wurde.

Die Senatorin der Behörde für Schule und Berufsbildung Christa Goetsch hob die Weitsicht und die weitreichende Wirksamkeit von Hermann Lange sowohl in Hamburg als auch im Rahmen der Kultusministerkonferenz hervor. Hermann Lange sei immer klar gewesen, »dass man ein Bildungssystem nicht steuern könne«, vielmehr »müsse man es segeln«. Auf dieses Bild griffen auch die nachfolgenden Redner zurück. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) brachte zunächst in sehr persönlichen Worten seine Wertschätzung für Hermann Lange zum Ausdruck. Anschließend referierte er zum Thema »PISA und die Folgen oder eine Einladung zur Spekulation über Kausalzusammenhänge«. In seinem Vortrag stellte er die Leistungen

der neuen Generation internationaler Vergleichsstudien möglichen Probleme und Grenzen gegenüber. Unklar sei heute, wer die politische Agenda definiere – Wissenschaft oder Forschung? Diesem Thema widmete sich der zweite Vortrag von *Klaus-Jürgen Tillmann* (Universität Bielefeld); dabei ging es um das Verhältnis von Leistungsvergleichsstudien und der Steuerung des Bildungssystems – und damit um ein Problem, das Hermann Lange sowohl in seiner Berufspraxis als auch in seinen theoretischen Reflexionen stark beschäftigt hat. Langes Beiträge zu diesem Problem »weisen ihn als einen scharfsinnigen Analytiker und kompetenten Schultheoretiker aus«, so Tillmanns Einschätzung. Tillmann selbst kam am Schluss seines Vortrags zu dem Fazit, dass Prozesse der politischen Legitimation für Entscheidungen auf der Systemebene eine hohe Relevanz besitzen und dass genau dies im Konzept der »evaluationsbasierten Steuerung« nicht mitgedacht sei.

Alle Redner bezogen auch den Lebenslauf von Hermann Lange mit in ihre Überlegungen ein. Hermann Lange war in der Zeit von 1992 bis 1995 und von 1997 bis 2002 Staatsrat in der Schulbehörde und von 1996 bis 1997 Staatsrat in der Wissenschaftsbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg. Dort hat er diese Themenfelder mit besonderem Nachdruck vertreten. Nicht nur als Vorsitzender des PISA-Beirats und als PISA-Koordinator der Kultusministerkonferenz hat sich Hermann Lange als eine bildungspolitisch herausragende Persönlichkeit und als bildungspolitischer Akteur von hoher Wirksamkeit gezeigt. Auch als wissenschaftlicher Autor, der sich für eine auf Innovation bedachte Verbindung von Wissenschaft und Praxis einsetzte, hat er in gleichem Maße ein hohes Ansehen erlangt. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg hatte Hermann

Lange deshalb am 21. November 2001 für seine hervorragenden Leistungen in der Bildungsplanung, in der Schulpädagogik und der Schulreform Grad und Würde eines Doktors der Philosophie ehrenhalber verliehen und damit Werk und Wirken einer Persönlichkeit, die dem deutschen Bildungswesen in Wissenschaft und Praxis entscheidende Impulse gegeben hat, geehrt.

Dr. h. c. Hermann Lange begleitete auch nach seiner Pensionierung die laufenden fachlichen Auseinandersetzungen um Bildungsreform und Schulpolitik als Beobachter und engagierter Teilnehmer. An der Universität Bielefeld war er seit 2005 als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Oberstufen-Kollegs bis zu seinem Tod im Januar 2008 tätig. In dieser Zeit hat er die Umstellung des Oberstufen-Kollegs von einem College hin zur Reformoberstufe engagiert begleitet und den Prozess der Weiterentwicklung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung beraten.

Auch in den Arbeitsgruppen am Nachmittag wurde deutlich, dass Dr. h. c. Hermann Lange sich als bildungspolitischer Akteur, als wissenschaftlicher Autor und als Impulsgeber für eine auf Innovation dringende Verbindung von Wissenschaft und Praxis auszeichnete. Hans-Peter Fussel und Norbert Maritzen wiesen in ihrer Arbeitsgruppe »Steuerung« darauf hin, dass Lange weit über Hamburg hinaus Bedeutung erlangt habe. Klaus-Jürgen Tillmann und Cornelia von Ilsemann sprachen in ihrer Moderation der Arbeitsgruppe »Innovation« explizit von der besonderen Lebensleistung Langes. Sein Anliegen sei es gewesen, Praxis wissenschaftlich zu erhellen und die Vertreter der Wissenschaft dafür zu gewinnen, sich den drängenden Fragen der Praxis zuzuwenden. In der Arbeitsgruppe »Lehrerbildung« – von Meinert Meyer und Josef Keuffer moderiert –

wurde würdigend hervorgehoben, dass Lange es verstanden habe, Vertreter aus Bildungspolitik, Wissenschaft, Administration und Praxis zusammenzuführen und gemeinsam nach Lösungswegen zu suchen. Dabei war er ein strenger Beobachter des Diskurses, an dem er selbst engagiert teilnahm.

Alle Teilnehmer haben engagiert am Kolloquium teilgenommen, das Interesse war sichtbar groß, die Diskussionen, an denen Hermann Lange aktiv teilgenommen hat, mit Kolleginnen und Kollegen fortzuführen. Lange war dem Stifterverband sehr verbunden und als Referent und Gutachter tätig. Er hat die Programme zur Lehrerbildung engagiert begleitet. Der Stifterverband hat Mittel für das Kolloquium bereitgestellt, die Max-Traeger-Stiftung hat ebenfalls zur

Finanzierung beigetragen. Die Tagung endete mit einer Podiumsdiskussion zum Thema »Wie steht es um das Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik?«. An dem Podium nahmen Eckhard Klieme (DIPF), Marianne Demmer (GEW), Cornelia von Ilsemann (Bremen) und Reiner Lehberger (Hamburg) teil. Die Podiumsdiskussion setzte noch einmal ganz eigene Akzente; dabei ging es um die gegenseitige Verflechtung von Wissenschaft und Bildungspolitik und um Fragen wie Bildungsfinanzierung und Grenzen der Beratungstätigkeit durch Wissenschaft. Josef Keuffer verabschiedete als Moderator die Teilnehmer des Kolloquiums und bedankte sich für die engagierten Debatten. Er bedankte sich insbesondere bei Frau Lange und den Mitgliedern der Familie Lange für Ihre Teilnahme

und die aktive Unterstützung der Tagung. Die Diskussionen und das Ringen um die Weiterentwicklung und Verbesserung des Bildungssystems hätten Hermann Lange sicherlich gefallen, zugleich hätte er sich vermutlich über seine »Fan-Gemeinde« etwas lustig gemacht und gesagt: »Dies alles wird Ihnen vermutlich nicht sehr helfen. Aber nur ein Schelm könnte mehr geben, als er hat.«

Josef Keuffer
Universität Bielefeld,
wiss. Leiter des Oberstufenkollegs

Text erscheint auch in:
Keuffer, J./Hahn, S. (Hg.) (2008): TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Evaluation und Unterrichtsentwicklung. 3. Jg., Heft 2/2008. Berlin: LIT Verlag.

Hermann Lange – Reden, Aufsätze, Briefwechsel

Anlässlich des Kolloquiums »Innovation–Qualitätssicherung–Steuerung–Lehrerbildung« hat die Behörde für Schule und Berufsbildung ein Buch mit Reden, Aufsätzen und Briefwechseln von Staatsrat a. D. Hermann Lange herausgegeben. Das Buch umfasst 106 Seiten und kann zum Selbstkostenpreis von 8 Euro unter der E-Mail-Adresse: andreas.kuschneireit@bsb.hamburg.de bestellt werden. Bitte geben Sie in der Bestellmail Ihren Namen und Ihre Adresse an, damit Ihnen Buch und Rechnung per Post zugestellt werden kann.

Das Buch ist gegliedert in die Kapitel (1) »Mehr Bildungsgerechtigkeit durch Strukturwandel«. Dies Kapitel enthält die Rede, die Hermann Lange anlässlich der Verabschiedung von Oberschulrätin Gesche Meyer am 29. Juni 2006 in der Julius-Leber-Gesamtschule hielt. Er erinnerte in einem bildungshistorischen Exkurs an das grundlegende Postulat der Aufklärung von Bildung als allgemeines Menschenrecht, das auch dem Geringsten und Ärmsten zustehe, und problematisierte das neuhumanistische Projekt des Gymnasiums als »exklusives Schleusenwerk«. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen standen Überlegungen zu einem

»Mehr an Bildungsgerechtigkeit« zu einem »Strukturwandel«, der auf das Schulsystem als solches zielt.

Das Kapitel (2) »Briefwechsel, Betr.: PISA-Untersuchungen«, enthält den Briefwechsel zwischen Marianne Demmer, damals Leiterin für den Bereich Schule im Hauptvorstand der GEW, und Hermann Lange als Vorsitzendem der Amtchefs-Kommission: »Qualitätssicherung an Schulen« der Kultusministerkonferenz zur Jahreswende 1999/2000 zum Thema »PISA«.

Das Kapitel (3) »Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft« ist ein Aufsatz von Hermann Lange, in er die Föderalismusreform und ihre bildungspolitischen Auswirkungen untersucht. Sein Fazit: Die getroffenen Kompromisse würden das Regieren in der Bundesrepublik Deutschland kaum wesentlich erleichtern oder verbessern.

Das Kapitel (4) »Bildungspolitische Nebenstunden« besteht aus sechs Reden aufgenommen, die Hermann Lange anlässlich der Abendveranstaltungen der Amtchefs-Konferenz der Kultusministerkonferenz zwischen Juni 1994 und November 1995 gehalten hat. Die Überschriften verweisen auf den Re-

flexionshorizont dieser Reden: »Hegel und die Amtchefs-Konferenz«, »Die Amtchefs-Konstante«, »Nordlicht und Wahrheit«, »Kunst und Kommerz«, »Der zerbrochene Amphitryon«, »Historie op Kölsch«.



Eckpunkte der Fortbildungsoffensive 2008-2012 des Landesinstituts

Ein Schwerpunkt der anstehenden Schulreform ist die Unterstützung der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer bei der didaktischen und fachlichen Weiterentwicklung des Unterrichts. Das Landesinstitut hat von Senatorin Christa Goetsch den Auftrag erhalten, zusätzlich zu den bestehenden Dienstleistungsangeboten eine Fortbildungsoffensive zu starten und neue Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und bereit zu stellen. An dieser Stelle kann ein erster Überblick über die Schwerpunkte des Landesinstituts gegeben werden. Die Schulen und Lehrkräfte erhalten in einer gesonderten Broschüre im Januar 2009 ausführlichere Informationen zum Konzept und zu den Veranstaltungen. Im Internet finden Sie dann die aktuellen Informationen unter www.li-hamburg.de/fortbildungsoffensive.

Individualisiertes Lernen unterstützen

Lehrerwerkstätten zur Unterrichtsentwicklung im Team und zu individualisierten Lehr- und Lernkonzepten

Das Landesinstitut unterstützt die Schulen bei ihrer spezifischen Entwicklungs- und Qualifizierungsplanung. Ausgehend von den schulischen Planungen werden zu den Themen »Individualisierte Lehr- und Lernkonzepte« und »Unterrichtsentwicklung im Team« Lehrerwerkstätten angeboten, die sich insbesondere an Lehrkräfte der zukünftigen Jahrgänge 4 bis 6 der Primar-

schulen sowie 7 und 8 der Stadtteilschulen und Gymnasien richten. Konkrete Angebote und Ansprechpartner des Landesinstituts werden voraussichtlich im Februar 2009 benannt. Die Agentur für Schulbegleitung wird Ihnen dann weiterhelfen.

Sie erreichen die Agentur im Hartstr. 23, 22529 Hamburg unter Tel.: 4 28 01 29 08, Fax: 4 28 01 29 06, per E-Mail: agentur@li-hamburg.de im Internet unter www.li-hamburg.de/agentur

Schule entwickeln

Verstärkte Schulbegleitung bei Schulentwicklungsprozessen

Für die Veränderungsprozesse bei den geplanten Schulreformen bietet das LI den Schulen verstärkt Beratung, Begleitung und Unterstützung an. Die Agentur für Schulbegleitung vermittelt gezielt Fachleute für besondere Fragestellungen der einzelnen Schulen und unterstützt die externe Schulbegleitung auch finanziell. Erfahrene Fachleute von den Schulen des Schulversuches Kompetenzentwicklung werden in Zukunft ergänzend mit Rat zur Seite stehen.

Sie erreichen die Agentur für Schulbegleitung wie oben genannt.

Veränderungen steuern

Qualifizierung von Schulleitungen, Leitungskräften und Steuergruppen für die

Steuerung von Veränderungsprozessen (Change-Management)

Für die Steuerung der Veränderungsprozesse werden Schulleitungen und schulische Funktionsträger (z. B. Fachleitungen) qualifiziert und begleitet. Anknüpfungspunkte für Qualifizierungsmaßnahmen sind jeweils die individuellen Ausgangslagen der Schulen. Auch ein Austausch zwischen Schulleitungen anderer Länder und den zukünftigen Leitungen der Hamburger Stadtteilschulen wird aufgebaut.

Ihre Ansprechpartner im Landesinstitut sind Dr. Hajo Sassenscheidt, Tel.: 4 28 01 19 99, Fax: 4 28 01 29 48, E-Mail: hajo.sassenscheidt@li-hamburg.de und Maja Dammann, Tel.: 4 28 01 25 92, Fax: 4 28 01 29 48, E-Mail: maja.dammann@li-hamburg.de

Von anderen lernen, Netzwerke bilden

Entwicklung und Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien und kompetenzorientierten Lehr- und Lernsituationen, Koordination von schulischen Netzwerken

Das Landesinstitut erarbeitet neue Unterrichtsmaterialien und veröffentlicht erprobte Materialien, die in Schulen vor Ort erarbeitet wurden. Damit wird überflüssige Doppelarbeit vermieden. Die im Rahmen des Schulversuches Kompetenzentwicklung erarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtseinheiten werden ebenfalls veröffentlicht. Hierzu wird im Februar 2009 eine Internetplattform unter www.li-hamburg.de/unterrichtsmaterialien eingerichtet.

Das Landesinstitut wird in den nächsten Monaten außerdem Netzwerke von Schulen mit vergleichbaren Entwicklungsvorhaben aufbauen und koordinieren. Weiterhin ist geplant, die von den Beteiligten im Schulversuch gesammelten Erfahrungen zu den konkreten Unterrichtsentwicklungsprozessen vor Ort für die Unterstützung anderer Schulen zu nutzen. Nähere Informationen erhalten Sie dann bei der Agentur für Schulbegleitung unter der o. g. Adresse.



Senatorin Christa Goetsch weihte die neue Solar-Tankstelle auf der ZSU-Messe ein

Klimaschutz konkret erlebbar

In Zusammenarbeit mit dem Verein Nutzmüll e.V. und dem Verein ASRE e.V. (Arbeitsgemeinschaft für Schulungen in Regenerativer Energietechnik) wurde im Juni 2008 auf dem Gelände des Zentrums für Schulbiologie und Umwelterziehung in Klein-Flottbek eine Solar-Tankstelle fertig gestellt. Die »Solar-Tankstelle« bietet Schüler- und Besuchergruppen die Möglichkeit, nachhaltige Energiebereitstellung und -nutzung auszuprobieren und zu erleben.

Die nun aufgestellte Solar-Tankstelle ist Teil einer Reihe von Modellanlagen, die insgesamt ein Energie-Erlebnisparkours auf dem Gelände des Zentrums für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU) in Hamburg Klein Flottbek bilden. In Zusammenarbeit mit dem Verein Nutzmüll e.V. und dem Verein ASRE e.V. (Arbeitsgemeinschaft für Schulungen in Regenerativer Energietechnik) wird ein großer Energie-Erlebnisparkours mit verschiedenen Stationen zur Fragen der nachhaltigen Energie-Bereitstellung und -Nutzung entstehen. Der Parcours soll Schülergruppen die Möglichkeit geben, einerseits nachhaltige Energie-Bereitstellung und -Nutzung an einer realen Anlage auszuprobieren und zu

erleben. Daneben sollen aber auch Untersuchungen der Praxistauglichkeit dieser Anlage und der verwendeten Bauteile für eine praktische Anwendung als Solar-Tankstelle in Gambia stattfinden.

Herr Nobis, Umweltberatungslehrer für Hamburger Schulen hat das Projekt initiiert und verwirklicht. Er erklärte: »Für die Arbeit im ZSU ist diese Solar-Tankstelle als eine Lernstation des Energie-Erlebnisparkours vorgesehen. Mit der gespeicherten Solarenergie können elektrische Geräte betrieben oder externe Akkus geladen werden. Schon bald werden hier neben der praktischen Nutzung interessierte Schülergruppen die Funktion und die Anwendung klimaschonender Solarenergie kennen lernen können.« »Gestaltungskompetenz« heißt das Zauberwort, unter dem junge Menschen die Zukunftsfragen unserer gefährdeten Lebenswelt lösen sollen und hier an der Solar-Tankstelle Anregungen dafür finden können. Deshalb wurde bei der Konzeptgestaltung auch insbesondere an Schülerinnen und Schüler gedacht, die in globalen Schulpartnerschaftsprojekten engagiert sind

und hier im ZSU Kenntnisse für ihre Solar-Projektanlagen in Westafrika oder anderswo erlangen können.

Das Projekt wurde unter Beteiligung von Mitarbeitern des Vereins Nutzmüll realisiert, die am Harz IV Programm als Ein-Euro-Jobber teilnehmen. Die technische Aufsicht übernahm die ASRE in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern der ZSU-Energiewerkstatt. Finanziell wurde das Projekt von der BINGO Umweltlotterie gefördert.

Die Solartankstelle wurde im Rahmen der ZSU Messe von der Schulsenatorin Christa Goetsch eingeweiht. Herr Daschner, Direktor des Landesinstitutes, eröffnete die Messe und besuchte alle Erlebnisstationen.

Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU)
Hemmingstedter Weg 142
22609 Hamburg

Ansprechpartner zum Thema »Energie & Klima«:
Gerhard Nobis
Tel.: 82 31 42-0,
Handy: 01 51/12 40 67 30,
E-Mail: gerhard.nobis@li-hamburg.de



Die Solar-Tankstelle liefert Solarenergie aus der Steckdose



Akkus laden direkt mit umweltfreundlicher Solarenergie



Ein integratives Konzept von Sprachförderung, Theaterspiel und Freizeit

Das Hamburger TheaterSprachCamp

Sprachcamps entstanden in den USA aus der Beobachtung, dass während der langen Sommerferien die sprachlichen Leistungen benachteiligter Kinder abnahmen. Das Hamburger Modell ist ein Beispiel außerschulischer Sprachförderung.

Projekte und Lernmodelle, die Theater und Sprache zusammenführen, gibt es in unterschiedlichen und zahlreichen Ausprägungen, im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder als normalen bis additiven (Förder-)Unterricht durch Schule, freie Träger oder als freizeit- und kulturpädagogisch angelegte Projekte der interkulturellen Bildung. Einen ersten Überblick über die doch recht unterschiedlichen Konzepte und Projektformen in Deutschland gibt die Publikation »Sommerkurse, Sommerschule, Summerlearning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext«, herausgegeben von Anja Ballis und Kaspar Spinner (2008). Darin ist auch ein Artikel über das Hamburger TheaterSprachcamp von Katrin Laackmann enthalten.

Das Hamburger TheaterSprachCamp wird gemeinschaftlich getragen von den Behörden für Schule und Berufsbildung und für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Träger und Koordinator der Freizeit ist das Jugenderholungswerk (JEW). Konzeptentwicklung und Qualifizierung der Studierenden erfolgt über die Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, und zwar für den Bereich Sprachförderung durch Prof. Dr. Ursula Neumann und für den Bereich Theaterpädagogik durch Prof. Dr. Wolfgang Sting.

Das Hamburger TheaterSprachCamp 2008 in Zahlen

- 240 Kinder der dritten (teilweise vierten) Klasse mit einfachem und zum Teil besonderem Förderbedarf, die meisten mit Migrationshintergrund,

- 70 Mitarbeiter: 20 Studierende für den Bereich Sprachförderung, 20 Studierende für den Bereich Theaterpädagogik, 20 Mitarbeiter unterschiedlichen Alters sowie 10 sog. »Jungbetreuer« für den Bereich Freizeitpädagogik, 7 pro Camp. Etwa die Hälfte der Betreuer ist mehrsprachig.
- 10 Camps (Gruppen) mit je 24 Kindern an 8 Standorten bzw. Freizeithäusern von Mölln bis Niebüll und auf der Insel Sylt,
- 3 Wochen Ferienfreizeit,
- 300.000 € Gesamtbudget.

Das Hamburger TheaterSprachCamp Konzept

Ziel und Grundlage

- Ziel des TheaterSprachcamps ist die ganzheitliche Sprachförderung von Kindern der dritten Klasse auf der Basis eines integrativen Konzepts, an dem die Arbeitsbereiche Deutsch als Zweitsprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik beteiligt sind.

Integratives Konzept

- Sprachpädagogik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache unter Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik mit in diesen Bereichen qualifizierten Studierenden bzw. Mitarbeitern arbeiten in einem integrativen Konzept gleichberechtigt zusammen, um ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die Sprachförderung unterstützen.
- Sprachförderung gelingt in diesem Konzept nur, wenn alle drei Teile produktiv zusammenarbeiten und ineinander greifen, aber auch in ihrer fachlichen Eigenständigkeit und mit ihren spezifischen Chancen differenziert vermittelt werden.
- Vernetzung und Eigenständigkeit der drei Teile in Bezug auf Inhalte, Ziele, Methoden und Arbeitsprinzipien müssen transparent werden.

Inhaltliche Verbindung

- Als gemeinsamer inhaltlicher Bezugspunkt sowohl für die Schulung der

Camp-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter als auch für die einzelnen Arbeitskonzepte der Camps diente 2008 das Kinderbuch »Potilla« von Cornelia Funke. Das Buch, aus dem Themen, Szenen, Situationen und Figuren, aber auch grammatikalische, sprachliche und szenische Übungen und Fragen ausgewählt wurden, war zugleich Vorlesebuch und Spielmaterial.

Werkstattgedanke

Grundlegend für das Hamburger Konzept ist das produktive Ineinandergreifen der drei Bereiche Sprache, Theater und Freizeit:

Das Lern- und Übungsprogramm in den Bereichen Sprache und Theater wird Werkstatt genannt. Um die möglicherweise negative Assoziation mit schulischem Lernen zu vermeiden, wird die Lernsituation mit positiven Begriffen besetzt. Lernen wird zu forschen, Schule/Klasse zu Werkstatt und die Schüler zu Forschern. So werden in der Sprach- und Theaterwerkstatt zu Fragen und Problemen gemeinsam geforscht und Versuche veranstaltet. Zeitlich ist festgelegt, an 5 Tagen in der Woche 4 Stunden SprachTheaterwerkstatt (2 vor- und 2 nachmittags) und 1 Stunde Vorlesen zu veranstalten.

Sprache

Als übergeordnete Ziele werden formuliert, dass die Kinder eine positive Einstellung zum eigenen Lernvermögen entwickeln. Sie sollen sich mit Sprache und Texten auseinandersetzen und dabei gleichzeitig den Gebrauchswert von Lesen und Grammatik erfahren. Über das Camp hinaus sollte sich die Unterrichtssprache verbessern und insbesondere das im Camp Gelernte in der Schule aktiv zur Anwendung kommen. Die Zweisprachigkeit der Kinder wird als positive Fähigkeit und Lernchance angesehen, die Herkunftssprachen als Reflexionsebene einbezogen. Mit dem fachlichen Bezug zu Deutsch als Zweitsprache wird ein differenziertes



Programm entwickelt und didaktisch so strukturiert, dass eine vielschichtige – kognitive, übende, reflexive, erfahrungs- und handlungsbezogene und spielerische – Auseinandersetzung der Kinder mit ausgewählten Problemen und Phänomen der deutschen Sprache geschaffen wird.

Die Verknüpfung von Sprache und Theater ermöglicht es, dass Sprach- und Grammatikfragen sich spielerisch und szenisch weiter vertiefen lassen, z.B. durch Lieder und Reime, improvisiertes Erzählen, das Darstellen und Spielen von Wörtern, Situationen, Figuren, aber auch grammatikalischen Regeln usw.

Theater

Warum ist eine Verbindung von Theaterspielen und Sprache, Sprechen, Sprachförderung sinnvoll, produktiv und Erfolg versprechend?

Sprache und Sprechen sind im westeuropäischen (Literatur-)Theater neben dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion. Theaterspielen fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang.

Theater hat verschiedene Merkmale, die es als Lern- und Kommunikationsform auszeichnen: Theater ist unmittelbare Live-Kommunikation von

Mensch zu Mensch. Theater als soziale Kunstform entsteht nur im gemeinsamen Miteinander. Im Theater ist der Mensch mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten das Gestaltungsmaterial und Gestalter. Theater thematisiert meist Fragen oder Aspekte des menschlichen (Zusammen-)Lebens (z.B. Migration, Anderssein, Integration). Theater verlangt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, weil man zumindest körperlich anwesend ist.

Drei Lernebenen des Theaterspielens sind im TheaterSprachCamp zu unterscheiden: soziales und emotionales Lernen, um Lernvoraussetzungen schaffen; fachliches und themenorientiertes Lernen, um Wahrnehmung, Ausdruck und Zusammenspiel zu trainieren; und Ästhetisches Lernen und Kommunizieren.

3. Evaluation

Das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abt. für Qualitätsentwicklung und Standardsicherung, evaluierte das TheaterSprachCamp 2007. Die vergleichenden Tests ergaben, dass Schülerinnen und Schüler, die im TheaterSprachCamp betreut worden waren, im Vergleich mit einer nicht betreuten Kontrollgruppe deutlich höhere Lernzuwächse aufwiesen. Diese Lernerfolge zeigten sich besonders in den grammatischen Kenntnissen und in der Lesefertigkeit. Die Aussagen der Schülerinnen und

Schüler selbst und ihrer Eltern in den Befragungen nach dem Camp zeigten, dass die Beteiligten mit dem TheaterSprachCamp nicht nur in sehr hohem Maße zufrieden waren, sondern auch eine deutliche Verbesserung der Lerneinstellung bei den meisten Schülern berichtet wurde. Damit wurde im Sprachcamp eine spürbar verbesserte Grundlage für das sprachliche Weiterlernen in den Schulklassen erzielt.

Literatur

Ballis, Anja/Kaspar Spinner (Hg.) (2008): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Baltmannsweiler *Laackmann, Katrin (2008):* Hamburger TheaterSprachcamp. In: Ballis, A./K. Spinner (Hg.): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Hohengehren, S. 76–92

Neumann, Ursula u. a. (2008): Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2008. www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/neumann.htm

Rösch, Heidi (2006): Das Jacobs-Sommerscamp - neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg, S. 287–302

Wenn ein Amtsleiter 60 wird ...

... wird manchmal groß gefeiert. Jedenfalls war das am 21. November so bei Norbert Rosenboom. Der Jubilar begrüßte alle Gäste am Eingang der Aula der Schule Winterhuder Weg persönlich – egal ob Senatorin oder Hausmeister. Rund 200 waren gekommen, um dem Leiter des Amtes für Bildung zu gratulieren und mit ihm bei Klezmer-Musik, Grußworten, Steh-Büffet und Small-Talk zu feiern.



Senatorin Christa Goetsch überreichte Norbert Rosenboom einen großen Blumenstrauß und ein Buch über das Restaurant Saliba in Hamburg. In ihrem Grußwort wünschte sie ihrem Amtsleiter alles Gute zum 60. und freut sich auf die weitere Zusammenarbeit. Eine »hochrangige Verabschiedung«, so die Senatorin, stehe erst in fünf Jahren an. »Und bis dahin, lieber Kollege Amtsleiter, haben wir ja auch noch einiges vor!«



Landesschulrat Peter Daschner, Leiter des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) rühmte in seinem Grußwort die »Ubiquität« (Allgegenwart) von Norbert

Rosenboom. Ob RSK oder Elternabende, er werde zuweilen auf mehreren gleichzeitig stattfindenden Veranstaltungen gesehen. »Auch heute, jetzt eben, ist Norbert hier – und Montag werden wir erfahren, wo er sonst noch war und die Hamburger Schuloffensive nach vorn gebracht hat«, scherzte Peter Daschner und überreichte ihm die »Trinacria«, das Wappen Siziliens, mit den drei laufenden Beinen und dem Hermes-Kopf in der Mitte. Auch Peter Daschner betonte noch einmal Rosenbooms Weg in die Spitzenposition: »Andere wurden Dir vor die Nase gesetzt, aber Dir ist schließlich das Amt zuge wachsen, weil Du es ausfüllst und weil Du damit die »richtige Arbeit« gefunden hast.«



Im Namen des »kollektiven fürsorglichen Eltern-Ichs« der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Bildung gratulierte Walter Hurling. Norbert Rosenboom habe die 6. Dekade mit »vollem Haupthaar – fast ohne Silberglanz – schlank und rank mit aufrechtem Gang bei dynamisch-geschmeidiger Beweglichkeit erreicht«, stellte Walter Hurling fest und schloss daraus: »Man könnte Dich nach wie vor für einen Endfünfziger halten.«



Die Redaktion von Hamburg macht Schule schließt sich den Gratulanten an und wünscht Ihnen, lieber Herr Rosenboom, alles Gute zum 60. Geburtstag.

Neuer Amtsleiter V in der BSB

Am 1. November 2008 hat Dr. Hannes Alpheis als neuer Amtsleiter des Amtes für Verwaltung in der Behörde für Schule und Berufsbildung seinen Dienst begonnen. Er löst Thomas Schuster ab, der in die Finanzbehörde gewechselt ist.

Das Amt für Verwaltung hat rund 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ist zuständig für die Bereiche: Unternehmensdaten und Informationstechnik (V 1), Finanzen und Zentrale Dienste (V 2), Rechtsabteilung (V 3), Personalabteilung (V 4) und Bauabteilung (V 5).

Nachfolgend die Kurz-Vita von Dr. Hannes Alpheis. Im nächsten Heft von

„Hamburg Macht Schule“ werden wir Dr. Alpheis ausführlicher vorstellen.

- Jg. 1954, verheiratet, drei Kinder
- Dipl.-Soz., 1 Staatsexamen für das Höhere Lehramt (Sport und Sozialkunde)
- 1984–1988: Universität Hamburg, Wiss. Mitarbeiter, Forschungsstelle vergleichende Stadtforschung
- 1988–1994: Behörde für Inneres, Referent Grundsatzfragen des Polizeivollzugs
- 1994–2003: Finanzbehörde, Amt f. Haushalt und Aufgabenplanung, Tätigkeiten als Referats-, Abteilungs-

und Amtsleiter (1996–2001 u. a. verantwortlich für den Einzelplan der BSJB, Mitgliedschaft in Aufsichtsgremien VHS, LEB und Vereinigung)

- 2003–2008: Finanzbehörde, Immobilienmanagement, Abteilungs- und stellvertretender Amtsleiter
- Ab 1.11.2008: Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Verwaltung, Amtsleiter
- Seit 2001: Kurzeinsätze in Jordanien, Ukraine und Armenien für die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) in „Financial Management Reform“-Projekten

Werbung

Schule und Jugendhilfe – Fachtag 360°

Eine reibungslose Zusammenarbeit der Institutionen Schule und Jugendhilfe ist notwendig für das Gelingen einer umfassenden Jugendarbeit. Über diese Aussage lässt sich überall schnell Einigkeit herstellen, und dennoch scheitern Kooperationen häufig an unterschiedlichen institutionellen Kulturen, an Vorurteilen und organisatorischen Restriktionen. Wie solche Hindernisse überwunden werden können, damit beschäftigte sich im Herbst 2008 ein Fachtag mit dem Titel »360°«, der Teilnehmende aus allen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg zusammenbrachte. Organisiert von der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. in Kooperation mit der Patriotischen Gesellschaft und der Stiftung Das Rauhe Haus, sollte er die Chancen einer besseren Kooperationskultur in der Hansestadt ausloten.

Über 200 Teilnehmende ließen sich zunächst auf das Improvisationstheater »hiddenshakespeare« ein, das ironisch die Vorurteile zwischen Lehrerinnen und Sozialpädagogen, Schule und Jugendhilfe aufgriff. In der so gelockerten Atmosphäre fiel es dann deutlich leichter, sich mit vier unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema zu befassen: Dr. Wolfgang Hammer von der Hamburger Behörde für Soziales und Gesundheit machte deutlich, dass die bildungspolitische Relevanz besserer Stadtteilnetzwerke

erkannt worden sei, so dass momentan ein Fenster für neue Initiativen offenstehe. Allerdings gelte es nun, diese Chance auch zu nutzen, indem man Jugendlichen, die sich den meisten Formen von Hilfe verweigern, dort »abholt«, wo sie stehen und ihnen eine Perspektive bietet. Prof. Dr. Barbara Rose, ehemals Rektorin der Evangelischen Fachhochschule Hamburg, wies demgegenüber auf die Schwierigkeiten im System hin, die den guten Willen vieler Beteiligter noch zu oft behindern. So dürfe die Jugendhilfe nicht weiter als Ergänzung und Reparaturwerkstatt für die Schulen gesehen werden. Die schon existierenden, erfreulichen Ansätze müssten institutionell ausgebaut und gefestigt werden.

Einen anderen Aspekt unterstrich Mustafa Bayram, der sich mit seiner Initiative Coach e.V. in Köln um Jugendliche mit Migrationshintergrund kümmert. Anklang bei den Teilnehmenden fand vor allem sein Hinweis auf die Bedeutung der Elternarbeit. Anke Pörksen von der Schulbehörde in Hamburg schließlich fügte hinzu, dass Kooperationen mit der Jugendhilfe auch eine Angelegenheit der Lehreraus- und -fortbildung seien.

Besonderes Interesse weckten zwei konkrete Beispiele, die im Anschluss vorgestellt wurden: Albert Borde von der Stiftung Das Rauhe Haus gab einen Überblick über die Arbeit des Netzwerks

Kairos-Billstedt, in dem zahlreiche lokale Akteure Projekte entwickelt haben, die sich zum Beispiel dem Aspekt des Schulabsentismus widmen. Und Partner des Projekts »Übergänge schaffen« stellten ihre Kooperation in Hamburg-Altona vor, die darauf gerichtet ist, Kinder und ihre Familien an den Schnittstellen der einzelnen Lebensphasen zu begleiten und bei Schwierigkeiten zeitnah aufzufangen.

In Ergänzung zu diesem allgemeinen Teil boten die Veranstalter am Nachmittag Arbeitsgruppen und Exkursionen im Hamburger Stadtgebiet an, in denen die Teilnehmenden einzelne Aspekte gezielt vertiefen konnten. Neben den organisatorischen Fallstricken bei der Entwicklung einer gelingenden Kooperation kamen auch Themen wie Werterziehung und Elternarbeit zur Sprache.

Kooperationen scheitern oft schon daran, dass potentielle Beteiligte nichts vom Wirken anderer Einrichtungen in ihrem Stadtteil wissen. Ein unmittelbares Ergebnis des Fachtags soll daher eine Linkliste sein, die, nach Stadtteilen geordnet, relevante und interessante Adressen zu den zahlreichen Dimensionen der Kinder- und Jugendhilfe aufzuführen wird.

Weitere Informationen auf:
www.toepfer-fvs.de/688.html

DVD

»Auf der Suche nach der Schule der Zukunft«

Wie sehen die besten Schulen aus? Worin besteht das Geheimnis erfolgreicher Bildungssysteme? Wie haben sich Schulen entwickelt, die bei PISA Spitze sind und in denen Kinder mit Freude lernen? Diesen Fragen geht der Filmbeitrag »Auf der Suche nach der Schule der Zukunft« des Regisseurs Reinhard Kahl nach.

Die DVD mit dem Filmbeitrag wurde in Zusammenarbeit mit der Behörde für

Schule und Berufsbildung produziert. Ziel ist es, die Chancen und Möglichkeiten individualisierter Lernformen greifbar zu machen, die neben der Schulstrukturreform einer der tragenden Pfeiler der Hamburger Schuloffensive sind.

Die Filme laden zur Reise in eine Zukunft ein, die vielerorts, auch in Hamburg bereits begonnen hat. Der Autor besucht dazu vier Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Außer-

dem blickt er nach Kanada, in die skandinavischen Länder und in die Schweiz.

Die DVD wurde über die staatlichen allgemeinbildenden Schulen an alle RSK-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer verschickt. Der Hauptfilm kann auch im Internet unter www.hamburg.de/schulreform angesehen werden.



Veranstaltungen des Landesinstituts im Februar 2009

*Montag, 2.2.2009, 9.00 bis 17.00 Uhr,
Landesinstitut:*

Auftaktveranstaltung für Berufseinsteiger: Willkommen an Bord
Begrüßung, Einführung und Workshops für alle neuen Lehrkräfte im Hamburger Schulwesen.

*Freitag, 6.2.2009, 14 bis 18.30 Uhr, und
Samstag, 7.2.2009, 10 bis 14 Uhr, Landesinstitut:*

Forum Sekundarstufe II

»Eine Frage der Perspektive: Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen.« Vorträge und Arbeitsgruppen für Kollegen der Gymnasien und Gesamtschulen.

Dienstag, 17.2.2009, 14.30 bis 19.00 Uhr, Landesinstitut:

[You:successful]-Lernen durch Engagement, Schulen starten ins Service Learning

Vortrag und Workshops zum Thema, wie in Schulen das Lernen durch soziales Engagement gelingen kann. Eine Veranstaltung der BürgerStiftung Hamburg, dem Landesinstitut und dem Netzwerk Service Learning, Freudenberg Stiftung.

*Mittwoch, 18.2., und Donnerstag,
19.2.2009, 9.00 bis 13.00 Uhr, LI:*

Hamburger Streitschlichter Tage

Auszeichnung der Streitschlichterinnen und Streitschlichter von 80 Hamburger Schulen sowie Informationsaustausch und Diskussion.

*Mittwoch, 18.2., 16.00 bis 19.00 Uhr,
Aula des Landesinstituts:*

Allgemeine mathematische Kompetenzen fördern!

Lernumgebungen zum Inhaltsbereich »Raum und Form«. Vortrag und Diskussion mit Prof. Dr. Wollring (Uni Kassel) zum Matheunterricht in der Grundschule.

*Montag, 23.2.2009, bis Freitag,
27.2.2009, jeweils ab 9.00 Uhr, Landesinstitut:*

Schulbuchausstellung für die allgemeinbildenden Schulen

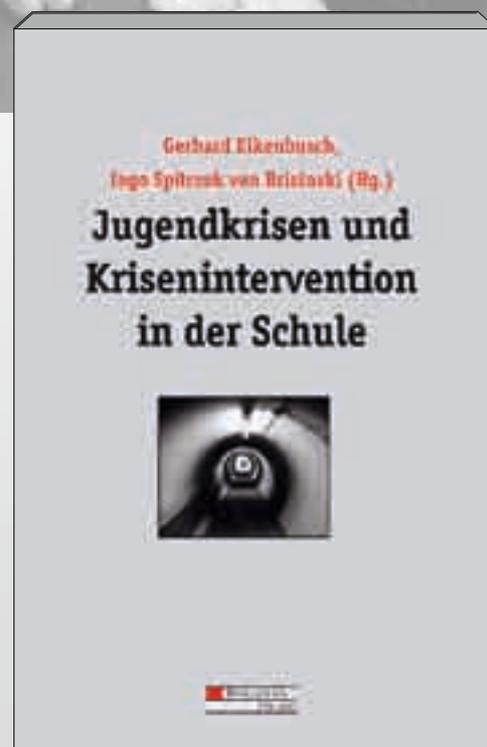
Schulbuchverlage präsentieren ihre Neuerscheinungen und Sortimente von Montag bis Donnerstag von 9 bis 18 Uhr, am Freitag von 9 bis 16 Uhr.

Samstag, 28. Februar 2009, 10 bis 17.30 Uhr, Landesinstitut:

Die Frage nach der Willensfreiheit – Antworten aus Philosophie, Religion und Naturwissenschaft

Vorträge, Workshops und Diskussion auf dem Fachtag des Landesinstituts in Kooperation mit der Uni Hamburg und dem Fachverband Philosophie.

Bitte beachten Sie, dass außer für die Schulbuchausstellung Anmeldungen zur Teilnahme erforderlich sind. Nähere Informationen finden Sie unter www.li-hamburg.de



ADS, Soziale Störungen und Gewalttätigkeit, Depression und Angststörungen, Essstörungen, Selbstverletzungen und autistische Störungen. Der Umgang mit solchen Krisen im Jugendalter ist eine Herausforderung.

Experten vermitteln Grundlagen, stellen Fälle vor und zeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer handeln und wo ihre Grenzen sind. Sie bieten Hilfen, die entlasten, damit aus Jugendkrisen keine Lehrerkrisen werden.

Der zweite Teil des Buches zeigt, was zu tun ist, wenn Jugendliche oder die Schule plötzlich mit Unfällen, Katastrophen oder Tod konfrontiert werden.

Solche Situationen treten ohne Ankündigung auf. Wer dann kein Inventar zur Verfügung hat, der agiert hilflos und macht Fehler.

Die Beiträge stammen von renommierten Kinder- und Jugendpsychologen, Ärzten, Lehrkräften und Betroffenen. Sie bieten eine fundierte und schnelle Orientierung.

1. Auflage 2007.

179 Seiten.

€ 13,90

ISBN-13 978-3-925836-53-4

Unsere Bücher erhalten Sie im Buchhandel oder bei CVK (Cornelsen Verlagskontor), Postfach 10 02 71, D-33502 Bielefeld, Telefon (05 21) 97 19 -2 66 oder -1 21, Telefax (05 21) 97 19-1 37

»Tischtennis in der Schule«

Dies ist der Titel einer 84-seitigen Broschüre, die erhältlich ist beim Deutschen Tischtennis-Bund in Frankfurt am Main:

Otto-Fleck-Schneise 12

60528 Frankfurt am Main

Fax: (0 69) 69 71 28 43

Die 14 Kapitel der Broschüre sind den wichtigsten Spielregeln des Tischtennis gewidmet, Balleffekten und Schlagtechniken. Der Einstieg in diese Sportart ist leicht gemacht durch verständliche Erklärungen der Techniken und zahlreiche Übungsformen sowie umfangreiche Erklärungen zum spielgemäßen Üben und entsprechende Spiel- und Wettkampfformen. Weiterführende Themen wie Schlägebene, Rotationsarten oder auch Tischtennis als Gesundheitssport in der Schule werden ebenfalls erörtert. E-Mail: bughnagen.dttb@tischtennis.de

Kinder und Jugendliche bewegen sich immer weniger. Sie beschäftigen sich immer mehr sitzend mit den verschiedensten multimedialen Angeboten. Der Deutsche

Tischtennis-Bund hat speziell für Schulen Projekte entwickelt, die Abhilfe schaffen sollen:

Tischtennis im Grundschulalter

Das Projekt will Kindern zwischen sechs und zehn Jahren den Spaß an der Bewegung vermitteln und speziell koordinative Fähigkeiten, aber auch kognitive, psychomotorische und sozio-emotionale Anforderungen verbessern helfen. Eine Regiebox erleichtert Lehrkräften und Übungsleitern, an den besonderen Bedürfnissen und Anforderungen der Kinder und der zur Verfügung stehenden Zeit ausgerichtete Angebote zu machen.

E-Mail: grundschule.dttb@tischtennis.de

Tischtennis-Wettbewerb: DIE BESTE KLASSE

Jeweils zwei Mädchen und zwei Jungen einer Klasse bilden Teams und treten gegen andere Klassenteams an. Eine Regiebox zur

Durchführung hilft, dass Mädchen und Jungen Zugang zu einem der dynamischsten und faszinierendsten Rückschlagspiele finden.

E-Mail: metternich.dttb@tischtennis.de

MäTTSch: Mädchen-Tischtennis an Schulen

bietet eine professionelle und geschlechtsspezifisch entwickelte Grundlage, um Mädchen Spaß am Tischtennis und am Sportunterricht im Allgemeinen zu vermitteln. Speziell konzipierte Bewegungsangebote sollen helfen, im koedukativen Sportunterricht und in Arbeitsgemeinschaften die Emotionalisierung der Mädchen für Sport und für den Sportunterricht zu fördern. In der Regiebox finden Sport- und Schulpädagogen sowie Vereinstrainer eigens für die Arbeit mit zehn- bis 14-jährigen Mädchen konzipierte Unterrichts- und Aktionsmaterialien unter Berücksichtigung individueller Gestaltungsmöglichkeiten.

E-Mail: maettsch.dttb@tischtennis.de

Internet: www.tischtennis.de

Kompromisse finden, Krisen meistern

Model United Nations im Haus Rissen Hamburg – Ein Angebot für Schüler und Auszubildende:

Mit dem Planspiel »Model United Nations« (MUN) können Oberstufenschüler im Haus Rissen Hamburg für internationale Krisen und Konflikte Lösungsmöglichkeiten erarbeiten. Die Schüler schlüpfen in die Rolle des Diplomaten und müssen im Sicherheitsrat glaubwürdig die Interessen eines UNO-Mitgliedstaates vertreten.

Wie in den wirklichen UN diskutieren die Delegierten nach einer Tagesordnung aktuelle weltpolitische Themen und entwerfen Resolutionstexte. Die Schüler versuchen dann, Unterstützer für ihre Resolutionsentwürfe zu finden oder durch Kompromissbildung im Sinne ihres Landes andere für sich zu gewinnen, um anschließend im Gremium über die Resolution zu diskutieren.

Der weltweite Erfolg solcher »Model United Nations«-Konferenzen in den letzten Jahren mit mehreren hundert – ja bis zu mehreren tausend Teilnehmern – zeigt, dass es ein großes Interesse an internationaler Politik bei Schülern gibt. Auch Hamburger Schulen

kommen dazu regelmäßig ins Haus Rissen Hamburg, das deswegen über eine große Erfahrung in der erfolgreichen Gestaltung der wahlweise auf einen, zwei oder drei Tage angelegten Veranstaltungen verfügt.

Damit eine fundierte, spannende und möglichst authentische Debatte möglich ist, bedarf es einer gründlichen Vorbereitung. Deswegen sollen sich die Schüler bereits im Schulunterricht vor dem Planspiel ausführlich mit dem Thema beschäftigen und das Land auswählen, das sie vertreten möchten.

Die »Model United Nations« erfüllen gleich mehrere Ziele: Zum einen geben sie den Teilnehmern die Möglichkeit, Weltpolitik einmal selbst hautnah mitzerleben und sich mit grundlegenden Fragen über globale Zusammenhänge und Hintergründe auseinanderzusetzen. Zum anderen werden die Teilnehmer darin befähigt, sich über komplexe politische Probleme zu informieren und diese anschließend mit anderen Teilnehmern zu diskutieren. Sie sollen sich in die Rolle des Vertreters eines für sie fremden Landes hineinversetzen und so Verständnis

für die Probleme und Situationen anderer Völker und Kulturen entwickeln. Nebenbei werden auch Fähigkeiten in Rhetorik, Verhandlungstaktik und Diplomatie erweitert und vertieft. Nicht zuletzt spielen auch der faire Umgang mit Andersdenkenden und die vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit deren Standpunkten eine wichtige Rolle.

Auch die Antwort auf die Frage, wie ein gutes Zusammenleben angesichts konfliktreicher Interessenlagen möglich und gestaltbar ist, können Model United Nations für jeden einzelnen relativ greifbar machen. Durch das eigenständige Erfahren und die Sensibilisierung für andere Sichtweisen können die Schüler neue Erkenntnisse gewinnen und sie leichter für das praktische Leben anwenden.

Weitere Informationen:

Patrick Rosenow, M. A.
Referent Vereinte Nationen
und Seminarleiter im
Haus Rissen Hamburg

Tel.: 8 19 07 15

E-Mail: rosenow@hausrissen.org

Internet: www.hausrissen.org

U3

U4