

Hamburg macht Schule

Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

2/09

Kompetenzorientierung im Unterricht



Forum: Management von Schulqualität
BSB-Info: Männer an die Grundschule
Werkstatt Schule: Leseverführer

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Zur Zeit ist alles, was modern sein will, irgendwie kompetenzorientiert«, stellt Christine Roggatz in ihrer Einführung zum Schwerpunktthema dieses Heftes fest – aber auch, so könnte man ergänzen, »irgendwie« standardbasiert, binnendifferenziert, problem- und handlungsorientiert, natürlich auch individualisiert, diagnosegestützt und alles bitte, wenn's irgend geht, möglichst selbstreguliert.

Wem es jetzt noch nicht schwindelig ist vor lauter wissenschaftlich – und gerne auch neurobiologisch – begründeten Geboten für den guten Unterricht, der erinnert sich vielleicht an Werner Remmers, den ehemaligen niedersächsischen Kultusminister, und seine berühmt gewordene Erlassverfügung: Zwei Drittel aller Erlasse und Anordnungen seines Hauses an die Adresse der Schulen und Lehrkräfte sollten ersatzlos gestrichen werden. Remmers wollte den Schulen damit Luft zum Atmen und Lust auf eigenständiges Handeln verschaffen und hoffte gleichzeitig, dass dadurch wenigstens die wichtigsten Gebote befolgt würden. Die Ministerialbeamten in Hannover wären wahrscheinlich noch heute mit der Erlasssortierung beschäftigt, wenn nicht die Einführung der selbstverantwortlichen Schule im Schulgesetz dazwischen gekommen wäre.

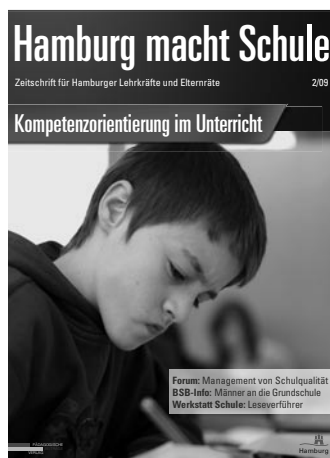
Aber zurück zur derzeitigen Flut an didaktischen und methodischen Orientierungen: Sollen Lehrerinnen und Lehrer nun alles anders machen? War alles falsch, was und wie sie bisher unterrichtet haben? Urs Ruf, Erziehungswissenschaftler an der Universität Zürich, erläuterte kürzlich in der Handelskammer sein dialogisches Lernmodell: Es komme auf die »Anverwandlung des Wissens« an, damit es zum Können, d. h. zur Kompetenz wird. Dem traditionellen Unterricht macht er dabei ein Kompliment und spricht ihm eine hohe »Angebotsqualität« zu. Wolle man aber dessen Wirksamkeit auf die Schüler erhöhen, müsse man seine »Nutzungsqualität« steigern. Zu dieser einfachen, aber charmant schweizerisch vorgetragenen Erkenntnis hätten ihn, so Urs Ruf, eigene Erfahrungen als Lehrer gebracht, die man leicht nachvollziehen kann, weil man häufig Ähnliches erlebt hat: intensive inhaltliche Vorbereitung auf eine Unterrichtssequenz bzw. minutiöse Korrekturen in Orthografie, Syntax und logischem Aufbau eines Deutschaufsatzes – mit minimaler Wirkung und spürbarer Zurückhaltung bei den Schülern! Deshalb – und das ist nicht neu, muss aber immer wieder konkret gedacht und fokussiert werden – heißt die wichtigste didaktische Leitfrage: Welche Kompetenz kann

man an diesem Inhalt erwerben? Oder anders herum: Welcher Inhalt ist besonders gut geeignet, um diese Kompetenz daran zu erwerben?

Dann kommt eines zum andern, aber nicht beliebig, sondern aus einer zentralen Überlegung heraus: Vorwissen der Schüler eruieren, Lernziele offenlegen, komplexe Aufgaben stellen, aktivierende Unterrichtsformen einsetzen, individuelles Feedback geben. Dies lässt viele Varianten zu und eignet sich – wie Beispiele in diesem Heft zeigen – hervorragend für kollegialen Austausch.

A propos »modern«: Vor 350 Jahren riet Amos Comenius, dass Lehrer weniger lehren und Schüler mehr lernen sollten. Ganz schön kompetent, damals!

Stefan Haiden





Kompetenzorientierung im Unterricht

Moderation: Christine Roggatz

- 12 Auf das Können kommt es an ...**
Unterricht an Kompetenzen orientieren
- 16 Kompetenzorientierung im Sachunterricht**
Wie man Werkstattaufgaben weiterentwickeln kann
- 18 Kann man beim Lesen etwas lernen?**
Kompetenzorientierte Materialien zu
Mario Giordanos ›Der aus den Docks‹
- 20 Lernzeit**
Lernkompetenzen erwerben beim fachlichen Lernen
- 22 »Achtung Umbau!«**
In der eigenen Klasse mit Veränderungen anfangen
- 24 Viele kleine Schritte ...**
Kompetenzorientierung und Fachentwicklung
im Religionsunterricht
- 26 Erfahrungen mit einem
neuen Unterrichtskonzept**
SELKO – Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit
Kompetenzrastern und individueller Lernberatung
- 28 Hinweise und Materialien**



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Andreas Kuschnereit

6 Management von Schulqualität

Norbert Maritzen, Leiter des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring, und Armin Grams, Geschäftsführer der Handelskammer Hamburg, im Gespräch. Moderation: Peter Ulrich Meyer

Werkstatt Schule

30 Leseverführer und andere nützliche Menschen

Bürgerschaftliches Engagement unterstützt
Schülerinnen und Schüler

von Thomas Albrecht



2/09
21. Jahrgang

BSB-Info

Verantwortlich: Andreas Kuschnereit

Erster Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg	32
<i>Rückmeldungen zum Qualitätsprofil von 150 Hamburger Schulen</i>	
Personalien	34
JeKi – Jedem Kind ein Instrument	35
Regionale Schulentwicklungskonferenzen gaben Empfehlungen ab	36
<i>Grundlage für einen neuen Schulentwicklungsplan</i>	
Senatsempfang für RSK-Teilnehmer	37
Hannelore Faulstich-Wieland stellt Studie über Männer an Grundschulen vor	40
<i>Mehr Männer? Mehr Vielfalt!</i>	
Aktuelles aus dem Landesinstitut	42
<i>Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts August bis Oktober 2009</i>	
Kurz gemeldet	44
Tschechische Republik – Freie und Hansestadt Hamburg	45
<i>Schulische Zusammenarbeit</i>	
Innovative Unterrichtsmaterialien zu Mario Giordanos Jugendroman: Der aus den Docks – Abenteuer im Hafen	46
<i>Materialien für den Literaturunterricht</i>	
Ausbildung jetzt auch für geduldete und bleibeberechtigte junge Flüchtlinge	47
<i>Neue Chancen beim Übergang Schule – Beruf</i>	

Marktplatz

Big Brothers Big Sisters vermittelt Mentoren für Kinder und Jugendliche	48
<i>Eine neue große Schwester</i>	
Das Wissenschaftsjahr 2009	49
<i>Forschung erleben</i>	
Fahrradsternfahrt-Hamburg 2009 am 21. Juni	49
Engagement und Kompetenz – von Studierenden für Schülerinnen und Schüler!	50
<i>ProsEKKo</i>	
Vorschau 2009, Hefte 3 und 4	50

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) 45 45 83

VERLAGSREDAKTION UND -GESTALTUNG:
Dr. Mathias Prange

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

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BSB-INFO:**
Andreas Kuschnereit, 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.kuschnereit@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, S. 12, 15, 25.
V. Mette: Titel
Alle weiteren Fotografien 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.hamburg.de/hamburg-macht-schule

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

Norbert Maritzen und Armin Grams im Gespräch

Management von Schulqualität

Die Qualitätsentwicklung spielt im Hamburger Schulwesen seit Jahren eine bedeutende Rolle. Im Jahr 2006 wurde der »Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen« veröffentlicht, zur gleichen Zeit begannen die Schulaufsichten mit den Schulen über Ziel- und Leistungsvereinbarungen Schwerpunkte für die Schulentwicklung zu vereinbaren. Anfang 2007 nahm die Schulinspektion in Hamburg ihre Arbeit auf und hat bis heute rund ein Drittel der 400 Schulen in der Hansestadt inspiziert. Seit einem Jahr werden flächendeckend Lernstandserhebungen in den dritten, sechsten und achten Jahrgangsklassen durchgeführt und den Lehrkräften zu-

rückgemeldet. Hamburg geht im Vergleich der deutschen Bundesländer beim Thema Qualitätsentwicklung einen sehr konsequenten Weg.

Dennoch fordert die Handelskammer Hamburg den Senat immer wieder auf, mehr Energie in das Qualitätsmanagement von Schulen zu investieren.

»Hamburg macht Schule« hat Armin Grams, Geschäftsführer der Handelskammer Hamburg, und Norbert Maritzen, Leiter des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring, zu einem Gespräch geladen. Das Thema: Qualitätsmanagement in Schulen. Die Moderation übernahm Peter Ulrich Meyer, Hamburger Abendblatt.

Peter Ulrich Meyer: Herr Maritzen, Qualitätsmanagement ist ein Schlagwort, das in den Ohren vieler gut klingt. Was haben Schulen darunter zu verstehen?

Norbert Maritzen: Qualität bedeutet ein komplexes Bündel an Erwartungen, die man an die Leistungen und die Organisation von Schule hat. Im Zentrum der Qualität von Schule steht die Qualität des Unterrichts. Sie ergibt sich aus dem Zusammenspiel von unterrichtlichem Handeln der Lehrkräfte, den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern sowie den unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule und dem Führungshandeln der Schulleitung.

Peter Ulrich Meyer: Nun kommt zum Begriff der Qualität noch der Begriff Management hinzu.

Norbert Maritzen: Der Begriff Management in der Kombination von Qualitätsmanagement heißt, dass Qualität auch gemacht wird. Dass Qualität auch etwas ist, das von den Akteuren in der Schule, die in einem gezielten Zusammenspiel kooperieren, auch hergestellt wird. Management bedeutet die gezielte Beeinflussung von Prozessen in der Schule, in denen Qualität entsteht, in denen Schülerinnen und Schüler an die Möglichkeiten ihrer Leistungsfähigkeit herangeführt werden.

Peter Ulrich Meyer: Herr Grams, überzeugt Sie diese Definition?

Armin Grams: Qualitätsmanagement in Schulen unterscheidet sich letzten Endes relativ wenig vom Qualitätsmanagement in Betrieben oder auch bei uns. Die Handelskammer ist beispielsweise zertifiziert. Es geht darum, Abläufe genau zu untersuchen, zu standardisieren und qualitativ hoch zu halten.

Peter Ulrich Meyer: Was zeichnet eine gute Schule aus, wie lässt sich Qualität des Unterrichts entwickeln?

Norbert Maritzen: Gute Schule zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte ihre Kinder und Jugendlichen und deren Voraussetzungen kennen und individuell auf ihre Lernvoraussetzungen eingehen, dass sie entsprechende diagnostische Qualitäten haben und dass sie ein reiches Repertoire an Strategien haben, um auf die Heterogenität der Schülerschaft einzugehen.

Wir wissen durch die Schulinspektionen, dass es erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität gibt, dass dies aber weniger eine Frage von Schulformen oder Standorten ist. Über 90 Prozent der Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität gehen zurück auf Unterschiede in den einzelnen Schulen. Das heißt, innerhalb der einzelnen Schule

kann der Unterricht teils hervorragend gelingen, teils grandios scheitern.

Peter Ulrich Meyer: Woran liegt das?

Norbert Maritzen: Das liegt einerseits an Lehrkräften und andererseits an der besonderen Herausforderung, denen sich Lehrkräfte in Hamburger Schulen stellen müssen. So werden in Hamburger Schulen beispielsweise über 100 Sprachen gesprochen.

Peter Ulrich Meyer: Meinen Sie nicht, dass es andere Faktoren als die Heterogenität gibt, die eine Rolle spielen, möglicherweise eine noch zentralere Rolle?

Norbert Maritzen: Ich glaube, wir müssen auch künftig noch stärker über Qualitätsunterschiede im professionellen Handeln von Schulleitung und Lehrkräften sprechen. Das ist für manchen noch ein Tabuthema.

Peter Ulrich Meyer: Für Tabubruch an Schulen ist ja die Handelskammer zuständig, insofern, Herr Grams, aus Ihrer Sicht: Woran liegt es?

Armin Grams: Den Tabubruch haben wir ja schon durch unser Papier von 1999, »Hamburgs Schulen auf Leistungskurs bringen«, vollzogen, in dem wir eine »Stiftung Schultest« gefordert haben, die Schulen unabhängig prüft und unterstützt. Diese Forderung ist erfreu-



Norbert Maritzen, Leiter des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring, Peter Ulrich Meyer, Armin Grams, Geschäftsführer der Handelskammer Hamburg (v. l. n. r.)
Fotos: Michael Reichmann

licherweise durch das Institut für Bildungsmonitoring und die Schulinspektion inzwischen erfüllt worden.

Aber zurück zum Thema. Es kommt auf jeden einzelnen Lehrer an. Das ist das, was eigentlich immer vermutet wurde und jetzt durch Schulinspektionen quasi erhärtet wird. Der eine Lehrer hat möglicherweise einen anderen Erfahrungsschatz als sein Kollege in der Parallelklasse. Deshalb muss das Qualitätsmanagement verstärkt werden, deshalb brauchen wir auch Führung durch Schulleitungen, die so etwas im Blick haben und nachsteuern können, auch durch regelmäßige Personalbeurteilungen.

Peter Ulrich Meyer: *Machen wir es mal konkret: Mathematikunterricht einer achten Klasse an einem Gymnasium. Es gibt vier Parallelklassen. Bei dreien liegt die Lernentwicklung der Kinder innerhalb des Normbereiches: Es gibt starke, mittelstarke und nicht zu viele schwache Schüler. Aber bei einer Klasse sieht das Ergebnis signifikant anders aus: Dort ist der Anteil der schwachen Leistung deutlich größer. Was muss nun nach Ihrer Einschätzung geschehen?*

Norbert Maritzen: Also erstens muss dieser Befund in der Schule hinreichend differenziert kommuniziert werden. Wir führen deshalb flächendeckend in dritten, sechsten und achten Klassen jähr-

lich Lernstandserhebungen durch. Die Lehrkräfte erhalten die entsprechende klassenbezogene Rückmeldung, in denen sie sehen, wie ihre Gruppe abschneidet. Die Lehrkräfte sind gehalten, diese klassenbezogenen Ergebnisse auch vergleichend zu bewerten, um dann zu prüfen, wie die Unterschiede zu erklären sind. Die Unterschiede sind manchmal hausgemacht, manchmal aber auch nicht. So ein Unterschied, wie Sie ihn beschrieben haben, ist häufig eher hausgemacht.

Wir haben z. B. festgestellt, dass Schulen ungewollt intern soziale Restgruppen bilden, sie in eine von vier Klassen schieben. Dies ist ein unmerklicher Prozess, der schon in der Grundschule beginnt, wenn beispielsweise Eltern wünschen, dass ihre Katharina aber bitte mit Yvonne und Hildegard aus der gleichen Kindergarten-Gruppe in eine Klasse kommt. Auf diese Art und Weise werden intern ungewollt soziale Selektionen vorgenommen, die solche mitgebrachten Unterschiede fortschreiben.

Peter Ulrich Meyer: *Das ist dann die berühmte Problemklasse ...*

Norbert Maritzen: Da ist dann Schulleitung gefordert, und muss unter Umständen auch gegen den Willen von Lehrkräften oder Eltern dafür sorgen, dass es ein ausgewogenes Verhältnis von Leistungsstarken und Leistungsschwachen in

der Gruppe gibt. Das ist auch Qualitätsmanagement: einzugreifen, wenn man diese Unterschiede sieht.

Peter Ulrich Meyer: *Kann es nicht auch sein, dass eine Lehrkraft in einer Unterrichtssituation überfordert ist? Möglicherweise könnte man die Lehrer der jeweiligen Klassen tauschen. Wie sehen Sie das, Herr Grams?*

Armin Grams: Ich gehe davon aus, dass im Nachgang zu Schulinspektionen auch solche Fragen erörtert werden, dass Methoden hinterfragt werden und geschaut wird, welche erfolgreicher sind. Wobei wir natürlich sagen, Inspektionsintervalle von zurzeit vier Jahren sind zu lang. Wir als Handelskammer wünschen uns, dass diese Intervalle auf zwei Jahre verkürzt werden.

Peter Ulrich Meyer: *Ich möchte es doch noch mal genauer wissen: Also, wir haben den eben geschilderten Fall. Möglicherweise eine unbewusste frühe soziale Selektion. Was passiert jetzt konkret? Und was sollte passieren?*

Norbert Maritzen: Es gibt Fälle, in denen Schulleitungen hinreichend Wissen darüber haben, dass unter Umständen eine Überforderung einzelner Lehrkräfte vorliegt oder deutlicher: schlechte Arbeit gemacht wird. Wenn solche Überforderungsfälle vorliegen, ist mit Maßnahmen

des Unterrichtseinsatzes oder Maßnahmen für Weiterbildungen, Fortbildungen und Beratung dafür zu sorgen, dass solche Schwierigkeiten reduziert werden.

Peter Ulrich Meyer: *Ich stelle mir das erst mal relativ heikel vor bei Kollegien, die zum Teil seit vielen Jahren zusammen arbeiten. Herr Grams, wie macht man so etwas in der Wirtschaft? Es geht ja nicht darum zu demotivieren, sondern im Gegenteil darum zu qualifizieren, vielleicht Mut zu machen ...*



Armin Grams: Wenn etwas schief läuft, wird erstmal natürlich in Betrieben ein bilaterales Gespräch geführt, in dem die Sachlage erörtert wird, Ursachen gesucht und Maßnahmen ergriffen werden. In der Regel werden aber jährlich Zielvereinbarungs- und Beurteilungsgespräche geführt, und wenn das nicht hilft, dann ist es natürlich auch so, dass man möglicherweise andere Arbeitseinsätze oder -bereiche sucht für Mitarbeiter, die bestimmten Aufgaben nicht gewachsen sind.

Peter Ulrich Meyer: *Herr Maritzen, gibt es in solchen Situationen auch ein Problembewusstsein bei Lehrkräften, sich selbst kritisch zu reflektieren und zu sagen: »Mensch, möglicherweise habe ich selbst auch einen Anteil daran, dass es nicht so läuft.«*

Norbert Maritzen: Ich glaube in den letzten 15 bis 20 Jahren ist dieses Problembewusstsein deutlich gewachsen. Das heißt, die Akzeptanz dafür, dass solche Befunde auf den Tisch gelegt, reflektiert und besprochen werden, etwa in der Fachgruppe oder dem Jahrgangsteam, ist deutlich gestiegen. Solche Feedback- und Reflexionsprozesse sind ein Kernstück des Qualitätsmanagements.

Armin Grams: Das ist natürlich ein längerer Prozess, weil der Beruf des Lehrers einer ist, der einzeln ausgeübt wird. Es

gibt Abstimmungen in Konferenzen, aber der eigentliche Unterricht läuft ja einzeln. Insofern gibt es auch keine Tradition von Feedback. Das erfordert insbesondere vom Führungspersonal, von den Schulleitungen viel Fingerspitzengefühl und natürlich auch Fortbildung hinsichtlich Personalführung und -entwicklung.

Peter Ulrich Meyer: *Hören Sie nicht ganz häufig, wenn Sie mit Ihren Themen in Schulen ankommen »Was sollen wir noch alles machen, wir haben schon so viel zu tun, unsere Aufgaben sind so gewachsen in den letzten Jahren.« Was sagen Sie dann?*

Norbert Maritzen: Wir stehen vor einer umfassenden Reform, die eine Menge Akteure in der Schule auf eine Weise einbindet, wo man sich tatsächlich auch

fragt, wie viel Aufmerksamkeit wird da beansprucht, um sich noch ausreichend auf unterrichtliche Tätigkeiten oder Schulleitungstätigkeit konzentrieren zu können?

»Wir sehen die erste Priorität darin, Qualitätsmanagement in den Schulen zu etablieren, Unterricht qualitativ hochwertig zu gestalten.«

Armin Grams

Ich glaube, in manchen Schulen wird, insbesondere was die unterrichtliche Arbeit angeht, noch nicht hinreichend erkannt, dass Veränderungen wie kooperative Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit auch Entlastung bedeuten können.

Peter Ulrich Meyer: *Sie meinen Teamunterricht, oder ...*

Norbert Maritzen: Auch die Bildung von Jahrgangsteams, aber auch die gemeinsame Organisation von Lehrgängen über Jahrgänge hinweg. Das entlastet den einzelnen Lehrer unter Umständen von der ständigen Ad hoc-Vorbereitung ganzer Unterrichtsreihen.

Peter Ulrich Meyer: *Herr Grams, wäre Ihnen wohler bei dem Gedanken, die Schulen könnten sich ganz auf den Aspekt Qualitätsentwicklung konzentrieren und würden weniger Zeit dafür aufwenden, möglicherweise umfangreiche Struktur-reformen in Angriff zu nehmen?*

Armin Grams: Das ist der Grund, weshalb wir gegen Tempo und Umfang der derzeitigen Reform argumentieren. Wir sehen die erste Priorität darin, Qualitätsmanagement in den Schulen zu etablieren und Unterricht qualitativ hochwertig zu gestalten. Wir haben in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Reformen gehabt, die zum Teil noch gar nicht abgearbeitet sind, und wir bekommen jetzt eine Reform, deren Ausmaß und Umfang noch gar nicht abzusehen sind allein durch das Zusammenführen der Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu Stadtteilschulen. Das ist ein riesiger Reformprozess, auf den noch einmal eine sechsjährige Primarschule draufgesetzt wird.

Peter Ulrich Meyer: Nun hat Herr Maritzen Ihnen auch noch ein prima Argument geliefert. Seiner Beobachtung nach ist der größte Teil von Qualitätsunterschieden an Schulen nicht schulformabhängig, sondern auf andere Gründe zurückzuführen, so dass eine Strukturreform nicht zwingend zur Verbesserung der Unterrichtsqualität führt.

Armin Grams: Die Strukturänderung allein bringt aus unserer Sicht noch keinen Qualitätsschub. Dazu bedarf es Maßnahmen, die sich quasi im Nachgang aus der Arbeit der Schulinspektion entwickeln bzw. die daraus abgeleitet werden können.

Norbert Maritzen: Ich stimme zu, wenn Sie sagen, eine Strukturreform allein verbürge noch keine Steigerung der Unterrichtsqualität. Doch ohne Strukturreform geht es nicht. Wir wissen seit Jahren, und PISA führt es uns in 3-Jahres-Intervallen immer wieder vor, dass wir in Hamburg Disparitäten in den Leistungsergebnissen von Schülern und Qualitätsunterschiede zwischen Schulen haben, die strukturell hausgemacht sind. Die Vielgliedrigkeit unseres Hamburger Schulsystems hat bisher als Verstärker von Qualitätsunterschieden und von sozialer Ungleichheit gewirkt. Das kann man sehr gut regional aufzeigen. Es gibt so etwas wie eine residenzielle, also wohnortbezogene Segregation bestimmter Schülergruppen mit ihren sozialen Hintergründen. Dies wird in bestimmten Quartieren zusätzlich dadurch verstärkt, dass man viele Schulformen anbietet. Diese Struktur muss aufgelöst werden, wenn man überhaupt aussichtsreich und qualitativ voll mit der Heterogenität in den Quartieren und den auch in ihr angelegten Chancen umgehen will. Es braucht eine radikale Strukturvereinfachung, die nachweislich nicht zu Lasten des Leistungsniveaus insgesamt gehen muss. Das ist die eine Frage. Die andere Frage ist, ob man alle Fässer gleichzeitig aufmachen muss. Ich glaube, es gibt Reformen, die muss man sehr grundsätzlich angehen. Wir stehen vor Schwierigkeiten, die einen systemischen Ansatz brauchen. Schüler individuell fördern und Lehrkräfte systematisch kooperieren lassen,



ist wichtig, reicht aber allein nicht aus. Das alles wird nichts, wenn man nicht die strukturellen Rahmenbedingungen gründlich ändert.

Armin Grams: Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen. Das, was die Enquête-Kommission in der vergangenen Legislaturperiode mit großer Mehrheit beschlossen hat, die Reduzierung der Vielgliedrigkeit des Schulsystems und die Zusammenführung der einzelnen Schulformen zur Stadtteilschule, ist für uns maßgebend. Die Frage lautet in der Tat: Warum jetzt alles auf einmal? Die sechsjährige

Ich glaube, in Schulen wird, insbesondere was die unterrichtliche Arbeit angeht, noch nicht hinreichend erkannt, welche Möglichkeiten der Entlastung in Kooperation und Teamarbeit bestehen.

Norbert Maritzen:

Primarschule war zu Beginn dieser politischen Legislaturperiode von keiner Partei so gefordert, sie ist letzten Endes den Koalitionsverhandlungen als Kompromiss entsprungen.

Peter Ulrich Meyer: Wir können heute die Schulstrukturdebatte nicht lösen, aber doch ein bisschen weiterkommen beim Thema Qualitätsmanagement und Entwicklung von Unterrichtsqualität. Herr Maritzen, wie viele Schulen sind es zurzeit in Hamburg, die diesen Prozess engagiert gehen?

Norbert Maritzen: Hinsichtlich des Qualitätsmanagements stellt man deutliche Unterschiede fest zwischen allgemeinbildenden und Beruflichen Schulen. Wenn man das knapp zusammenfasst auf der Grundlage von mittlerweile über 150 Inspektionen, kann man sagen, im allgemeinbildenden Bereich ist die Einführung von systematischem Qualitätsmanagement noch zu wenig, im berufsbildenden Bereich aber schon deutlich weiter fortgeschritten. Viele der Beruflichen Schulen haben begonnen, die Strukturen für das Qualitätsmanagement einzuführen. Das ist zum einen mitbedingt durch Funktion und Rahmenbedingungen berufsbildender Schulen, zum anderen aber auch ein Ergebnis steuernder Intervention, früher seitens der Behörde, jetzt des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB). Im allgemeinbildenden Bereich sieht das anders aus. Wir haben 1997 zum ersten Mal für alle Schulen in das Schulgesetz geschrieben: „Schulen sind verpflichtet,

ein Schulprogramm zu entwickeln und dieses in der Umsetzung auch kontinuierlich zu evaluieren.“ Die Schulinspektoren stellen heute fest, dass die im Jahr 2000 vorgelegten Schulprogramme in der schulischen Wirklichkeit kaum noch eine Rolle spielen. Wenn es darum geht, insbesondere die schulinternen Profilsetzungen hinsichtlich ihrer Wirkung zu evaluieren, greift man häufig noch ins Nichts. Das ist etwas, was für den allgemeinbildenden Bereich insgesamt noch nicht zufriedenstellend ist, ebenso wie die individuelle Förderung im Unterricht, die vielfach noch nicht wirklich gelingt. Das ist nach über 150 Inspektionen ein Ergebnis, das relativ schlecht ausfällt. Da sind wir an einer dicken Baustelle.

Peter Ulrich Meyer: Was Herr Maritzen geschildert hat, wird Sie, soweit es den berufsbildenden Bereich betrifft, freuen.

Armin Grams: Es ist in der Tat so, dass im berufsbildenden Bereich ein gewisser Vorsprung dadurch entstanden ist, dass im Rahmen der Berufsschulreform die Ausgliederung des Berufsschulwesens ins HIBB stattgefunden hat. Es mag auch daran liegen, dass Berufsschulen naturgemäß traditionell eine größere Nähe zu Betrieben haben. Es zeigt aber, dass so etwas möglich ist. Unseres Wissens werden derzeit im allgemeinbildenden Bereich ja hauptsächlich Leitfäden zum Qualitätsmanagement diskutiert und versucht, die Schulen an das Thema heranzuführen.

Peter Ulrich Meyer: An Leitfäden fehlt es also nicht.

Norbert Maritzen: Eine wichtige Entwicklung in den letzten drei Jahren spielen die Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die die Schulen mit den Schulaufsichten abschließen müssen. Das ist ein Instrument, mit denen auch im allgemeinbildenden Bereich Schulleitungen schulintern Entwicklungsschwerpunkte verbindlich setzen und gegenüber der Schulaufsicht angeben, in welchen Schritten sie die Umsetzung schulintern evaluieren. Dies ist ein neues Instrument, das aus meiner Sicht von vielen Schulleitungen genutzt wird, um schulintern Prozesse systematischer zu steuern. Das wird aber eine Weile brauchen, bis das

Wirkung zeitigt, die dann so ablesbar ist, wie es im berufsbildenden Bereich schon zu sehen ist.

Armin Grams: Diese Vereinbarungen werden von uns durchaus begrüßt. Interessanterweise werden diese meines Wissens in der Regel über zwei Jahre geschlossen, was darauf hindeutet, dass auch Inspektionsintervalle in solchem Zeitraum laufen sollten.

Ein weiterer Punkt, der auch sehr umstritten ist, ist die grundsätzliche Veröffentlichung der Inspektionsberichte. Denn bislang tappen Eltern ja mehr oder weniger im Dunkeln. Hier gilt es Transparenz zu schaffen.

Kann es nicht auch sein, dass eine Lehrkraft in einer Unterrichtssituation überfordert ist?

Peter Ulrich Meyer

Peter Ulrich Meyer: Wenn ein Inspektionsbericht veröffentlicht würde, was müsste da drinstehen, damit er auch für Eltern wichtige Informationen enthält?

Armin Grams: Es gibt bereits Schulen, die ihre Inspektionsberichte freiwillig auf die Homepage setzen und damit veröffentlichen. Es sollte am Ende auch den Eltern überlassen bleiben, in welcher Tiefe sie sich darüber informieren. Nur sollte die Möglichkeit für Eltern bestehen, anhand dieser unabhängigen Qualitätsberichte eine Entscheidung zu treffen, wo ihr Kind am besten individuell gefördert wird.

Peter Ulrich Meyer: Was spricht gegen eine generelle Veröffentlichung?

Norbert Maritzen: Es ist nicht wahr, dass Eltern im Dunkeln tappen. Schulleitungen sind gehalten, dafür zu sorgen, dass das Ergebnis in einer angemessenen Weise in schulischen Gremien besprochen wird. Das heißt, Eltern einer Schule haben die Möglichkeit zu erfahren, was im Inspektionsbericht ihrer Schule steht, sie sind eingebunden über ihre Elternvertretungen. Schulinspektionsberichte sind aber keine hinreichende Grundlage für Entscheidungen Dritter. Dies ist auch der

Grund, warum die Behörde nicht vorhat, sie zu veröffentlichen.

Wenn Sie sich Inspektionsberichte anschauen, finden Sie darin detaillierte prozessbezogene Qualitätsbeschreibungen einzelner Aspekte von Schulen insbesondere im Bereich von schulischem Management, die rückführbar sind bis auf das leitende Personal. Ich möchte einen Betrieb sehen, der so detailliert Qualitätsaspekte, die personell zurechenbar sind, ins Internet stellt.

Armin Grams: Ja, das dürfen Sie ja aus Datenschutzgründen schon mal nicht machen, aber es gibt ja Möglichkeiten, diese Berichte vor der Veröffentlichung so zu bearbeiten, dass keine personenbezogenen Rückschlüsse möglich sind.

Norbert Maritzen: ... eben. Dann sähen nämlich diese Inspektionsberichte anders aus. Wir verschenken uns sozusagen ein Feedback-Potenzial, wenn wir die Anforderung an die Inspektionsberichte hätten, sie grundsätzlich öffentlich zu machen. Entweder sähen die Berichte anders aus oder es gäbe zwei Berichte, den, der im Internet steht, und den, der der Schulleitung überreicht wird. Ich glaube, das wäre keine gute Entwicklung.

Armin Grams: Es geht ja hauptsächlich um Eltern, die mit dem Gedanken spielen, ihre Kinder an einer Schule anzumelden. Vergleichen Sie das einfach mal mit der Diskussion um die Pflege, wenn Sie Ihre Angehörigen unterbringen müssen. Da gibt es jetzt auch seit diesem Jahr endlich Qualitätsüberprüfungen von Pflegeeinrichtungen. Warum sollte das bei Schulen nicht möglich sein?

Im Übrigen, um das noch zu ergänzen, wird es ja auch erst richtig spannend in der zweiten Inspektionsrunde. Was hat sich seit dem ersten Bericht dort getan, gibt es dort signifikante Verbesserungen des Qualitätsmanagements, der Qualität von Unterricht in den Schulen? Das ist ja dann ein deutliches Signal an die Eltern.

Norbert Maritzen: Wir wissen, dass mit Blick auf mögliche Schulwahlentscheidungen nur ein verschwindend geringer Prozentsatz von Eltern solche Informationen auswertet. Das heißt, die Veröffentlichung von Schulinspektionsberichten wäre nur interessant für eine aus-

gewählte Elternschaft. Die Nebenfolgen einer Veröffentlichung drohen das aber zu überdecken. Die spezifischen Kontextbedingungen, unter denen eine Schule arbeiten muss und unter Umständen auch nur schlecht arbeiten kann, sind überhaupt nicht im Blick. Die Folge kann z. B. eine Verstärkung von sozialer Segregation hinsichtlich des Schulwahlverhaltens sein. In diesem Spannungsfeld zwischen Informationsanspruch der Öffentlichkeit und Schutzbedürfnis einer Institution haben wir uns bisher so entschieden, dass wir die Akteure vor Ort, die Schulöffentlichkeit, umfassend informieren, aber das Tor nicht ganz weit aufmachen.

Armin Grams: Wenn dem so wäre, dass die meisten Eltern andere Gründe haben, ihre Kinder auf eine bestimmte Schule zu schicken, dürften die Folgen ja gar nicht so gravierend sein. Ich bezweifle aber, dass das so ist. Ich glaube schon, dass die Eltern ein Informationsbedürfnis haben, und der Druck, der entstehen würde, würde mehr Energie in das ganze System Qualitätsmanagement bringen. Ich glaube, dass diese Diskussion darüber noch anhalten wird, der Druck sich aber verstärken wird, je mehr Schulen sich freiwillig entschließen, ihre Inspektionsergebnisse zu veröffentlichen. Am Ende liegt es im Interesse der Schulen selbst, die Ergebnisse der Inspektion der breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Norbert Maritzen: Wir sind durchaus in der Lage, Schulstandorte zu identifizieren, wo es sozusagen eine Kumulation von Problemlagen gibt. Schwierige regionale kleinräumige Rahmenbedingungen, überforderte Schulleitungen, tendenzielle Missachtung der Ansprüche von Kindern und Eltern, solche Problemlagen lassen sich identifizieren. Es gibt auch Standorte, wo dann deutlich interveniert wird, wenn sich so etwas anbahnt.

Peter Ulrich Meyer: *Interveniert seitens der Behörde?*

Norbert Maritzen: Seitens der zuständigen Schulaufsicht.

Peter Ulrich Meyer: *Wie sieht eine solche deutliche Intervention aus?*

Norbert Maritzen: Beispielsweise durch intensive Schulleitungsberatung, Unter-



stützung der Lehrkräfte hinsichtlich der Unterrichtsarbeit, aber auch der Arbeit mit Eltern und Kindern. In einem gewissen Umfang können auch zusätzliche Ressourcen für die Begleitung eingesetzt werden, um Schulen in schwieriger Lage nicht wegzupacken zu lassen. Das ist das, was wir in diesem Bereich tun.

Peter Ulrich Meyer: *Was spricht dagegen, an eine solche Schule, die mit mehreren Risiken gleichzeitig zu tun hat und vielleicht in der Gefahr ist zu kippen, an eine solche Schule einen ausgebildeten Schulmanager zu schicken?*

Norbert Maritzen: Nichts spricht dagegen. Dafür müssten die Voraussetzungen aber erst noch geschaffen werden. Ich könnte mir das vorstellen.

Peter Ulrich Meyer: *Herr Grams?*

Armin Grams: Wenn alle Maßnahmen, alles Coaching nicht hilft, müsste man dann natürlich gucken, wie man anderweitig – auch mit Personalmaßnahmen – weiterkommt. Im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Regelungen ist das schwer genug. Wenn es wirklich um solche Maßnahmen geht wie Personalwechsel, dann ist es mit der Diskretion ohnehin vorbei.

In der Wirtschaft ist es in der Regel aber so, dass, wenn Mitarbeitern ein

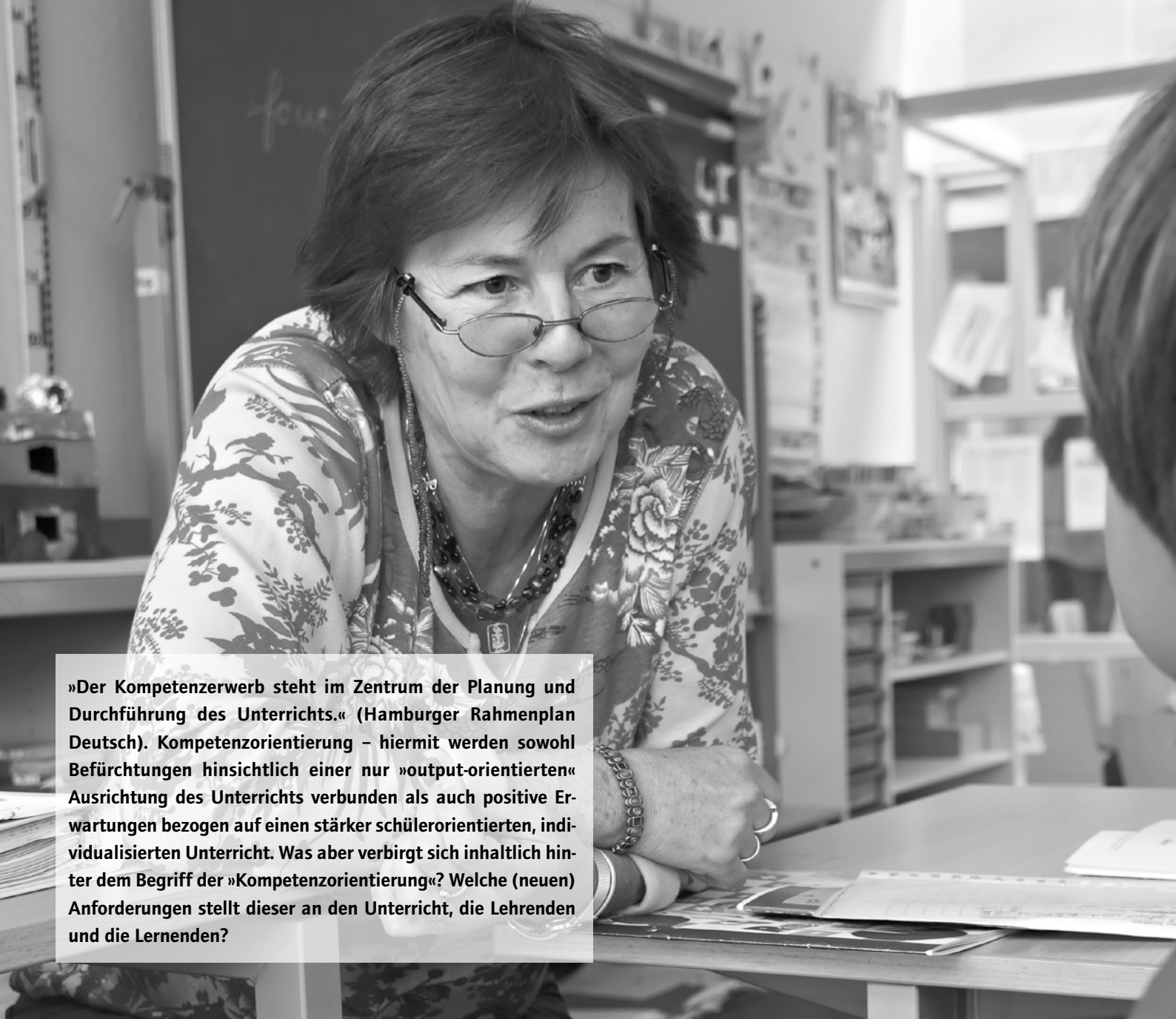
Coach zur Seite gestellt wird, sich deren Entwicklung deutlich verbessert.

Peter Ulrich Meyer: *Ich habe noch eine Frage als Schlussfrage, die so ein bisschen allgemeinerer Natur ist. An Sie beide gestellt. Kann eine schlechte Schule mit Hilfe von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement zu einer guten Schule werden? Herr Maritzen?*

Norbert Maritzen: Ja. Es ist ein langer Prozess. Es hängt viel von dem Zusammenspiel von Steuerung durch Aufsicht, Führungshandeln von Schulleitungen und Umorientierung in Kollegien ab. Es fehlt nicht an Beispielen für solche Prozesse, wo deutlich wird, dass Schulen, in denen dieses Zusammenspiel gelingt, sich auf den Weg machen und enorm positive Entwicklungsprozesse vollziehen.

Armin Grams: Klare Antwort: Ja. Wir haben auch ein gewisses Verständnis dafür, dass Prozesse nicht von heute auf morgen funktionieren, aber sie dürfen nicht zu lange dauern, weil das zu Lasten der Kinder geht, die diese Schule besuchen, und die dann eine »verlorene Schulzeit« haben. Und insofern muss, wenn sich Erfolge dann doch zu lange hinauszögern, der Druck entsprechend erhöht werden.

Peter Ulrich Meyer: *Vielen Dank.*



»Der Kompetenzerwerb steht im Zentrum der Planung und Durchführung des Unterrichts.« (Hamburger Rahmenplan Deutsch). Kompetenzorientierung – hiermit werden sowohl Befürchtungen hinsichtlich einer nur »output-orientierten« Ausrichtung des Unterrichts verbunden als auch positive Erwartungen bezogen auf einen stärker schülerorientierten, individualisierten Unterricht. Was aber verbirgt sich inhaltlich hinter dem Begriff der »Kompetenzorientierung«? Welche (neuen) Anforderungen stellt dieser an den Unterricht, die Lehrenden und die Lernenden?

Auf das Können kommt es an ...

Unterricht an Kompetenzen orientieren

Kompetenzorientierter Unterricht: aktuelle Modeerscheinung – Unwort – alter Wein in neuen Schläuchen oder eine Möglichkeit, Unterricht wirklich anders zu denken?

Die Begriffe »Bildungsstandards« und »Kompetenzorientierung« sind spätestens seit PISA Schlüsselworte, aber auch

Reizworte der bildungspolitischen Debatte – auch in Hamburg.

Zur Zeit ist alles, was modern sein will, irgendwie kompetenzorientiert: der Unterricht, die Leistungsmessung, die Aufgaben, die Abschlussarbeiten sowieso. Es soll kompetenzbasiert diagnostiziert und bewertet werden, die individuellen

Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen in den Blick genommen werden und auch für die Lehrerbildung gibt es von der KMK kompetenzorientierte Standards. Im aktuellen Hamburger Rahmenplan Mathematik für den Grundschulbereich kommt der Begriff »Kompetenz« 28-mal vor, im Rahmen-

plan Englisch für den HR-Bereich sogar 75-mal. Kompetenzen sind wichtig – und klingen gut und modern. Jeder will kompetent, d. h. »sachverständig« und »fähig« sein und andere kompetent machen. Aber war dies nicht immer das Ziel von Schule und Unterricht? Was ist daran neu und anders?

»Ich kann ...«

In manchen Gesprächen scheint es, als ob all das Kompetenzen sind, was mit der Formulierung »Ich kann ...« beginnt. »Ich kann Wortarten in situativen und funktionalen Zusammenhängen erkennen.« »Ich kann ruhig auf meinem Stuhl sitzen.« »Ich kann so schummeln, dass es niemand merkt.« »Ich kann mir meine Zeit selbstständig einteilen und zu guten Ergebnissen kommen.« »Ich kann drei Gedichte auswendig und weiß wichtige Daten über die Dichter und die Epoche.« »Ich kann die aktuelle Tabelle der Fußballbundesliga auswendig und ich kann auf Grundlage meines Wissens über Spieler und Taktik Spielverläufe beurteilen.« »Ich kann mit anderen zusammenarbeiten.« Die Aufzählung macht bereits deutlich, allein mit der Formulierung »ich kann« ist es nicht getan. Die Sätze geben verschiedene Arten von Können wieder: Eher im Privaten angesiedeltes Können, in der Schule erwünschtes und unerwünschtes Können, erwartetes Können sowie Können, das im Unterricht gezielt gefördert werden muss. Auch die Bereiche, auf die sich das Können bezieht, unterscheiden sich. Es geht um Wissen, um Bewertungen und Einschätzen, um Anwendung, um Handlung, um Interaktion, um Methoden und um Selbststeuerung. Welche Arten von Kompetenzen sind aber gemeint, wenn der Unterricht, wie im Eingangszitat gefordert, auf Kompetenzerwerb ausgerichtet sein soll?

Eine Begriffsklärung

Seit Anfang der 90er Jahre ist ein Wandel der »Grundphilosophie« in der Bildungsplanarbeit festzustellen. Spätestens mit der Einführung von Bildungsstandards durch die KMK für einige Kernfächer und Jahrgangsstufen wird nicht mehr von Lerninhalten ge-

sprochen – geordnet in den klassischen Lehrplänen nach der jeweiligen fachlichen Systematik und orientiert auf Lernziele – sondern von Grundfähigkeiten, Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen, die im Zentrum der schulischen Bildung stehen sollen. Dies deutet bereits an, dass hier Prinzipien den Unterricht leiten sollen, die über die Stoffsystematik hinausgehen. Gründe dafür liegen in der Notwendigkeit, über »intelligentes und vernetztes Wissen«, d. h. kombinierbare, flexible Wissensbausteine zu verfügen, und in der Forderung, über die Schulzeit hinaus selbstständig weiterlernen zu können. Das Ziel sind daher nicht mehr nur die »Inhalte«, sondern die »bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [d. h. durch den Willen bestimmt, C. R.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert 2001, S. 27 f.). Dies weist über das fachliche Wissen hinaus auf das Können und die Nutzung dieses Könnens in neuen (fachlichen und realen) Problemsituationen. Auch beinhaltet es überfachliche Kompetenzen wie Lern- und Problemlösestrategien, soziale und kommunikative Fähigkeiten. Über welche konkreten Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler verfügen?

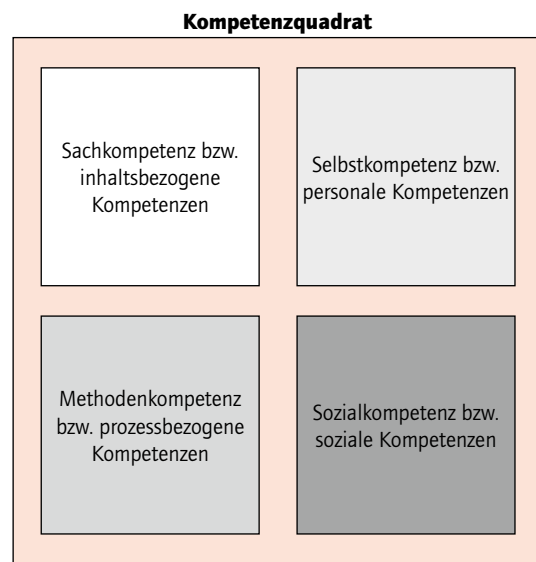
Das Kompetenzquadrat

Den meisten Darstellungen über die zu erreichenden Kompetenzen liegt implizit oder explizit eine Variation des Kompetenzquadrats zu Grunde. Hier werden vier Kompetenzbereiche benannt, die für gelungene Bildungsprozesse sowie die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, als zentral angesehen werden. Anders gesagt: Hierüber sollen kompetente Lerner verfügen.

Die *Sachkompetenz* bzw. die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind abhängig von den zentralen Inhalten des jeweiligen Faches. Sachkompetenz allgemein gefasst beinhaltet das

- Erfassen und Erkennen von Sachverhalten, Regeln und Begriffen,
- Verstehen von Argumenten und Erklärungen,
- korrekte Verwenden von Fachsprache und spezifischen Darstellungen,
- Bewerten von Zusammenhängen,
- Übertragen und Anwenden von Fakten, Regeln und Begriffen.

Hierbei stehen die Befähigung zur Bewältigung von Aufgaben, d. h. das Nutzen und Kombinieren der Kenntnisse und Fähigkeiten, im Zentrum. Zusammen mit den prozessbezogenen Kompetenzen bilden sie die fachbezogene Seite des Quadrats.



Eigene Abbildung nach Bruder/Leuders/Büchler, fachliche und überfachliche Kompetenzen S. 13 f. und IQSH »Lernkompetenz« S. 2

Prozessbezogene Kompetenzen meint Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Handeln im Fach und die Art zu denken zentral sind. Für Mathematik gehören hierzu beispielsweise, dass man

- in unbekanntem Situationen strategisch, reflektierend arbeiten kann (Problemlösen),
- die Wirklichkeit mit Mathematik erfassen kann (Modellieren),
- mathematisch argumentieren, d. h. begründen und beweisen kann,
- über Mathematik sprechen und Ergebnisse präsentieren kann.

Wie diese Kompetenzen gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen bestimmt, formuliert und in Aufgabenstellungen

umgesetzt werden können, wird in den beiden Erfahrungsberichten zum Sachunterricht in der Grundschule und zum Lektüreunterricht in der Sekundarstufe I exemplarisch dargestellt (vgl. S. 16f. und S. 18f.).

Die genannten Kompetenzen sind zum einen fachspezifisch, zum anderen aber auch fachübergreifend. Diese übergreifende Bedeutung umfasst der Begriff *Methodenkompetenz*, der vor allem den Aufbau und das Automatisieren von Grundfertigkeiten und Verfahrensweisen beinhaltet. Methoden, die einem helfen, Informationen zu erfassen, zu strukturieren und zu behalten, gehören ebenso dazu wie Planungsmethoden, Problemlösestrategien und Präsentationsmethoden. Unter dem Stichwort »Lernen lernen« ist dies an vielen Schulen bereits in die Stundentafel bzw. den Fachunterricht integriert und ergänzt das fachspezifische Wissen und Können.

Hier liegt die Schnittstelle zur *Selbstkompetenz* bzw. personalen Kompetenz. Im Gegensatz zur eher handwerklichen Ebene der Methodenkompetenz stehen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen, die den Prozess des selbstständigen Lernens unterstützen, im Mittelpunkt. Um den eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren, Zwischenergebnisse zu überprüfen und gegebenenfalls den Prozess zu verändern, werden metakognitive Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt. Planungsinstrumente wie Wochenpläne und Logbücher, ein Transparentmachen der Ziele z. B. in Kompetenzrastern sowie Selbstkontrollen für die reflektierte Einschätzung der eigenen Leistung sind hierfür hilfreich. Auch das Vermögen, eine individuelle Beziehung zum Inhalt aufzubauen, die eigene Motivation aufrechtzuerhalten sowie mit Misserfolgen umzugehen, gehört zur Selbstkompetenz. Schülerinnen und Schüler hierbei zu unterstützen und zu stärken, so dass Lernen zunehmend zum selbstregulierten Lernen werden kann, ist eine große Herausforderung des kompetenzorientierten Unterrichts. Wie dies im Unterricht methodisch und strukturell unterschiedlich umgesetzt werden kann, veranschaulichen die Erfahrungsberichte zum Schulversuch SELKO an der W2,

zur Lernzeit an der Gesamtschule Harburg und zum individualisierten Lernen in einer fünften Klasse am Gymnasium Finkenwerder (vgl. S. 26f., S. 20f. und S. 22f.).

Der Bereich *Sozialkompetenz* benennt wieder Fähigkeiten, die bereits selbstverständlicher zu den Zielsetzungen von Schule gehören und vielerorts in Unterrichtskonzepten integriert sind. Hierunter fallen u. a. die Bereitschaft und Fähigkeit, andere wahrzunehmen, auf sie einzugehen, konstruktiv im Team zu arbeiten, mit Konflikten angemessen umgehen zu können, Verantwortung zu übernehmen, in Gesprächen einander zuzuhören und diese Gespräche selbst leiten können. Bewährte Möglichkeiten, diese Kompetenzen im Unterricht und im Schulleben zu fördern und einzufordern sind z. B. der bewusste Einsatz von kooperativen Lernformen, die Etablierung des Klassenrats, Streitschlichterprogramme, aber auch Projekte mit dem Fokus »Soziales Lernen«.

Bedenken, Schwierigkeiten, Chancen

Das Ziel, die ausgeführten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen zu vermitteln, weckt selten Widerstände und Befürchtungen. Trotzdem gibt es vielfältige Kritik an diesem Paradigmenwechsel. Die Argumente, die sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch in der Literatur benannt werden, beziehen sich vor allem auf folgende Aspekte:

- auf die Gefahr der Reduktion von Lernprozessen auf sichtbare und überprüfbare Kompetenzen und Standards. Damit werde Bildung im umfassenden Sinn nicht abgebildet, sondern gehe zwischen den konkreten Könnensbeschreibungen, die auf Qualifikation und Verwertbarkeit zielten, verloren.
- auf die Verengung des Kompetenzbegriffs auf lediglich fachliches Können, wie es in einigen Veröffentlichungen geschieht.
- auf eine starre Lernzielorientierung mit häufigen Überprüfungen, aber unter anderem Namen in neuem Gewand.
- auf die fehlende praktische Realisierbarkeit. In den Bildungsstandards

wird nur beschrieben, was am Ende von bestimmten Bildungsabschnitten gekonnt werden soll. Es gibt kaum Hinweise darauf, wie man diese Kompetenzen erwerben soll bzw. wie man Unterricht entsprechend gestaltet.

- auf die Unbestimmtheit des Begriffs »Kompetenz«. Hier stellt sich die Frage, wie »groß« eine Fähigkeit sein muss, um eine Kompetenz zu sein oder auch wie weit man diese in der praktischen Unterrichtsplanung, z. B. beim Erstellen eines Kompetenzrasters auf-fächern muss.

Die Chancen und Hoffnungen, die dem gegenüberstehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Mit der Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzen stehen das Können und die Stärken der Schülerinnen und Schüler und nicht länger die Defizite im Mittelpunkt. Damit verbunden ist auch ein Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen. Die Lernenden können schulisches Lernen vermehrt als Arbeit an für sie relevanten Themen wahrnehmen und Einfluss auf den eigenen Lernprozess nehmen. Mit der Stärkung individuellen Lernens steht auch eine Veränderung der Lehreraufgaben zur Diskussion. Darüber hinaus kann das Aufbrechen einer festen Fachsystematik in fachliche Kompetenzen vernetztes und nachhaltiges Lernen unterstützen. Da Kompetenzorientierung im Unterricht schwer allein umzusetzen ist und nach einer Verständigung im Kollegium über »den Kern des Faches« sowie verbindliche Könnensbereiche verlangt, werden zudem gemeinsame Fach- und Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen. Wie aus der zunächst unklaren neuen Anforderung der Kompetenzorientierung ein gemeinsames Fachverständnis und die Erarbeitung und Erprobung von neuen Unterrichtsmodulen entstehen kann, schildert der Beitrag des Gymnasiums Allee (vgl. S. 24f.).

Wie unterrichtet man »Können«?

Damit Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erlernen und diese bei der Bearbeitung von Aufgaben benutzen und zeigen können, müssen der Unterricht und die Aufgabe bestimmten Kriterien genügen. Unterricht, der bei Schü-

rinnen und Schülern Sach-, Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen fördert und diese auch erfordert, muss:

- den Rückgriff auf vorhandenes Wissen mitdenken,
- differenzierte Aufgaben enthalten, die sowohl eigenes Handeln als auch den Einsatz von unterschiedlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern,
- das kreative Erproben von Lösungsmöglichkeiten erlauben,
- die Möglichkeit eröffnen und unterstützen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen und sich anzueignen,
- zentrale Gedanken und Zusammenhänge des Sach- bzw. Handlungsreiches erkennbar werden lassen,
- die Lernenden zum Durchdenken und Planen von angemessenen Handlungsschritten, auch für Teamarbeit, anleiten,
- den Lernenden Kriterien für die Erfolgseinschätzung transparent machen,
- sie darin unterstützen, das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen und festgelegten Kriterien selbst zu überprüfen,
- Raum für das Erproben und Auswerten von Präsentationen geben und
- unterschiedliche Formen der Kooperation ermöglichen.

Hinzu kommt, dass es neben kompetenzspezifischen Aufgaben auch mehrdimensionale geben muss, um eine Verknüpfung verschiedener Kompetenzen zu fördern. Weitere Hinweise für die Planung und Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht finden sich u. a. an dem Aufsatz von Rainer Lersch »22 Schritte von der Theorie zur Praxis« sowie in der PÄDAGOGIK-Serie »Kompetenzorientierung in der Diskussion«. PÄDAGOGIK H. 5–12/2009 (vgl. v. d. Groeben 2009).

Wird jetzt alles anders?

Einerseits ja und andererseits nein. Ja, es ist eine grundsätzlich andere Sichtweise als die der Lehrpläne. Wissen muss in Können münden und in Handlungen sichtbar werden. Damit umfasst kompetenzorientierter Unterricht mehr als Stoffvermittlung. Es kommen die



Förderung der prozessbezogenen Methodenkompetenz, der Selbstkompetenz und der sozialen Kompetenz hinzu. Damit ändern sich nicht nur die Anforderungen an die Lernenden, sondern auch die Aufgaben der Lehrenden sowie der Umgang miteinander.

Nein, das ist nicht alles gänzlich neu, sondern wird bereits – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – an etlichen Schulen angedacht und erprobt. Viele Materialien und Überlegungen der letzten Jahre werden, mit Veränderungen, Ergänzungen oder einer Einbettung in ein anderes Unterrichtsarrangement, weiter verwendbar sein. Die Befürchtung, jetzt »alles wegschmeissen zu müssen«, kann entkräftet werden. Wie auch der Artikel zum Sachunterricht der Grundschule Hoheluft verdeutlicht, sind hierfür die Weiterentwicklung bewährter Materialien und der eigenen Vorstellungen von Unterricht zentral. Diese gemeinsam mit anderen zu überdenken, sie zu prüfen, zu ergänzen, neu zu arrangieren und gegebenenfalls auch an den eigenen Kompetenzen zu arbeiten, sind Herausforderungen auf dem Weg zu einem Unterricht, der die Kompetenzen der Lernenden als zentral sieht.

Literatur

Bruder, Regina/Leuders, Timo/Büchter, Andreas (2008): Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten. Berlin von der Groeben, Annemarie/Schnack, Jochen (2009): Kompetenzorientiert,

problemorientiert und so weiter. Das neue Lernen und seine Leitbegriffe. Einführung in die Serie. In: PÄDAGOGIK H. 5/2009, S. 43

Hamburger Rahmenplan Deutsch (2008): Gymnasien. Arbeitsfassung vom 10.7.2008

Hamburger Rahmenplan Englisch (2008): Haupt- und Realschulen. Jahrgangsstufen 5–8

Hamburger Rahmenplan Mathematik (2008): Grundschule. Arbeitsfassung vom 10.7.2008

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein: Lernplanrevision Schleswig-Holstein. Lernkompetenzquadrat. Internetveröffentlichung zu den Lehrplänen: <http://www.lehrplan.lernnetz.de> Zugriff am 20.3.2008

Lersch, Rainer (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: PÄDAGOGIK H. 12/2007, S. 36–43

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel

Christine Roggatz
ist Lehrerin an der Gesamtschule Harburg
z. Zt. LfBA an der Fakultät für
Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich
Schulpädagogik
Redaktionsmitglied von HAMBURG MACHT SCHULE
christine.roggatz@li-hamburg.de

Kompetenzorientierung im Sachunterricht

Wie man Werkstattaufgaben weiterentwickeln kann

Sachunterricht in der Grundschule soll Kinder dazu befähigen, sich ihre Welt selbstständig zu erschließen. Damit dies gelingt, müssen nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern auch vielfältige Kompetenzen erprobt, geübt sowie Haltungen gebildet und reflektiert werden. Der Erfahrungsbericht zeigt an einem Beispiel, wie Materialien für einen solchen Unterricht entwickelt werden können.

Auf der Suche nach einem »zeitgemäßen« Sachunterricht lassen sich viele fertige Werkstätten finden. Sie bieten oft eine gute Grundlage, um den Kindern Wissen zu vermitteln, und ermöglichen einen Einstieg in das selbständige und selbstverantwortete Lernen. Die Arbeit mit fertigen Werkstattmaterialien stößt aber an ihre Grenzen, weil sie der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht wird. Zudem sind nur die Organisation der Arbeit geöffnet, nicht aber die Aufgaben selbst: Diese geben meist die Bearbeitungsstrategie vor und fordern von allen Lernenden die gleiche Lösung.

An unserer Schule arbeiten wir seit Jahren erfolgreich in Werkstätten. Damit dies gelingt, ergänzen die Lehrkräfte die Materialien durch handlungsorientierte und binnendifferenzierte Aufgaben. Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch in ihrem Lernen selbständiger, sie handeln planvoll, entscheiden, wann sie welche Aufgabe mit wem bearbeiten wollen, und beginnen, ihren Lernerfolg selbst einzuschätzen.

Wie kann der eingeschlagene Weg nun weiter gegangen werden, um die Schülerinnen und Schüler mit Aufgabenstellungen zu konfrontieren, die über den Wissenserwerb hinaus auch weitere Kompetenzen fördern?

Material entwickeln – aber wie?

Im Jahresseminar Sachunterricht am Landesinstitut geht es um die Beantwortung genau dieser Frage. Unser Ziel ist es, eine Werkstatt zu erstellen, deren Aufgaben einen vielschichtigen Kompetenzerwerb ermöglichen. Das Seminar besteht aus 25 Lehrerinnen und Lehrern, unser Thema ist »Wetter«. Als Ergebnis wird am Ende des Schuljahres eine Themenkiste stehen, von der auch andere Lehrkräfte profitieren können. Wie war aber unser Weg vom Thema zum kompetenzorientierten Unterrichtsmaterial? Am Anfang stand ein Brainstorming zur Frage »Was sollen Schüler und Schülerinnen zum Thema »Wetter« lernen/können?«. Die Fülle von Ideen wurde nach Themenbereichen wie z. B. »Leben mit Wetter« oder »Wettererscheinungen und ihre Ursachen« geordnet. Diese Themenbereiche wurden in Fach- und Methodenkompetenzen weiterentwickelt, gemeinsam besprochen, nach ihrer Relevanz gewichtet und in Form von Kompetenzmauern – eine je Themenbereich – notiert. Die intensive Arbeit in der Fachgruppe ist aufwändig, fördert aber die Vielfalt und schärft den Blick auf die wesentlichen Lerninhalte und die zu erwerbenden Fähigkeiten.

Zu den einzelnen Kenntnissen und Kompetenzen entwickelten wir eine (oder mehrere) Aufgaben nach folgenden Kriterien:

1. Sie sind binnendifferenziert.
2. Sie sind ergebnisoffen.
3. Sie ermöglichen Selbstkontrolle.

4. Sie ermöglichen eigene Handlungen. Darüber hinaus sollen die Aufgaben den Erwerb von Lern- und Sozialkompetenzen berücksichtigen, z. B. durch Partnerarbeit oder den Austausch über Lernerfahrungen.

Erstes Beispiel: Wetter

Ein Kind zieht die Aktivitätskarte »Schwimmen gehen« und sortiert sie in eine der fünf Wetterspalten ein. Sind alle Karten zugeordnet, erklärt es einem Partner sein Ergebnis. Mit Hilfe des Kontrollblatts überprüfen beide dann die Lösung. Die Aufgabe fordert übergreifende Kompetenzen wie »Ich kann ein Diagramm erstellen und lesen« (Methodenkompetenz) und »Ich kann meine Meinung äußern und Lernergebnisse vorstellen« (Sozial- und Lernkompetenz) sowie Fachkompetenz.

Während der Arbeit wurde uns deutlich, wie schwierig es ist, »einfache« Aufgaben zu erstellen. Immer wieder ging es um die gleichen Fragen:

- Ist die Aufgabe eindeutig formuliert?
- Welches ist die geeignete Sozialform?
- Können die Kinder die angestrebte Kompetenz tatsächlich erwerben?

Aus »alt« mach »neu«

Müssen wir nun alle vorhandenen Materialien wegwerfen? Unsere Arbeit hat uns sensibilisiert, vorhandenes Material auf seine Brauchbarkeit für den Erwerb von Kompetenzen zu überprüfen. Aus unserer erprobten Werkstatt zum Thema »Deutschland« entwickelten wir einzelne Aufgaben für den Erwerb vorher bestimmter Kompetenzen weiter. Unstrittig ist, dass die Kinder weiterhin die Bundesländer und ihre Hauptstädte lernen sollen. Bei der Aufgabenformulierung ist der Blick nun aber nicht mehr

allein auf dieses Fachwissen gerichtet. Die Kinder sollen auch übergeordnete Fähigkeiten erwerben. Um dies zu erreichen, verändern wir die Aufgaben, so dass sie in ihrer Schwierigkeit variieren und eine offene Herangehensweise ermöglichen. Die bestehenden Aufgaben sind also nicht per se ungeeignet, sie müssen »nur« mehr leisten als den alleinigen Wissenserwerb.

Zweites Beispiel: Bundeslandkartei

Die Kinder bearbeiten im Team ein selbst gewähltes Bundesland. Dabei erstellen sie ein Karteiblatt mit Informationen wie Hauptstadt, Einwohnerzahl, Nachbarländer ... Darüber hinaus informieren sie sich über Sehenswürdigkeiten und Besonderheiten, die in diesem Bundesland zu finden sind. Am Ende stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse der Klasse vor (Abb. 1). Sie erlangen Fachwissen über »ihr« Bundesland und informieren sich durch Bücher und Internet.

Damit erwerben sie vielschichtige Methodenkompetenzen (»Ich kann mit einer Karte umgehen.«, »Ich kann mir selbständig Informationen beschaffen.«, »Ich kann Informationen nach ihrer Relevanz für mein Thema ordnen.«, »Ich kann meine Arbeitsergebnisse vorstellen.«). Durch die Arbeit im Team üben sie zudem soziale Kompetenzen (»Ich kann Absprachen treffen und einhalten«). Die Eingebundenheit dieser Aufgabe in den Rahmen einer Werkstatt fördert zudem Lernkompetenzen (»Ich kann meine Arbeitsvorhaben zunehmend selbständig planen.«).

Im Vergleich zu vorherigen Werkstätten war zu beobachten, dass, je offener und kompetenzorientierter eine Aufgabe war, desto engagierter daran gearbeitet wurde. Gerade die Verringerung von textlastigen Aufgaben ließ auch leistungsschwächere Kinder mutig an die Arbeit gehen. Dies führte dazu, dass mehr Kinder ihren Fähigkeiten angemessen arbeiten konnten und gute Ergebnisse erzielten.

Wie geht es weiter?

Das im Jahresseminar am LI entstandene Material sowie unsere intensive, von



Abb. 1: Bundeslandpräsentation

Frau Kolbe unterstützte Arbeitsweise sind sicherlich idealtypisch. Wie gelingt dies auch im Schullalltag?

Über die Zielrichtung, in allen Fächern mittelfristig kompetenzorientiert zu arbeiten, herrscht unter den Kolleginnen und Kollegen unserer Schule weitgehend Einigkeit. Trotzdem wird es ein langwieriger Prozess sein, denn es bedeutet die Abkehr von Gewohntem und einen großen Arbeitsaufwand:

- vorhandenes Material muss gesichtet, nach oben genannten Kriterien überarbeitet und allen zugänglich gemacht,
- die Lernenden müssen bei der Verantwortungsübernahme für ihr eigenes Lernen unterstützt,
- differenzierte Lernkontrollinstrumente müssen entwickelt und
- Eltern müssen für den neuen Weg gewonnen werden.

An unserer Schule haben sich Teams gebildet, die an der Entwicklung von Kompetenzrastern und der Entwicklung bzw. Veränderung von (vorhandenen) Materialien arbeiten. Die Ergebnisse werden

den Fachkonferenzen vorgestellt. Damit es nicht dabei bleibt, ist vereinbart worden, das Material in den verschiedenen Klassen zu erproben und die Rückmeldungen für die Weiterentwicklung zu nutzen.

In der Entwicklung von und der Arbeit mit Kompetenzrastern bzw. veränderten Aufgaben liegt auch die Chance, eine Kultur des kollegialen Austausches zu etablieren. Dies ist gleichzeitig eine Bedingung für das Gelingen. Hierfür genügt es nicht, dass alle Beteiligten ihren guten Willen zeigen. Schule muss auch Raum und Zeit zur Verfügung stellen, um ein solch anspruchsvolles Vorhaben zu realisieren.

*Christine Schimanski und Martin Bischoff
unterrichten an der Grundschule Hoheluft.
Wrangelstraße 80, 20253 Hamburg
E-Mail: bischisklasse@web.de*

Kann man beim Lesen etwas lernen?

Kompetenzorientierte Materialien zu Mario Giordanos ›Der aus den Docks‹

Was soll bei der Lektüre eines Romans gelernt werden? Sind es die speziellen Themen, Arbeitsmethoden, Denkmodelle oder die Freude am Lesen? Ein zentraler Aspekt ist die Übertragbarkeit des Gelernten auf neue Texte. Am Beispiel der Materialien zu »Der aus den Docks« werden differenzierte Aufgabenstellungen vorgestellt, die den Kompetenzerwerb auch mit Blick auf die mittleren Abschlüsse fördern.

Ein gängiges Schülerklischee: Lesen hat nichts mit Lernen zu tun. Befragt man die Schülerinnen und Schüler der 7c der Gesamtschule Blankenese zum Literaturunterricht, wissen selbst Büchermuffel ziemlich genau, was sie wollen: Spannend soll das Buch sein und nicht ›altmodisch‹ geschrieben. Jana mag dicke Bücher, Pascal lieber dünne. Vereinte Ratlosigkeit herrscht aber bei der Frage, was man bei der Lektüre eines Romans lernen wolle. »KP (= kein'n Plan, keine Ahnung)« lauten die meisten Antworten, dazwischen nur vereinzelt Ideen: »Vielleicht, wie man sich anderen Menschen gegenüber verhalten soll?«

Klassenlektüre und Kompetenzerwerb

Die Antworten überraschen nicht: Kaum ein Schüler kann sich vorstellen, dass die Lektüre eines Jugendbuchs konkrete Lernziele haben kann, die über das ›Ausbilden von Werten und Normen‹ oder das ›Informieren über eine bestimmte Thematik‹ hinausgehen. Aber, sieht es bei uns Lehrenden wirklich anders aus? Ist uns immer bewusst, was genau durch eine Lek-

ture gelernt werden soll? Sicherlich führen unsere Aufgaben zu Ergebnissen, aber nicht immer sind diese operationalisierbar und können von den Schülerinnen und Schülern auf andere Situationen bzw. auf das Erschließen weiterer Lektüren übertragen werden. Die Bildungspläne fordern jedoch genau das: Den Erwerb von konkreten Kompetenzen. Wie aber unterrichtet man dies, so dass am Ende für alle Beteiligten ein Lernfortschritt erkennbar ist?

Im Rahmen ihres Referendariats haben drei Referendarinnen und Irene Strothmann als Fachseminarleiterin darauf eine Antwort gesucht und gefunden. Gemeinsam entwickelten und veröffentlichten sie Unterrichtsmaterialien zum Jugendroman ›Der aus den Docks‹ von Mario Giordano. Der Roman ist bei Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren beliebt und spricht mit seinen Themen (Freundschaft, erste Liebe, Familienbeziehungen, illegaler Tierhandel, Kampfhunde) sowohl Mädchen als auch Jungen an.

Erarbeitung von Unterrichtsmaterial

Bei der Formulierung von Aufgaben verständigten sich die Autorinnen auf folgende Vorgaben. Die Aufgaben sollen ...

- die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, zum Inhalt des Romans einen individuellen Zugang zu finden und somit auch geschlechtstypische Interessen berücksichtigen,
- so differenziert sein, dass sie individuelle Lernfortschritte ermöglichen,
- eine konkrete Orientierung durch ausreichende Vorstrukturierung bieten,
- verschiedene Lesarten und Lösungen ermöglichen,
- selbstständiges Arbeiten fördern,

- zu ausgewählten Themen auch Kenntnisse und Kompetenzen erschließen, die über den Inhalt des Romans hinausgehen. Hier unterstützen so genannte ›Schüler-Infoblätter‹.

Es entstanden Aufgaben, die sich an den Anforderungsbereichen der KMK und an dazu passenden Operatoren orientieren, z. B. ›Ermitteln von Informationen aus dem Text‹ (Reproduktion), ›textbezogenes Interpretieren‹ (Transfer) oder ›Reflektieren und Werten‹ (problem-lösendes Denken). Damit fördern die Aufgaben einen gezielten Kompetenzerwerb für die Bereiche verstehendes, reflexives und kritisches Lesen – auch im Hinblick auf die zentralen Abschlussprüfungen. Die Anforderungsebene einer Aufgabe wird im Material durch das Symbol »Anker« verdeutlicht, wobei die Anzahl der Anker den drei Anforderungsniveaus entspricht.

Bewährt hat sich bei der Umsetzung im Unterricht die Arbeit mit Lesetagebüchern, in denen die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsergebnisse ihrer selbst ausgewählten Aufgaben festhalten. Da die Themenbereiche inhaltlich nicht aufeinander aufbauen, kann die Lehrkraft Auswahlkriterien und Anzahl der zu bearbeitenden Pflichtaufgaben selbst festlegen. Nach unseren Erfahrungen dauert die Lektüreeinheit, wenn alle elf Themenbereichen bearbeitet werden, ca. vier bis sechs Wochen.

Praxiserfahrungen

Eine Reihe von Rückmeldungen zeigen, dass unser Material den ›Praxistest‹ an unterschiedlichen Schulformen bestanden hat. Ergebnisse aus HR- und Gesamtschulen werden im Folgenden vorgestellt, exemplarisch am vierten Kapitel der Materialien: ›Wer ist wer und wer mit wem?‹.

Wer die 1-Anker-Aufgabe wählt, vertieft seine Fähigkeiten, sich Informationen aus dem Text fortlaufend zu erschließen und korrekt zitiert herauszuschreiben. Die Operatoren entsprechen den Arbeitsaufträgen »Nennen«, »Zusammenstellen« und »Zitieren« der Abschlussarbeiten. Als Gruppenarbeit angelegt, werden die Mitschriften auf Pappsilhouetten der Hauptfiguren notiert, die im Klassenraum aushängen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler ihre Mitschriften mit den bereits notierten Zitaten abgleichen.

Die 2-Anker-Aufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler auf, jeder Hauptfigur das Tier zuzuordnen, das charakterlich mit ihm korrespondiert. Die Schüler üben dabei das assoziative Übertragen einer Symbolik, die sie vom Unterrichtsthema »Fabeln« her kennen, und nun an Hand des Textes begründen sollen. Neben der Auseinandersetzung mit der Tiersymbolik wird wiederum das korrekte Zitieren von Textstellen geübt. Die Arbeitsaufträge fordern zum »Untersuchen«, »Vergleichen« und »Begründen« auf. An der katholischen HR-Schule Altona wurde die Aufgabe wie folgt gelöst: »Ich würde mir Alex als Katze vorstellen, weil er klein, schnell und flink ist. Als Vogel würde ich mir Rachma vorstellen, weil sie so lebt, wie sie will und weil sie nie zu Hause ist. (...)«.

Die 3-Anker-Aufgabe fördert die Fähigkeit, Informationen aus dem Text in ein Schaubild zu übertragen: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die Beziehungen der Hauptfiguren untereinander heraus (»Deuten«) und stellen diese als Soziogramm dar (»Gestalten«). Sie bewegen sich damit auf dem Anforderungsniveau 3. Die notwendigen Informationen darüber, wie man das Verhältnis von Personen grafisch darstellen kann, erhalten sie aus dem dazugehörigen Schüler-Infoblatt »Soziogramm« (Abb. 1).

Was bleibt schwierig?

Die Erfahrungen zeigen, dass die Anker-Symbolik in der Regel gut funktioniert: Viele Schülerinnen und Schüler ordnen sich genau dem Anforderungsniveau zu, das ihrem Vorwissen und ihren Fä-

higkeiten entspricht. Es gibt aber auch andere Erfahrungen: »Ich habe beobachtet, dass sich einige Schüler gern die 3-Anker-Aufgaben auswählten und die dann in zwei, drei Sätzen völlig unzureichend beantworten. Sie dachten, dass ihnen die Beschäftigung mit der anfor-

Rückmeldungen soll die Transparenz über die einzelnen Kompetenzstufen für die Lernenden erhöht werden. Wer durch kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Literaturunterricht mehr als den Inhalt des Romans lernen soll, muss den »Lernwert« einer Aufgabe

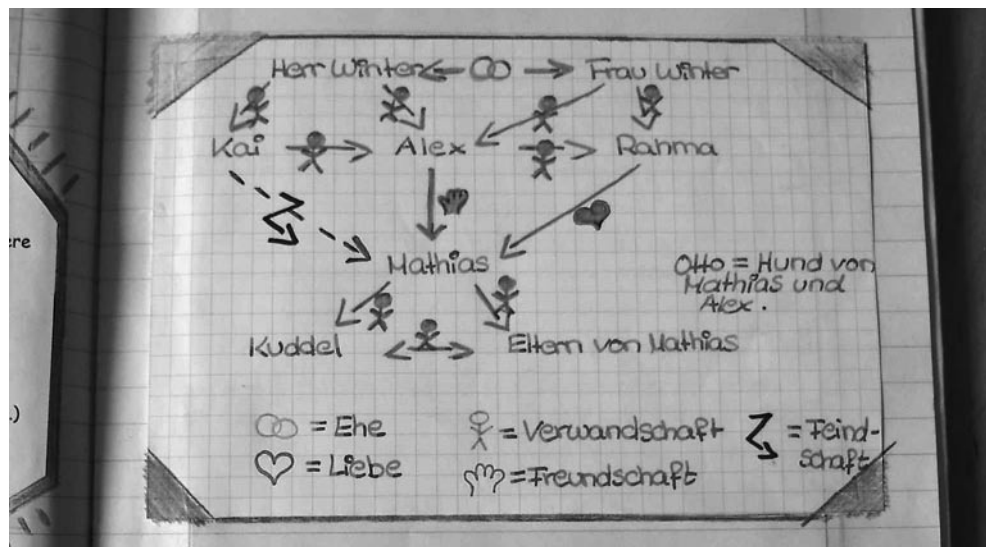


Abb. 1: Ergebnis der Aufgabe »Soziogramm« an einer HR-Schule

derungsstärksten Aufgabe eine bessere Ausgangslage in der Bewertung sichert. Das ist natürlich ein Irrtum.«

Dies weist auf ein grundsätzliches Problem hin: Das Angebot von differenzierten Aufgaben in einer Unterrichtseinheit allein kann eine realistische Selbsteinschätzung und ein selbstreguliertes Lernen noch nicht fördern. Hier bedarf es einer sinnvollen Einbettung in die ganze Unterrichtseinheit sowie weiterer Instrumente, die genau diese Kompetenzen thematisieren und fördern. Dazu gehören nach unseren Erfahrungen langfristig konzipierte Kompetenzraster, in die sich beispielsweise Materialien wie die hier vorgestellten leicht einarbeiten lassen. Kurze Beratungsgespräche zur Aufgabenauswahl, vor allem für schwächere Lernende, ergänzen dies.

Resümee

Zurück zur 7c der Gesamtschule Blankenese: Diese Schülerinnen und Schüler werden in Kürze mit dem Material zum Roman arbeiten. Werden sie diesmal benennen können, was sie konkret gelernt haben? Angeregt durch die bisherigen

kennen. Dafür werden Checkliste und Inhaltsverzeichnis der Begleitmaterialien durch eine tabellarische Übersicht der Aufgaben und der damit verbundenen Kompetenzen ergänzt. Dies soll verhindern helfen, dass die Antwort am Ende wieder lautet: »KP«.

Literatur

Mario Giordano: Der aus den Docks. Abenteuer im Hafen. Materialien für den Unterricht, Verlag KramerKoppel 2008

Die vorgestellten Materialien wurden von einer Grafikerin professionell gestaltet und können für 19,80 € unter www.kramerkoppel.de bezogen werden. Bei Hinweis auf »HAMBURG MACHT SCHULE« entfallen die Versandkosten von 2,50 €.

Weitere Informationen siehe S. 46.

*Anja Schattschneider
ist Lehrerin an der Gesamtschule Blankenese
E-Mail: a.schattschneider@gmx.net*

*Dr. Dietrich Schlüter
ist Sprachlernkoordinator am Heinrich-Heine-Gymnasium, Poppenbüttel
E-Mail: post@schlueter-unterricht.de*

Lernzeit

Lernkompetenzen erwerben beim fachlichen Lernen

Wie können im Jahrgang 5 in der Gesamtschule schrittweise Arbeitsformen eingeführt werden, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und Selbstlernkompetenzen weiterentwickeln und ihren individuellen Lernprozess planen können? Was muss dafür verändert werden? Der Beitrag beschreibt den Entwicklungsprozess der Schule sowie erste Erfahrungen im veränderten Unterricht.

Als unsere Schule Ganztagschule wurde, hatten wir mehr Zeit zum Lernen zur Verfügung. Aber in den alten Strukturen bis 16.00 Uhr zu arbeiten – das konnten wir uns nicht vorstellen.

Am Anfang standen viele Fragen: Wie können wir das Lernen verändern, um Aufmerksamkeit und Interesse bis in den Nachmittag hinein zu fördern sowie die Schülerinnen und Schüler aktiver am Lernprozess zu beteiligen? Wie schaffen wir es, viele Kolleginnen und Kollegen einzubinden?

Heute gibt es zahlreiche Veränderungen, eine betrifft die neu eingeführte Lernzeit im fünften Jahrgang. Hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Englisch, Deutsch und Mathematik, unterstützt von Logbuch, Gesprächen und Kompetenzrastern, sowohl an fachlichen Bausteinen als auch an ihren Lernkompetenzen.

Zur Lernzeit in drei Schritten ...

Im Rückblick lassen sich drei Schritte erkennen, die zu unserer heutigen Lernzeit führten:

1. An vielen Stellen im Deutsch-, Mathematik- und Englischunterricht der Klassen 5 bis 7 geschah etwas Neues: Selbstständiges Lernen, das Ziele transparent macht und individuelle Lernwege ermöglicht, wurde erprobt.

Im Deutschunterricht eigneten sich z. B. die Schülerinnen und Schüler in einigen Klassen mit Lernbausteinen selbstständig Kenntnisse und Fähigkeiten an.

2. Warum arbeiten wir nicht zusammen? Die Mathematik-, Deutsch- und Englischkollegen entwickeln ein abgestimmtes Konzept für Lernbausteine. Diese werden zunächst im Fachunterricht erprobt und sollen durch gleiche Strukturen den Schülerinnen und Schülern die Arbeit in der Lernzeit erleichtern.
3. Die Steuergruppe der Schule überarbeitet in Abstimmung mit dem Kollegium die Rhythmisierung des Stundenplans. Eine Lernzeitschiene wird nach der Mittagspause eingezogen. Von 12.15 bis 13.25 Uhr ist seit Beginn des zweiten Halbjahres für alle 5. Klassen Lernzeit.

Alle Veränderungen wurden im Kollegium abgestimmt: die Fachkonferenzen beschließen über die Veränderungen des fachlichen Lernens, die Lehrerkonferenz über das Gesamtkonzept. Elternrat und Schülerrat tragen die Entscheidung in der Schulkonferenz mit. Hilfreich für diesen Prozess waren vor allem drei Elemente:

1. In den regelmäßigen Fachkoordinationen der Jahrgänge konnten viele Kolleginnen und Kollegen in die Arbeit einbezogen werden.

2. Die Schulleitung unterstützt die Teams, die fachliche Bausteine ausarbeiten, mit F-Stunden.

3. Im Laufe der letzten Jahre haben wir jeweils mit einer größeren Gruppe von Kolleginnen an Fortbildungsveranstaltungen zum individualisierten Lernen teilgenommen.

Die neuen Lernbausteine

Ein Erlebnis aus der Anfangszeit: Wir haben im Fachunterricht mit den Lernbausteinen zur Grammatik begonnen. Am Elternsprechtag können viele Schülerinnen und Schüler ihren Eltern berichten, wie sie sich die Arbeit einteilen, was sie schon gelernt haben und was sie noch planen. Hakim ist immer noch beim ersten Lernbaustein. »Ich vergesse immer, zu Hause für Deutsch etwas zu tun, weil ich mir das selber aufgeben muss.« Jule sagt: »Ich möchte immer alle Aufgaben bearbeiten, auch die schweren. Und dann brauch ich immer ganz lange für einen Baustein.«

In der Mittagspause entwickle ich mit einigen interessierten Schülern einen Vorschlag: Schülerinnen und Schüler, die Planungsprobleme haben, bekommen eine Zeitvorgabe für die einzelnen Bausteine. Auch markieren sich die Schülerinnen und Schüler die Pflichtaufgaben deutlicher und erledigen diese zuerst.

Dieses kann ich sehr gut.	... kann ich ein wenig.	... muss ich noch üben.
1	Ich kann kleinere Zahlen im Kopf addieren und subtrahieren.			
2	Ich kann Zahlen richtig untereinander schreiben und addieren sowie subtrahieren.			
3	Ich kann Textaufgaben verstehen und berechnen.			
4	Ich kann Fachbegriffe der Addition und Subtraktion verstehen und einen Text in einen Rechenausdruck übersetzen.			

Lernkompetenz

1	Ich kann meine Lösungen vergleichen und meine Fehler verbessern.			
---	--	--	--	--

Soziale Kompetenz

1	Ich halte die Regeln der Lernzeit ein.			
---	--	--	--	--

Abb. 1: Ausschnitt aus der Fähigkeitentabelle des Bausteins »Grundrechenarten«

Soz.-komm. Kompetenz	Selbstkompetenz – Lernverhalten	Selbstkompetenz – Lernorganisation	Fachkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann gezielt nachfragen. • Ich kann entscheiden, wen ich wann zu welchem Anliegen fragen kann. • Ich kann Hilfe holen bei Mitschülern (Experten), Lehrern, Material. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann meine Stärken und Schwächen erkennen. • Ich kann entscheiden zwischen dem, was ich kann oder nicht kann. • Ich kann persönliche Ziele bestimmen. • Ich kenne Methoden der Entspannung. • Ich kann mich vor Verunsicherung schützen. • Ich kann mir einen ruhigen Arbeitsplatz suchen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mein Material ordentlich aufheben. • Ich führe meine Mappen und Hefte sorgfältig. • Ich kann meine Materialien sinnvoll ordnen: thematisch, chronologisch ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich durchschaue das Lernsystem. • Ich kann mir einen Überblick über den Lernstoff verschaffen. • Ich kann den Testinhalt klären. • Ich kann unterscheiden zwischen wichtig und unwichtig. • Ich kann den Lernstoff sortieren und gliedern. • Ich kann einen persönlichen Wochenplan aufstellen. • Ich kann Wissenslücken füllen. • Ich kann Übungsmaterial selbstständig nutzen. • Ich kann mir sinnvolle Übungsaufgaben suchen. • Ich kann eine sinnvolle Übungsreihenfolge bestimmen.

Abb. 2: »Ich bereite mich auf einen Test vor« – Fortbildung Lernkompetenzen – Beispiele für Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Viele Anregungen der Schülerinnen und Schüler fließen in die Planung der neuen Lernzeit ein. Wir legen fest, dass alle Bausteine in der Regel in drei Wochen bearbeitet sein sollen. Die Bausteine schließen mit einem Test ab, dessen Termin vom Lehrer festgelegt wird, die Note geht in die Fachnote ein. Wir markieren deutlicher, welches Anspruchsniveau die Aufgaben haben und welches die Pflichtaufgaben sind. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbstständig, auf welchem Niveau sie arbeiten und wann sie an welchem Baustein in welchem Fach arbeiten. Auch kontrollieren sie ihre Aufgaben mit Hilfe der Lösungsbögen selbst und bewerten mit Hilfe der Fähigkeitentabelle, wie gut sie einzelne Elemente beherrschen.

Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen zu den neuen Lernbausteinen sind vielfältig: »Toll, dass die Schüler im eigenen Tempo arbeiten können.« »Die Schüler merken, dass der Erfolg in ihrer Hand liegt.« »Mir persönlich erleichtert es die Unterrichtsvorbereitung.« »Vor allem leistungsschwächere Schüler haben Probleme mit der Selbstständigkeit.«

In schulinternen Fortbildungen wird die Arbeit der Lernzeit diskutiert und weiterentwickelt, so dass die Ergebnisse zeitnah umgesetzt werden können.

Das sind unsere Themen im ersten Jahr:

1. Die Lernkompetenz als Mittelpunkt der Lernzeit.
2. Wie gestalten wir die Lernzeit?
3. Reflexion der Erfahrungen.

Lernkompetenz als Zentrum

Wir arbeiten an vier Aspekten der Lernkompetenz: Sozial-kommunikative Kom-

petenz, Selbstkompetenz mit Schwerpunkt Lernverhalten, Selbstkompetenz mit Schwerpunkt Lernorganisation und Fachbezogene Lernkompetenz.

Am Beispiel »Sich auf einen Test vorbereiten« haben wir uns verdeutlicht, welche Fähigkeiten sich die Schülerinnen und Schüler erarbeiten müssen (vgl. Abb. 2).

Es stellte sich uns die Frage, wie wir den Erwerb dieser Fähigkeiten anleiten. Einige gehören zu Bausteinen, andere werden an geeigneten Stellen thematisiert. Für die Teilfähigkeiten »Testvorbereitung« nehmen wir uns in der Lernzeit ein Jahr Zeit. Zudem werden sie auch im Fachunterricht thematisiert, sodass wir im Zusammenspiel dem Ziel näher kommen.

Die Schüler lernen, dass dieses Lernen lernen genauso wichtig ist wie das fachliche Lernen. In den Zeugnissen wird unter Arbeits- und Sozialverhalten auf die Lernkompetenzentwicklung eingegangen.

Gestaltung der Lernzeit

Genau wie bei anderen Fähigkeiten auch, gibt es Schülerinnen, die Lernkompetenzen schneller erwerben und solche, die lange Zeit Hilfe brauchen. Diese Hilfe geben wir. Das kann bedeuten, dass wir Wahlmöglichkeiten einschränken und einzelnen Schülern stärkere Vorgaben machen – aber nur so lange, bis sie es selbst können.

Den Lehrenden empfehlen wir einen klaren Aufbau der Lernzeitstunden. Dabei ist der Anfang besonders wichtig, um die Besonderheit der Arbeitsweise hervorzuheben. Wichtige weitere Elemente sind kleine Gesprächsrunden für fachliche Probleme sowie die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen

zur gegenseitigen Unterstützung beim Lernen.

Ausblick

Es hat sich in der und durch die Lernzeit bereits viel verändert:

- Der Blick der Lehrenden richtet sich stärker auf die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, nicht auf die Defizite.
- Bemühungen, die jeweiligen Ziele zu erreichen, und Fortschritte der einzelnen Lernenden werden sichtbar.

Da wir Aufgaben auf drei Lernniveaus anbieten ist es leicht, die Lernzeit in Mathematik und Englisch auch bei der äußeren Differenzierung im 6. Schuljahr fortzusetzen.

Aber: Die Lernzeit umfasst bisher nur einen kleinen Teil der Unterrichtszeit. Ihre Arbeitsprinzipien sollten auch im übrigen Fachunterricht eine größere Rolle spielen. Außerdem braucht die fachlich angeleitete Arbeit in der Lernzeit eine Ergänzung durch Unterricht, der forschende Auseinandersetzung der Schüler mit den Lerngegenständen ermöglicht. An diesen beiden Baustellen arbeiten wir. Hilfreich sind dabei die Neugierde der Kolleginnen und Kollegen und das Erproben von anderen Methoden im Fachunterricht wie z. B. projektorientiertes Lernen, Arbeit mit Portfolios oder die Entwicklung von Präsentationstechniken.

*Edith Zimmermann ist Lehrerin an der
Gesamtschule Harburg.
E-Mail: e.zim@gmx.de*

*Der Lernzeitgruppe gehören darüber hinaus an:
Beate Berberich, Patricia Nüsslein,
Heike Rieper*

»Achtung Umbau!«

In der eigenen Klasse mit Veränderungen anfangen

Welche Voraussetzungen muss eine Schule bieten, damit der Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung und Individualisierung umgestaltet werden kann? Erstaunlich wenig! Der Beitrag skizziert, wie man in seiner Klasse »einfach« anfangen und zusammen mit den Lernenden viel verändern kann.

»Ach so – dann bauen wir also im Kopf um.« – Diesen Satz äußerte ein Schüler, als er nach den Ferien an der Klassenraumtür das Schild »Achtung Umbau!« sah. Es war ein Hinweis darauf, dass wir zwei Lehrerinnen den Unterricht verändern wollten. Zu diesem Zeitpunkt gab es noch keine fertigen Konzepte, aber viele Ideen und das dringende Bedürfnis endlich anzufangen.

Warum »umbauen«?

Kurz vor den Herbstferien, fünfte Klasse am Gymnasium: Die ersten Mathe- und Deutscharbeiten sind geschrieben, die Leistungsspanne zwischen den Kindern ist ungeheuer groß. Außerdem scheinen weder die Leistungsstarken noch die etwas Langsameren ihre Leistungsfähigkeit auszuschöpfen. Wie können wir mit diesen riesigen Unterschieden umgehen? Zeitgleich findet im LI eine Tagung zum Thema »Individualisiertes Lernen in der Sekundarstufe I« statt. Die Vorträge von Peter Fratton aus der Schweiz und Sabine Schiller von der Gesamtschule Blankenese sind für uns eine Initialzündung, die den Mut freisetzt, einfach anzufangen.

Die Ausgangslage

Wir hatten beide bereits mit Checklisten und Selbstdiagnosebögen gear-

beitet, hatten längerfristige Aufgaben verteilt und waren begeistert von der Idee, unseren Unterricht im Sinne von »Treibhäuser der Zukunft« weiter zu entwickeln. Und da man nach Finkenwerder mit der Fähre fährt, gab es genügend Zeit, gemeinsam zu überlegen, was wir verändern wollen. Wichtig war uns, dass in unserer heterogenen Lerngruppe alle über weite Strecken in ihrem eigenen Tempo arbeiten können und dabei lernen, ihre Zeit selbst einzuteilen. Damit geht fast zwangsläufig einher, die Lernziele in Form von Kompetenzen transparent zu machen und den Schülerinnen und Schülern durch Rückmeldungen zu ermöglichen, ihr eigenes Lernen besser zu reflektieren und das Erreichte einzuschätzen.

Ein Ziel unseres Kollegiums ist es, den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen. Wir konnten also von einer prinzipiellen Offenheit unseren Umbaumaßnahmen gegenüber ausgehen. In dieser Form haben wir uns zunächst allein auf den Weg gemacht. Dafür brauchten wir keine strukturellen Veränderungen oder Absprachen auf Jahrgangsebene – hilfreich waren aber das Doppelstundenprinzip und dass wir zusammen vier Fächer in der Klasse unterrichteten.

Umbaumaßnahmen

Basis für das selbstständige Lernen ist die einigen bereits aus der Grundschule vertraute Werkstattarbeit. Um ihre Arbeit planen zu können, mussten die Lernenden wissen, was wir in einem Zeitraum von etwa drei bis vier Wochen von ihnen erwarten. Hier boten sich Kompetenzraster an. Unsere »Umbaumaßnahme« besteht aus folgenden Elementen:

- Transparente und verlässliche Strukturen: Welche Stunden in der Woche stehen für Werkstattarbeit zur Verfü-

gung? Für Deutsch, Kunst und Religion heißt dies, dass zwei der neun Unterrichtsstunden pro Woche als Impulsstunden im Klassenverband genutzt werden und in den sieben weiteren Stunden an den eigenen Aufgabenplänen Kompetenzen erarbeitet und vertieft werden.

- »Am Freitag fängt die Woche an«: Gemeinsame Zeiten für Rückblick und Würdigung, aber auch Planung der individuellen Arbeit für die nächste Woche.
- Einsatz von Planungsbögen und Reflexionshilfen nach Sabine Schiller.
- Vor allem in Mathematik Einsatz kompetenzorientierter Selbstdiagnosebögen nach Rosel Reiff.
- Möglichkeit der Binnendifferenzierung durch ein Angebot an Zusatzaufgaben, durch das die Basisaufgaben ergänzt werden.
- In der Klasse verfügbare Materialien und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle.
- Expertensystem.
- Pro Werkstattphase, d. h. alle drei bis vier Wochen, ein Einzelgespräch mit jedem Lernenden.
- Differenzierte Leistungsrückmeldung vor allem in Mathematik mit Hilfe von Kompetenzbögen (vgl. Abb. 1).

Erste Erfahrungen

Die neue Verantwortung, die sie übertragen bekommen, nehmen viele unserer Schülerinnen und Schüler sehr ernst. Bei ihrer Lernorganisation helfen die Kompetenzraster und vor allem die Planungsbögen. Wer (noch) nicht in der Lage ist, seine Arbeit selbst zu strukturieren, kann auch einen Musterwochenplan anfordern. Einigen Lernenden legen wir dies nahe. Einem kleinen Teil fällt die Selbstorganisation besonders schwer. Hier bieten wir für sechs Kinder regelmäßige Lernvereinbarungsgespräche gemeinsam mit den Eltern an. Die klar umrissenen Ziele unterstützen den Prozess der Selbstorganisation.

Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler sehr aufgeschlossen und finden es spannend, dass auch Lehrerinnen nicht immer alles vorher wissen und Dinge ausprobieren. Die Evaluation zeigte auch, dass sie es begrüßen, einen Überblick darüber zu haben, was auf sie zukommt, und im eigenen Tempo arbeiten zu können. Darüber hinaus beteiligen sie sich aktiv an der Weiterentwicklung unserer Umbaupläne: Nach den ersten Wochen forderten sie z. B. die Selbstdiagnosebögen nicht nur als Instrument zum Ende, sondern bereits als Planungshilfe zu Beginn ein. Auch waren sie maßgeblich an der Veränderung des Zeitrahmens beteiligt, aus Wochenplänen für einzelne Fächer wurden Vier-Wochen-Pläne für alle Werkstätten – ein komplexer DIN-A3-Bogen, den wir Fünftklässlern nie von uns aus angeboten hätten.

Hilfreiche Rahmenbedingungen

Um in der eigenen Klasse mit »Umbaumaßnahmen« anzufangen, ist es nach unseren Erfahrungen nicht notwendig, dass sich die ganze Schule auf den gleichen Weg begibt. Einige Rahmenbedingungen haben sich aber als hilfreich erwiesen:

Bewährt hat sich, mit möglichst vielen Stunden und Fächern anzufangen, da dann die Umstellung zu selbstständigen Lernformen für die Schülerinnen und Schüler einfacher ist – die Einübung der Rituale und unterstützenden Instrumente bedarf einiger Zeit. Trotz des großen Stundenpools, den wir investiert haben, hat dieser Prozess zwei bis drei Monate gedauert.

Für den Beginn war es für jede von uns hilfreich, diese Veränderungen nicht allein anzugehen. Eine konstruktiv-kritische Mitstreiterin erhöht nicht nur die Stundenanzahl für neue Lernwege, sondern ermöglicht auch eine intensivere Auseinandersetzung und damit verbunden eine höhere Qualität.

Es hat sich bewährt, die Eltern von Beginn an regelmäßig über die Veränderungen sowie unsere Beweggründe zu informieren – schriftlich und auf Elternabenden.

Name: _____		(Datum) _____		
In der Arbeit hast du gezeigt, wie gut du Folgendes schon konntest.				
	Du kannst	sicher (fast) ohne Fehler	mit einigen Fehlern solltest du noch üben	sehr unsicher – musst du dringend wiederholen
1.	... aus einer Urliste eine Strichliste erstellen.	Dies kam in der Arbeit nicht dran.		
2.	... aus Strichlisten Häufigkeitstabellen erstellen. (A2a, A5a, b)			
3.	... zu einer Häufigkeitstabelle ein Säulendiagramm erstellen (A2b, A3, A5d).			
4.	... zu einem Säulendiagramm eine Häufigkeitstabelle erstellen. (A1)			
5.	... Daten in eine Rangliste bringen. (A2c)			
6.	... die Spannweite und den Zentralwert bestimmen. (A2d, e, A4)			
7.	... Datensätze miteinander vergleichen.	Dies kam in der Arbeit nicht dran.		
Aufgaben zum Wiederholen findest du auf der Checkliste und auf den Seiten im Buch, die auf dem Arbeitsplan angegeben sind.				

Abb. 1: Rückmeldung zur Klassenarbeit »Daten darstellen und auswerten«

Für uns Lehrerinnen waren die intern organisierten Vergleichsarbeiten mit den Parallelklassen in Deutsch und Mathematik wichtig, um einzuschätzen, ob wir – trotz des anderen Weges – ein ähnliches Leistungsniveau erreichen. In diesen Arbeiten ist kein Leistungsabfall unserer Klasse zu verzeichnen.

Rückblick und Ausblick

Es war großartig zusehen, wie schnell die Schülerinnen und Schüler unsere Ideen aufgegriffen und oft mehr einforderten, als von uns geplant. Was wir brauchten, war etwas Mut, mit nicht perfekten Konzepten in die Klasse zu gehen, um die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler zu bitten und uns mit ihnen auf etwas Neues einzulassen. Dies lohnte sich unter anderem, weil wir seitdem viel häufiger auf Fragen der Schülerinnen und Schüler antworten und nicht umgekehrt ständig Fragen stellen und auf Antworten warten. Wir müssen auch seltener für Ruhe sorgen, weil ein Großteil der Schülerinnen und Schüler wirklich arbeitet und nicht einige überfordert und andere bereits fertig sind.

Wie sieht es aber mit unserer Arbeitsbelastung aus? Die Vorbereitung

des Werkstattmaterials und der Selbstdiagnosebögen ist sehr zeitintensiv. Dies wird allerdings für uns durch die deutlich entspannteren Stunden, den geringeren Vorbereitungsaufwand während der Werkstattarbeit und die Zeit für Beobachtungen und individuelle Beratung aufgewogen.

Viele Kolleginnen und Kollegen sind unserem Versuch mit Interesse begegnet. Auf einer schulinternen Fortbildung haben wir über unsere Arbeit berichtet – es gibt inzwischen erste Experimente in anderen Klassen, die in eine ähnliche Richtung gehen.

Hinweis

Die Materialien und Informationen von Sabine Schiller sind unter <http://www.schillerverlag.de/> zu finden.

*Bianca Thies
ist Lehrerin am Gymnasium Finkenwerder
E-Mail: bianca.thies@gmx.net*

*Wiebke Kielas
ehemals Lehrerin am Gymnasium
Finkenwerder, jetzt an der Ida Ehre
Gesamtschule
E-Mail: Wiebke.kielas@li-hamburg.de*

Viele kleine Schritte ...

Kompetenzorientierung und Fachentwicklung im Religionsunterricht

Trotz großer Pläne, guter Ideen und intensiver Zusammenarbeit ändert sich manchmal nur wenig, wenn Lehrerinnen und Lehrer Unterricht gemeinsam planen. Der Beitrag zeigt, dass es nicht bei der ersten Ernüchterung bleiben muss. Die Reflexion der eigenen Arbeit sowie Gespräche mit Lernenden bieten eine gute Grundlage, um Kriterien und Ideen für die Weiterentwicklung zu erarbeiten.

»Bildung ist doch viel mehr als Kompetenzerwerb, Lernen darf nicht nur technisch-funktional sein und das, was im Religionsunterricht passiert und gelernt werden soll, kann man doch gar nicht messen oder operationalisieren! Religionsunterricht ist doch ganz anders!« Solche Einwände höre ich nicht nur von Kolleginnen und Kollegen, sondern spüre sie auch bei mir. Trotzdem bin ich mir sicher, dass im Religionsunterricht Kompetenzen erlernt werden können, die sich einerseits anlehnen an die Bildungsstandards der Kernfächer, andererseits auch durch eigene Akzentsetzungen das Spezifische am Religionsunterricht schärfen. Dieses Spezifische ist vor allem die zu erreichende Dialogkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, »am (inter-)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen.« (*Bildungsplan gymnasiale Oberstufe Religion*, S. 10) Ob jemand nur vordergründig vorurteilsfrei in einem Dialog argumentiert oder wirklich offen ist für das Gegenüber, ob jemand sich rein rational auf die Rede von Gott einlässt oder dies auch auf sich und die eigene Situation bezieht – dies

kann ich als Lehrende vielleicht wahrnehmen, aber kaum beurteilen. Hier bleibt eine Offenheit, die aber bedeutsam ist und einen Schutzraum für die Lernenden bietet.

Was ist neu?

Kompetenzorientierter Religionsunterricht bedeutet, dass neben all dem, was nicht in Rastern gemessen werden kann, verbindliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, die für Lernende und Lehrende den Lernertrag verdeutlichen und messbar machen. Es bedeutet außerdem eine größere Freiheit in der Auswahl der Unterrichtsinhalte und somit ein stärkeres Eingehen auf die Ausgangslage und Interessen der Lernenden. Lernziele hatte Unterricht schon immer. Neu ist, dass wir noch stärker den angestrebten Zuwachs auf Schülerseite in den Blick nehmen, um mehr zu erreichen: mehr Wissen, mehr Können, erweiterte Einstellungen, vor allem bei mehr Schülerinnen und Schülern.

Wie kompetenzorientierter Religionsunterricht geplant und praktisch umgesetzt werden kann, haben wir am Gymnasium Allee im letzten Jahr gemeinsam erprobt.

Zu Beginn war die Freistunde

Eine zufällige gemeinsame Freistunde der drei Lehrenden der S1-Kurse in Religion wurde zum Treffpunkt für Absprachen und gemeinsame Planungen. Dabei wurde es zunehmend wichtig, sich auf die neuen Rahmenpläne und Kompetenzorientierung zu beziehen – aber wie genau das gehen sollte, war uns bis auf einige Schlagworte zunächst unklar.

Wir merkten, dass bei unseren Schülerinnen und Schülern der Umgang mit Heiligen Schriften nur wenig eingeübt und kaum reflektiert war. Äußerungen wie: »Das muss man

so machen, das steht ja genauso im Koran!« und »Ach, was in der Bibel steht, muss man doch nicht so genau nehmen ...« zeigten eine große Diskrepanz im Textverständnis und der Auslegung, zwischen und auch innerhalb der Religionen. Der reflektierte Umgang mit Heiligen Schriften ist allerdings grundlegendes Handwerkzeug für den Religionsunterricht und für den interreligiösen Dialog. Um eine Basis für die Weiterarbeit zu haben beschlossen wir, ein verpflichtendes kompetenzorientiertes Modul »Stationenlernen Heilige Schriften« für den Oberstufenunterricht zu entwickeln.

Große Pläne und viel Arbeit

Für die Entwicklung und Umsetzung unseres Moduls waren folgende Schritte wichtig:

- 1. Unterricht rückwärts planen:** Wir orientierten uns an den Teilkompetenzen des Rahmenplans und dachten den Unterricht von dem, was die Lernenden erreichen sollen.
- 2. Auswahl geeigneter Materialien:** Passend zu unseren Schülerinnen und Schülern und zu den angestrebten Kompetenzen wählten wir Inhalte und Materialien aus, die ein gewisses Maß an Grundwissen abdecken sowie verschiedene Lernkanäle ansprechen: Bibeln und Korane zum Anfassen, Koran-Rezitationen zum Hören, poetische Texte zum Genießen, satirische Texte zum Schmunzeln und Provozieren, analytische Texte zum Nachdenken und Tüfteln, Bilder und Grafiken zur visuellen Unterstützung.
- 3. Aufgabenentwicklung:** Zu den Materialien entwickelten wir vielfältige Aufgaben, die den Kompetenzerwerb fördern sollten: Wahrnehmungsaufgaben (»Höre dir Sure 1 an«, »Welcher Text ist dein Lieblingstext?«) und kreative Aufgaben (»Schreibe einen Brief ...«) wurden kombiniert mit »klassischen«

Textaufgaben (Fasse zusammen/vergleiche).

4. *Bewertung:* Die Bewertung erfolgte durch die Lehrenden hinsichtlich Prozess und Produkt. Die Mitarbeit wurde durch Beobachtungen und Einzelgespräche erfasst. Als Produkt wurde ein Sammlungsportfolio eingereicht, als zweiter Leistungsnachweis eine schriftliche Aufgabe gestellt, in der in Briefform die erworbenen Kenntnisse reflektiert werden sollten.

5. *Evaluation:* Das Modul und der Lernprozess wurden durch einen Arbeitsbogen mit reflexiven Elementen und einem anschließenden Gespräch ausgewertet.

Danach: Ernüchterung

Am Ende des durchgeführten Moduls waren wir zunächst desillusioniert, genau wie einige Schülerinnen und Schüler. Wir Lehrkräfte hatten vielfältige Ideen, tolle Materialien und verschiedene Aufgabentypen entwickelt, all das reichte aber nicht. Wie in den Gesprächen mit Lernenden, der Produktauswertung und den Evaluationsbögen deutlich wurde, kam bei diesem Modul nicht »mehr« heraus als bei »klassischer« Unterrichtsplanung: Wir erreichten vor allem die mittleren bis guten Lernenden, die schwächeren jedoch hatten das grundlegende Handwerkszeug für die Weiterarbeit nicht sicher erworben. Da die Notwendigkeit für ein kompetenzorientiertes Modul »Heilige Schriften« nach wie vor bestand, fragten wir uns, was im ersten Durchgang schwierig war, und zogen Konsequenzen für die Weiterentwicklung.

1. *Es fehlte eine glasklare Transparenz über Inhalte, Lernwege und Ziele.*

Unsere Ansagen, motivierende Unterrichtseinstiege und mündliche Verortungen des Themas reichten nicht. Damit Transparenz kein Schlagwort bleibt, müssen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn die Lernziele, die möglichen Lernwege und ihre individuellen Gestaltungsmöglichkeiten kennen. Dazu gehört auch das Wissen über die eigene Ausgangslage.

2. *Nicht alle Lernenden wurden genügend erreicht und haben ihre Mög-*

lichkeiten ausgeschöpft. Das Modul bestand aus Basisaufgaben und Zusatzaufgaben. Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler brauchten aber bereits bei einigen der Basisaufgaben viel individuelle Hilfestellung.

Ergänzungen und Weiterentwicklung

Was verändern wir bei der nächsten Durchführung des Moduls? Die Schülerinnen und Schüler selbst müssen zu Beginn der Unterrichtseinheit wissen, was sie können und warum sie etwas dazulernen sollen. D.h. dass die Ziele geklärt und begründet werden müssen. Dafür entwickeln wir eine motivierende Ausgangsaufgabe, die das Thema in einem schülernahen Kontext verortet und gemeinsam ausgewertet wird. Ergänzt wird dies durch ein Kompetenzraster, in dem Teilkompetenzen deutlich und Ausgangslagen von den Lernenden einordbar werden. Damit die Schülerinnen und Schüler Lernwege überblicken, planen sowie möglichst selbstständig beschreiten können, sollen sie zukünftig auf Basis des Kompetenzrasters Ziele formulieren.

Während die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ausgehend von den zu erreichenden Kompetenzen eigene Lernwege zu gehen, indem sie Basisaufgaben auslassen oder zusammenfassen, bekommen schwächere Lernende vermehrt Hilfestellungen beim selbstständigen Arbeiten. Die Basisaufgaben werden abgestuft formuliert und sollen mehr Raum für Differenzierungen bieten. Dafür wird es z. B. Zwischenschritte geben, die das Verstehen absichern.

Rück- und Ausblicke

Der beschriebene gemeinsame Prozess unserer Fachgruppe, bestehend aus Kommunikation, Konzeption, Unterrichtsdurchführung, Reflexion, Evaluation und Neu-Konzeption, hat uns ein großes Stück vorgebracht. Wir haben erfahren, dass es vieler kleiner Schritte bedarf, um den Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten und um Schlagworte wie »Lernausgangslage« oder »Transparenz über Ziele und Wege« konkret zu füllen. Kompetenzen



werden langfristig aufgebaut – bei Schülerinnen, Schülern und Lehrenden. Wir sind in diesem Prozess gemeinsam zu Lernenden geworden. Als nächste große Aufgabe steht uns die Entwicklung eines kompetenzorientiertem Schulcurriculums bevor. Hier können wir aber auf unsere Erfahrungen aufbauen.

*Mara Sommerhoff
ist Lehrerin am Gymnasium Allee
und betreut am Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung das
Arbeitsfeld Religion.
E-Mail: mara.sommerhoff@li-hamburg.de*

Erfahrungen mit einem neuen Unterrichtskonzept

SELKO – Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung

Seit zwei Jahren werden im Rahmen des Projekts SELKO selbstverantwortete Lernzeiten, individualisierte Lernwege und differenzierte Rückmeldesysteme in den Unterricht integriert. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei neben fachlichen Kompetenzen auch ihre Lernkompetenzen erweitern. Welche Erfahrungen und welche ungeplanten »Nebenwirkungen« stellen sich ein?

Kurz vor den Sommerferien 2007 stießen die Kollegen der beruflichen Schule Niendorf W3 mit Sekt an. Wir hatten es geschafft: Unterrichtsräume waren renoviert, neues Mobiliar angeschafft, Notebookwagen installiert und eine riesige Menge Lernjobs auf unterschiedlichen Niveaustufen mit Bögen zur Selbstkontrolle erarbeitet. Sechs SELKO-Stunden waren im Stundenplan integriert, Teamstunden festgesetzt, eine Einführungswoche konzipiert und Unmengen an Fortbildungen abgeleistet. Jetzt fehlten nur noch Schülerinnen und Schüler, die freudestrahlend die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und individuell in den Fächern Mathematik, Englisch sowie Sprache und Kommunikation arbeiten wollten.

Eine erste Bilanz

Wir haben in knapp zwei Jahren viele Erfahrungen sammeln können, Änderungen durchgeführt und neue Erkenntnisse gewonnen, die uns darin bestärken, dass das individualisierte Lernen für unsere Schülerinnen und

Schüler der richtige Weg ist. Deutlich wurde uns, dass die Veränderung der Lehrerrolle und der Schülerrolle sowie die Entwicklung von Lernkompetenzen Zeit brauchen. Learning by doing gilt für alle: Lernende und Lernbegleiter.

Welche Elemente haben sich besonders bei der Veränderung des Unterrichts bewährt?

Vertraut werden mit dem neuen Konzept

Die Einführungswoche ist ein unabdingbares Instrument: Zum einen werden die Kompetenzen mit Hilfe von Eingangstests festgestellt, zum anderen in Lernstandsgesprächen mit jedem Einzelnen der Start für den individuellen Lernweg festgelegt. Diese intensiven Gespräche helfen auch beim Kennenlernen und werden als sehr wertschätzend empfunden. Die Schülerinnen und Schüler müssen aber auch mit den SELKO-Tools vertraut gemacht werden, die meisten hören zum ersten Mal von Kompetenzrastern, Checklisten, Lernjobs, Reflexion des eigenen Lernprozesses und Wochenplänen. Eine gut geplante Einführungswoche bedeutet eine große Zeit- und Arbeitersparnis für die weiteren Wochen und Monate und nimmt den Schülerinnen und Schülern die Angst vor dem Unbekannten.

Lerncoaching und Wochenpläne

Von noch größerer Bedeutung sind die regelmäßigen Lerncoachings. Es gibt in jedem Fach zwei bis drei verbindliche Gespräche über den Leistungsstand – pro Schüler und pro Halbjahr. Hier wird besonders nach Klausuren intensiv über die individuellen Lernfortschritte, Stärken, aber auch Schwächen gesprochen. Es hat sich gezeigt, dass Schülerinnen

und Schüler sehr gern differenzierte Rückmeldungen bekommen und auch in der Lage sind, mit ihren Schwächen umzugehen.

Grundlage für diese Gespräche sind nicht nur die Klausuren, sondern auch die Wochenpläne und das Portfolio, in dem die Lernenden ihre besten Leistungen aller Fächer sammeln. In den Wochenplänen dokumentieren die Schülerinnen und Schüler schriftlich die von ihnen selbst gesetzten Ziele sowie die Wege, auf denen sie diese erreichen wollen. Diese Zielformulierungen sind eine große Herausforderung: Es fällt den Schülerinnen und Schülern sehr schwer, sie nicht nur allgemein zu formulieren – »diese Woche übe ich Englisch« – sondern tatsächlich konkret zu werden.

Wann finden die vielen Gespräche statt? Einige können während des SELKO-Unterrichts geführt werden. Auch wird die Teamstunde gelegentlich dafür genutzt. Trotzdem ist uns die systematische Integration der Coachinggespräche in den Stundenplan noch nicht zufriedenstellend gelungen.

Klausuren gehören dazu

SELKO ist eine zusätzliche Unterrichtsmethode und nicht losgelöst von äußeren Rahmenbedingungen und Bewertungen. In den SELKO-Fächern müssen nicht nur Klausuren, sondern auch externe Prüfungsarbeiten am Ende der Ausbildung erfolgreich bestanden werden. In einer Anfangseuphorie stand es bei uns jedem Lernenden frei, wann und in welchem Unterrichtsfach er seine Klausuren schreiben wollte. Die Erfahrung zeigte aber, dass die Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen auch gelernt werden muss und der Korrekturumfang für die Kolleginnen und Kollegen durch



Wiederholungen der Klausuren ins Unermessliche wuchs.

Jetzt bekommen die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Zeitfensters zwei feste, klassenübergreifende Termine für die Klausuren in Deutsch und Englisch und können entscheiden, mit welchem Fach sie beginnen möchten.

Die Noten der einzelnen Module der Klausuren werden in die entsprechenden Niveaustufen des Kompetenzrasters übersetzt. So kann es passieren, dass ein Schüler in einer Englisch-Klausur im Modul ›Listening‹ auf B 1 steht, im Modul ›Writing‹ aber erst auf A 2.

In Mathematik können die Schülerinnen und Schüler eine Klassenarbeit schreiben, wenn sie der Meinung sind, dass sie ein Modul verstanden haben. Diese Arbeit können sie zweimal wiederholen, wenn die Note schlechter als ausreichend ist. Erst wenn sie ein Modul bestanden haben, dürfen sie mit dem nächsten Modul, das in der Regel auf das vorherige aufbaut, anfangen.

Was haben wir also davon, den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übergeben, ihnen individuelle Lernwege zu ermöglichen? Was bringt es, wenn Schülerinnen und Schüler Lernerfolge (manchmal sehr kleine) erfahren, anstatt nur Misserfolge? Wir haben natürlich immer noch Schülerinnen und Schüler, die leistungsschwach sind oder

ihre Ausbildung abbrechen. Dennoch hat sich etwas verändert.

Veränderungen, die man nicht messen kann

Unsere Schüler genießen das Lernen auf ihrem Niveau. Sie genießen die Wertschätzung ihrer Person durch die ungeteilte Aufmerksamkeit der Lehrer in den Coaching-Gesprächen. Das wirkt sich offensichtlich positiv auf die Atmosphäre

»Endlich muss ich das nicht mehr lernen, was ich schon kann.«

in den Klassen aus. Durch die Gespräche scheint viel Frustrations- und Aggressionspotential aufgefangen zu werden. Im Vergleich zu früher haben wir sehr viel weniger Disziplinprobleme in unseren SELKO-Klassen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr eigenes Verhalten den anderen gegenüber auch viel kompetenter als früher.

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nutzen alle Möglichkeiten, die SELKO ihnen bietet. Für die leistungsschwächeren Schüler haben die Kollegen jetzt mehr Zeit, um sie in der Weiterentwicklung ihrer Leistungen und Lernkompetenzen zu unterstützen. Bereits in der Oberstufe erscheinen die Schülerinnen

und Schüler allen Kollegen reflektierter; sie sind selbstständiger im Arbeiten geworden.

Nicht mehr für 28 Schülerinnen und Schüler zeitgleich als Animateur agieren zu müssen, entlastet die Kollegen einerseits sehr, auch wenn das »Loslassen« zu Beginn schwer fiel. Andererseits müssen sie im SELKO-Unterricht sehr viel flexibler sein, da jeder Lerner mit etwas anderem beschäftigt sein kann. Entlastend ist aber auch, Zeit für einzelne Lerner zu haben.

Die notwendige enge Zusammenarbeit mit den Kollegen hat bei uns auch den Begriff »Teamarbeit« neu definiert. Es entsteht eine Kultur, in der man sich von Fehlern und Erfolgen erzählen kann. Auch hat die gemeinsame Erarbeitung des Unterrichtsmaterials wieder die Diskussion um Standards und Inhalte in Gang gebracht. Arbeitsblätter werden für alle konzipiert, orientiert an gemeinsam festgelegten Kompetenzstufen.

Eine Schülerin fasste es wohl richtig zusammen, als sie sagte: *SELKO ist auch anstrengend* – und das nicht nur für die Schülerinnen und Schüler.

Der Erfolg des Konzepts hängt sehr von Kolleginnen und Kollegen ab, die dieses Konzept auch leben, und von einer Schulleitung, die bereit ist, notwendige Ressourcen zu investieren.

Und zu guter Letzt ein ganz pragmatischer Vorteil: Vertretungsunterricht ist in den SELKO-Klassen unproblematisch. Die Schülerinnen und Schüler können jederzeit – auch ohne Aufsicht – an ihren SELKO-Unterlagen weiterarbeiten.

Hinweis

Eine Darstellung der Entwicklung dieses Unterrichtskonzepts ist in HMS 4/2007 veröffentlicht.

Harriet Hoensch
ist Abteilungsleiterin an der W3.
Berufliche Schule Niendorf
Niendorfer Marktplatz 5 – 7
22459 Hamburg
E-Mail: harriet.hoensch@bbs.hamburg.de

Hinweise und Materialien

Der Schulversuch »KomIn – Kompetenzen individuell entwickeln«

Aus dem Schulversuch »Moderne Kompetenzmessung und -beschreibung« wurde ein Projekt zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, jedes Kind auf Basis seines Potenzials zu einem »Könnler« zu machen.

Entstanden ist der Schulversuch in der letzten Legislaturperiode durch die bildungspolitische Diskussion über die Ungleichbehandlung von Kindern in Integrationsklassen durch unterschiedliche Zeugnisformen (Ziffern- und Berichtszeugnisse). Mit der Bildungsoffensive wurde der Schulversuch erweitert auf kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung.

Was soll durch »KomIn« entstehen?

- Unterrichtsmodelle, die den Kompetenzzuwachs fördern, entwickeln, überprüfen und auswerten.
- Formate der Leistungsrückmeldung, die den Kompetenzzuwachs fördern und genau beschreiben, überprüfen, auswerten.
- Professionelle Lerngemeinschaften, die kontinuierliches Lernen möglich machen.
- Netzwerke zwischen Schulen und zwischen Schulen, Wissenschaft und Landesinstitut, die einen kontinuierlichen Wissensaustausch aufbauen.
- Akzeptanz der neuen Unterrichtsmodelle und der alternativen Formen der Leistungsrückmeldung bei Eltern, Betrieben, Bildungseinrichtungen.

Die Bildungsoffensive und der Schulversuch wirken zusammen und verstärken die Etablierung einer neuen Lernkultur.

- Erkenntnisse/Ergebnisse aus dem Schulversuch fließen kontinuierlich in Lehrerfortbildung, Bildungsplanentwicklung, Umsetzung der Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und Gymnasium.

- Der Freiraum im Schulversuch ermöglicht die Ausgestaltung, Erprobung und Absicherung von Konzepten und Rückmeldeformaten.
- Über die Netzwerke des Schulversuches wird ein systematischer Lernprozess für Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt und ständig erweitert.
- Durch die Vorreiterschulen wird die Akzeptanz von Eltern für die neue Lernkultur und alternative Rückmeldeformate gestärkt.

Wie sieht der Weg dahin aus?

54 Hamburger Schulen aller Schulformen haben sich im Sommer 2008 mutig auf den Weg gemacht. In 28 schulübergreifenden Arbeitsgruppen mit 193 Lehrerinnen und Lehrern ist die Bestandsaufnahme der bisherigen Unterrichtskonzepte und Rückmeldeformate fast abgeschlossen. Insgesamt sieben Fächergruppen sind beteiligt. Die Phase der gemeinsamen Orientierung und Zielklärung läuft auf Hochtouren und führt zu immer neuen Fragen. Wissenschaftler unter Leitung des IPN unterstützen die Entwicklungsarbeit der Gruppen durch ihre Expertise, Fachfortbildner aus dem Landesinstitut koordinieren die Fachgruppen. Die 54 Schulleitungen steuern und unterstützen die schulinternen Entwicklungsprozesse. In einem gemischt besetzten Projektteam fließen die Informationen aus allen Gruppen zusammen. Dort werden Maßnahmen zur Projektsteuerung beraten und entschieden. Noch sind wir ganz am Anfang. In einem bottom up Prozess sollen neue Konzepte für Unterricht und Leistungsrückmeldungen entwickelt und erprobt werden. Alle Schulen sollen profitieren und schrittweise einbezogen werden. Mit diesem Schneeballprinzip kann sich eine große Wirkungskraft entwickeln, die allen Schülerinnen und Schülern zugute kommt. Wichtige erste Schritte in dem auf fünf Jahre

angelegten Entwicklungsprozess sind gegangen.

Barbara Klüh

Projektleiterin in der BSB

Barbara.Klueh@bsb.hamburg.de

Hinweise zum LI-Angebot

Im Rahmen der Fortbildungsoffensive werden sowohl auf individueller als auch auf der Schulebene Fortbildungen, Beratung und Begleitung angeboten. Da die zunehmende Heterogenität der Lernenden einen kompetenzfördernden, individualisierten Unterricht erfordert, der an Bildungsstandards ausgerichtet ist, liegt hier ein Schwerpunkt der fachbezogenen Angebote. Weitere Informationen unter: <http://li-hamburg.de/abt.lif/abt.lif.fboffensive/index.html>.

Das Referat Berufliche Bildung bietet zum Schwerpunkt »individualisiertes Lernen und Kompetenzorientierung« folgende Unterstützungsangebote an: **Netzwerk der SELKO- und KomLern-Schulen**

Die Projekte SELKO (Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung) und KomLern (Kompetenzfeststellung in Verbindung mit Lernentwicklungsplanung, individueller Lernentwicklung und einem Dokumentationssystem in der BVS) münden zum August 2009 in ein Netzwerk von 24 beruflichen Schulen. Interessierte Schulen können in das Netzwerk aufgenommen werden und vor allem am Modell lernen.

Dieses Netzwerk wird koordiniert und durch Workshops und Fortbildungen unterstützt.

Kontakt: hilke.schwartz@li-hamburg.de, reinhard.kober@li-hamburg.de

Abrufangebote: Das Lernen gestalten

Zum Beispiel:

- Lernentwicklungsgespräche führen – die Lehrkraft in der begleitenden Rolle

- Förderung der Selbstlernkompetenz von Schülerinnen und Schülern

Kontakt: michaela.frede@li-hamburg.de

Lernfeldunterricht

Für die Entwicklung und Evaluation von kompetenzorientierten Lernsituationen stehen den Schulen die Abrufangebote des Referates Berufliche Bildung zur Verfügung.

G-Schulen: harald.boden@li-hamburg.de

W-Schulen: michaela.frede@li-hamburg.de

H-Schulen: gabriele.nilges@li-hamburg.de

Arbeitsbereich Mathematik:

Grund- und Sekundarstufe

Der Arbeitsbereich Mathematik hat auf folgenden Internetseiten hilfreiche Materialien und Informationen u. a. zum Thema »Kompetenzorientierung« veröffentlicht:

Im Rahmen von Sinus wurden sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe Kompetenzraster und Unterrichtsmaterial entwickelt. Darüber hinaus gibt es Planungshilfen, Erfahrungsberichte und konkrete Unterrichtsbeispiele:

- <http://www.sinus-grundschule-hamburg.de/>

- <http://www.sinus-hamburg.de>

Das Fortbildungsangebot sowie Hinweise auf die PriMa-Veranstaltungen (Qualifizierung von Mathematik-Moderatorinnen für die Grundschule/Priarschule) stehen unter:

<http://li-hamburg.de/abt.lif/bf.1200/bf.1210/index.html>

Die aktuellen Rahmenpläne der MINT-Fächer, Handreichungen sowie weitere Materialien sind unter <http://mint-hamburg.de> abrufbar.

Kontakt: karsten.patzer@li-hamburg.de

Weiterführende Literatur

Fachübergreifende Bücher

- Götz, Thomas/Ganser, Bernd: Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe. Auer-Verlag 2006, 87 S.

Die Publikation ist darauf ausgerichtet, praktische Ideen zur Vermittlung von Kompetenzen vorzustellen, die wichtig für selbstregulierte, individuelle Lernprozesse sind. Dazu enthält das Buch viele direkt anwendbare Vorschläge und

Materialien zur Förderung metakognitiver Strategien.

- Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Kallmeyer Verlag/Klett 2008, 156 S.

Der Autor gibt in seinem praxisorientierten Buch Antworten auf die Fragen, was Kompetenzen sind und wie sich das Konzept der Kompetenzorientierung auf die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung von Unterricht auswirkt. Schritt für Schritt wird der Weg von Bildungsstandards über Kompetenzstufen zum konkreten Unterricht mit Beispielen für »Methoden kompetenzorientierten Lehrens und Lernens« gegangen.

Fachbezogene Bücher

- Backhaus, Kerstin/Moegling, Klaus/Rosenkranz, Susanne: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II. Schneider Verlag Hohengehren 2008, 187 S.

In diesem Buch wird zunächst eine theoretische Konzeption von Kompetenzorientierung im Politikunterricht dargelegt. Hierfür werden die Begriffe Kompetenzen, Standards und Indikatoren definiert. Darauf aufbauend werden fünf Unterrichtsbeispiele für unterschiedliche Jahrgänge der Sek. I und Sek. II präsentiert.

- Blum, Werner/Drücke-Noe, Christina/Hartung, Ralph/Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Cornelsen Scriptor 2006, 239 S.

Die Autoren dieses Buchs illustrieren die Bildungsstandards durch ein breites Spektrum von kompetenzorientierten Aufgaben sowie Anregungen für deren Einsatz im Unterricht. Darüber hinaus werden die zentralen mathematischen Kompetenzen an Beispielaufgaben veranschaulicht sowie wichtige Aspekte von kompetenzorientiertem Unterricht beschrieben.

- Bruder, Regina/Leuders, Timo/ Büchter, Andreas: Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten. Cornelsen Scriptor 2008, 192 S.

Die Autoren versuchen eine Antwort auf die Frage zu geben, wie ein Unterricht aussehen kann, in dem Schülerinnen und Schüler nachhaltig mathematische und überfachliche Kompetenzen erwerben. An ein einleitendes Kapitel über Kompetenzorientierung schließen sich zentrale Aspekte für die Weiterentwicklung des Unterrichts an: Aufgabenkultur, Sicherung von Basiswissen, Hausaufgaben, Selbstständigkeit fördern, Kooperation und Leistungsüberprüfung.

- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Vandenhoeck & Ruprecht 2008, 236 S.

Die Autorin führt in die Begriffe Kompetenzen und Standards im speziellen Kontext religiöse Bildung ein und konkretisiert dies mit Hilfe von Inhalten und Kerncurricula. In dem Praxisteil geht sie u. a. den Fragen nach, was bei der Planung kompetenzorientiertem Religionsunterrichts zu bedenken ist, wie diese Kompetenzen überprüft werden können und was Lehrende brauchen, »damit sie einen an Standards und Kompetenzen orientierten Religionsunterricht mit Freude und Erfolg gestalten können«.

- Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Schneider Verlag Hohengehren 2007, 239 S.

Dieses Buch basiert auf den Kompetenzmodellen des Forschungsprojekts DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) zu den Bereichen Lesen, Schreiben, Kommunikation/Argumentation, Sprachbewusstheit, Wortschatz und Rechtschreibung. Der Autor veranschaulicht diese mittels Analysen von Unterrichtsbeispielen und praktischen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung.

Zusammengestellt von C. Roggatz

Leseverführer und andere nützliche Menschen

Bürgerschaftliches Engagement unterstützt Schülerinnen und Schüler

Dass erfolgreiches Lernen maßgeblich von der anregenden Atmosphäre und Unterstützung im Elternhaus abhängt ist eine Binsenweisheit. Während das Engagement bildungsnaher Eltern für ihre Kinder als »kulturelles Kapital« nutzbar wird, benötigen die Kinder aus bildungsferneren Familien die Unterstützung durch andere Menschen, um ihre kognitiven Möglichkeiten auszuschöpfen.

Auch wenn Eltern aus der Verantwortung für ihre Kinder nicht entlassen werden sollen, gilt dennoch das häufig zitierte afrikanische Sprichwort: »Zur Erziehung eines Kindes braucht man ein ganzes Dorf«. Auch die Schule kann die Erziehungs- und Bildungsaufgaben nicht allein bewältigen, aber sie kann außerschulische Bildungspotenziale aktivieren. Dazu gehört neben den Einrichtungen der Familien- und Jugendhilfe, den Behörden und Betrieben und anderen gesellschaftlichen Akteuren auch das bürgerschaftliche Engagement als Unterstützer des Lernens von Schülern. Dabei bringen freiwillig tätige Erwachsene nicht nur ihre Zeit, ihre Geduld, ihr spezielles Wissen, ihre Erfahrungen ein, sondern unterstützen in individuellen Lernsituationen soziales Lernen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbststeuerung.

1. Starthilfe – Schülercoaching

»Ich bin kein Pädagoge, aber als ehemaliger Diplomingenieur kenne ich die Arbeitswelt und weiß, was heute in der Ausbildung verlangt wird, und das wollte ich den Jugendlichen vermitteln. Aber so richtig weiß ich nicht, worauf ich mich da einlasse.« So oder so ähnlich schildern viele Schülercoaches des Projektes »Starthilfe« ihre Ausgangslage, wenn sie sich in der AWO vorstellen. Sie

lernen die Rahmenbedingungen kennen und werden nach Beratungsgesprächen und Informationsveranstaltungen einer Schule zugeteilt. Sie lernen die Klassenlehrkraft und die Jugendlichen kennen und hospitieren in der Klasse. Anschließend bewerben sich die Jugendlichen um ein freiwilliges Coaching und in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrkraft wird das »Tandem« zusammengestellt. Der Jugendliche und der Coach treffen sich wöchentlich – wenn die »Chemie stimmt« über Jahre – und beraten, wie man lernt, wie man regelmäßig Hausaufgaben macht, wie man eine Bewerbung schreibt, wie man telefoniert oder sich im Vorstellungsgespräch richtig verhält. »Die Coaches bieten wertvolle Möglichkeiten der individuellen Betreuung, weil sie aus der Arbeitswelt kommen und weil sie viel mehr Zeit mitbringen als Lehrkräfte in jedem Einzelfall einsetzen können« sagt eine Schulleiterin.

Das Projekt »Starthilfe« wurde von der BSB gestartet und wird jetzt von der AWO getragen. Zurzeit sind an 16 Schulen mehr als 120 Coaches aktiv – pensionierte Lehrer, aktive Ingenieure und Selbstständige, Studentinnen u. a. m. Über 200 Jugendliche werden betreut und finden ihren eigenen Weg in ein Praktikum oder eine Ausbildung. Und die Coaches sagen: »Es macht viel Spaß, denn jetzt weiß ich, wie die Jugend so tickt.«

2. Mentor – die Leselernhelfer

»Einmal in der Woche treffe ich mich mit meiner Mentorin, einer Leselernhelferin. Eine Stunde lang lesen wir gemeinsam und sprechen über viele interessante Dinge. Ich verstehe die Texte im Unterricht jetzt viel besser, habe viel Spaß und lese viele tolle Bücher«, erzählt eine Schülerin.

Weitere Informationen finden Sie u. a. bei:

»Starthilfe«: Jenny Fabig, AWO Hamburg, www.starthilfe-hamburg.de

»Mentor e.V.«: Antje Schmidt-Kloth, www.mentor-hamburg.de

»Paten-T für Jungen«: Frank Beuster, www.paten-fuer-jungen.de

Weitere Projekte:

www.gueven-vertrauen.de

<http://hamburg.bbbsd.org/>

<http://aktion-zusammen-wachsen.de/>

»Lesen durch lesen lernen« – das ist das ebenso einfache wie erfolgreiche Motto von inzwischen über 300 engagierten Erwachsenen des Vereins »Mentor – die Leselernhelfer HAMBURG e.V.«. Die Leselernhelfer oder Mentoren werden vom Verein ausgewählt, geschult und betreut. In Absprache mit den Schulen werden sie an Kinder vermittelt, deren Eltern sich Nachhilfestunden nicht leisten können. Viele Kinder, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, können sich in dieser Situation zum ersten Mal mit einem deutschsprachigen Erwachsenen austauschen. Viele Kinder, für die Lesen bisher mit Mühsal und Unlustgefühlen verbunden war, entdecken im Zuhören den Spaß am Eintauchen in die Phantasiewelt eines Buches.

Dabei geht es nicht darum, den Deutschunterricht zu ersetzen, ein Leselernhelfer fungiert als Leseverführer. Und die Wirkung ist enorm: 84 Prozent der Schüler hatten zu Beginn der Betreuung kein oder kaum Textverständnis, nach einem Jahr hatte sich das Textverständnis bei 43 Prozent etwas, bei 52 Prozent sehr verbessert, 74 Prozent fiel das Lesen vor der Klasse leichter, 73 Prozent zeigten sich sprachlich und kulturell besser integriert.



3. Paten-T für Jungen

Besonders viele Jungen nutzen ihre Potentiale nicht ausreichend und sie versäumen, sich ausreichend auf ihr späteres Leben vorzubereiten. Häufig fehlt ihnen ein wesentliches identitätsstiftendes und motivierendes Vorbild, ein Modell für ein sinnstiftendes Leben, weil viele Jungen nur noch wenig Kontakt zum Vater, Großvater oder Onkel haben.

»Wenn Zu Hause, in der Freizeit oder auch in der Schule Männer Mangelwesen sind, dann müssen andere verantwortungsbewusste Männer einspringen und Jungen das anbieten, was ihnen fehlt: erwachsenes männliches Vorbildverhalten und Orientierung für ihr Leben«, diese Erkenntnis führte zur Gründung des Projektes »Paten-t für Jungen« an der Gesamtschule Bergstedt. Ehrenamtliche Paten betreuen Jugendliche nach dem regulären Unterricht in der schulfreien Zeit. Die Erziehungsberechtigten unterstützen den Paten-Gedanken und stehen im Austausch mit dem jeweiligen Paten und der Schule.

Träger des Projektes ist die Schule, die damit auch den rechtlichen und versicherungstechnischen Rahmen stellt und die Räumlichkeiten. Der Verein »Paten-t für Jungen e.V.« übernimmt die Auswahl, die Organisation und die Begleitung der Paten-Männer und sichert damit deren kontinuierliche Mitarbeit. Kolleginnen und Kollegen der Schule – vor allem aus dem Kreis des Beratungsdienstes – organisieren und begleiten das Projekt. Die Paten sind Männer jeden Alters und kommen zumeist aus der Region. Sie reflektieren miteinander ihre Erfahrungen und werden dabei von erfahrenen Pädagogen (z. B. Beratungslehrkräften) der Schule angeleitet.

Schulen müssen sich öffnen

Erfolgreiche Patenschafts-, Mentoring-, Coachingprojekte gibt es inzwischen an vielen Schulen. Oft beginnt die langfristige und anspruchsvolle Mitarbeit von Ehrenamtlichen nicht konfliktfrei: »Eine Schule muss so ein Projekt wollen und unterstützen, denn sie muss sich öffnen. Es kommen fremde Personen in die Schule hinein, die einen anderen – vielleicht

kritischen – Blick mitbringen. Aber letztlich ist der Gewinn für die Schüler und für das Klassenklima so groß, dass sich der Aufwand, die Überwindung lohnt«, sagt eine Schulleiterin.

Auch während der Begleitung der Jugendlichen können Schwierigkeiten auftreten, die gegebenenfalls die Einbeziehung professioneller Hilfe erforderlich machen. Dann ist es gut, wenn die Coaches in eine Organisation eingebunden sind, die stützt und informiert, aber auch Freiraum in der Gestaltung der Arbeit mit den Jugendlichen lässt. Denn so wie die Jugendlichen individuell unterstützt werden, so möchten auch die Coaches ihre Kompetenzen ganz individuell einbringen und Erfolg haben – eine echte Win-Win-Situation für alle Beteiligten.

*Thomas Albrecht, Behörde für Schule und
Berufsbildung, Referat B52-4
Hamburger Straße 31
22083 Hamburg
E-Mail: thomas.albrecht@bsb.hamburg.de
www.engagementfuerbildung.hamburg.de*

Rückmeldungen zum Qualitätsprofil von 150 Hamburger Schulen

Erster Jahresbericht der Schulinspektion

Die Schulinspektion Hamburg hat von 2007 bis einschließlich Mai 2009 rund 150 Hamburger Schulen aller Schulformen inspiziert und ihnen detaillierte Rückmeldungen zu ihrem Qualitätsprofil gegeben. Es ist an der Zeit, eine erste schulübergreifende Bilanz zu ziehen: Wo verzeichnen die inspizierten

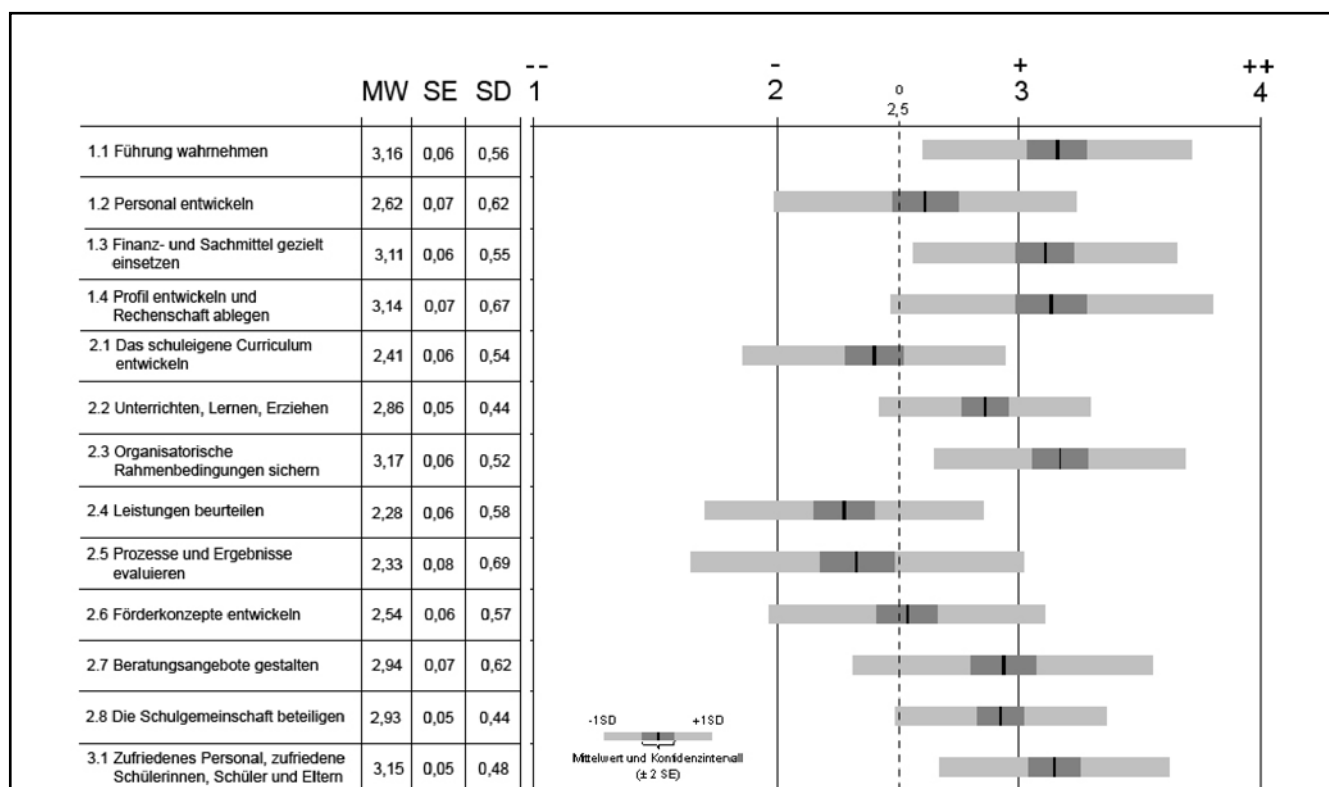
Schulen Stärken und welche gemeinsamen Schwächen zeigen sich? Antworten auf diese Frage gibt der Jahresbericht der Schulinspektion, den die Schulinspektion von nun an jährlich veröffentlichen wird. »Hamburg macht Schule« hat einige der zentralen Aussagen des ersten Berichts zusammengestellt.

Gesamtschau

Jede der Schulen erhält am Ende ihrer Inspektion ein Qualitätsprofil, in dem die 13 zentralen, im Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität beschriebenen Qualitätsbereiche bewertet sind. Die Bewertung erfolgt auf einer Skala von 1 (deutliche Schwäche)

bis 4 (deutliche Stärke). Grundlage für die Qualitätsurteile sind verschiedene Datenquellen, die die Inspektorinnen und Inspektoren im Laufe eines Inspektionszyklus von etwa zwölf Wochen zu einer Schule auswerten: Behördendaten, schulische Dokumente wie zum Beispiel das Schulprogramm und Ziel-Leistungs-Vereinbarungen, schriftliche und

mündliche Befragungen verschiedener Beteiligtegruppen (Lehrkräfte, Schüler/-innen, Eltern, die Schulleitung und im Falle der beruflichen Schulen auch der Betriebe) sowie umfassende Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Schulbesuche. Die folgende Grafik zeigt die zusammengefassten Bewertungen für die inspizierten Schulen*.



Anmerkungen: MW = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung

Die dunkelgrauen Balken um den Mittelwert zeigen an, in welchem Bereich der tatsächliche (d. h., in allen Hamburger Schulen ermittelte und nicht an einer Stichprobe erhobene) Mittelwert mit einer 95 Prozent-igen Wahrscheinlichkeit liegt. Die hellgrauen Balken bilden die Spannweite ab, in der sich 68 Prozent der ermittelten Werte befinden.

Die Qualität des Unterrichts als »Kerngeschäft« von Schulen

Für die Beurteilung der Unterrichtsqualität beobachten die Inspektorinnen und Inspektoren an zwei Vormittagen eine festgelegte Anzahl von 20-minütigen Unterrichtssequenzen (insgesamt je ca. 40 Unterrichtssequenzen in kleineren Schulen und je ca. 80 Unterrichtssequenzen in größeren Schulen). Jede Unterrichtssequenz wird anhand von 30 Einzelkriterien beurteilt, die verschiedenen inhaltlichen Bereichen zugeordnet werden können.

Umfassende empirische Analysen der mit Hilfe dieser Items vorgenommenen Unterrichtsbewertungen zeigen, dass die größte Stärke des Unterrichts in den inspeziierten Schulen im Klassenmanagement und im Klassenklima liegt. Der Umgangston zwischen Lehrkräften und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander ist in der überwiegenden Mehrheit der besuchten Unterrichtssequenzen wertschätzend und respektvoll. Vereinbarte Regeln werden eingehalten. Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde, die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind verständlich. Schließlich wird die Unterrichtszeit auch effizient genutzt, d. h. in der überwiegenden Zahl der besuchten Unterrichtssequenzen wird der größtmögliche Teil der Unterrichtszeit auch wirklich als Lernzeit genutzt. Mit diesen Stärken erfüllen die Hamburger Schulen zentrale Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Unterricht.

Deutliches Entwicklungspotential gibt es in den Bereichen der Schülermotivierung und der individuellen Förderung, d. h. in Bereichen, in denen die stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf den einzelnen Schüler im Vordergrund steht. Nur in einer Minderheit der besuchten Unterrichtssequenzen werden die Schüler systematisch darin angeleitet, Teile des Unterrichts aktiv mitzugestalten. Die Aufgaben, die sie bearbeiten, fördern nicht in ausreichendem Maße problemlösendes oder entdeckendes Lernen. In der Mehrheit der beobachteten Unter-

richtssequenzen findet wenig selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen statt, ebenso wenig werden die Lernprozesse in systematischer Weise reflektiert. Verbesserungsfähig sind schließlich die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung sowie die Förderung der einzelnen Schüler entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen.

Diese im Unterricht zu beobachtende Unsicherheit in der Verwirklichung individueller Förderung wird auch dadurch gestärkt, dass die Entwicklung von Förderkonzepten für viele Schulen ein Entwicklungsfeld darstellt (Qualitätsbereich 2.6). Fördermaßnahmen beziehen sich häufig nur auf bestimmte Schülergruppen (z. B. ausschließlich auf die leistungsschwächeren Schüler) oder bestimmte Aspekte der Förderung (z. B. Sprachförderung). Lediglich ein geringer Teil der Lehrkräfte setzt systematisch Formen der Binnendifferenzierung im Unterricht ein, nur sehr selten gibt es diesbezüglich schulweite Absprachen.

Beobachtungen zu zentralen Qualitätsbereichen schulischer Arbeit

Wie das Gesamtqualitätsprofil zeigt, verfügen die inspeziierten Schulen über eine große Stärke im Bereich der Wahrnehmung von Führung (Qualitätsbereich 1.1). Sie haben mehrheitlich gute Schulleitungen, die ihre Führungsverantwortung ernst nehmen und prägend Einfluss auf Ziele und Prioritäten der Schulentwicklung nehmen. Dazu gehört auch, dass in der Mehrzahl der Schulen die Finanz- und Sachmittel gezielt und für alle Beteiligten nachvollziehbar eingesetzt werden (Qualitätsbereich 1.3). Die Sicherung der erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen – beispielsweise im Bereich des Lehrkräfteeinsatzes – gelingt ebenfalls in weiten Teilen (Qualitätsbereich 2.3). Diese Stärken spiegeln sich in einer hohen Akzeptanz von Führung und Management durch die Lehrkräfte wider. Sie sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Entwicklungsfelder im Unterricht

angegangen und mittelfristig überwunden werden können.

Damit dies gelingt, müssen Schulen allerdings auch ihre Lehrkräfte gezielt darin unterstützen, ihren Unterricht auf diese Ziele hin kontinuierlich weiter zu entwickeln. Wie das Gesamtqualitätsprofil zeigt, wird Personalentwicklung in vielen Schulen noch nicht in einer Weise betrieben, die den Ansprüchen des Orientierungsrahmens – und damit letztlich auch den Ansprüchen gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung – genügt (Qualitätsbereich 1.2). Nur wenige Schulen verfügen etwa über wirkungsvolle Mittel und Strategien zur systematischen Begleitung und Förderung der professionellen Entwicklung der einzelnen Mitarbeiter (wie z. B. Mitarbeitergespräche).

Die zielgerichtete Entwicklung des Unterrichts hängt weiterhin ab von den Festlegungen und Absprachen einer Schule zur Abstimmung und Harmonisierung der Unterrichtspraxis ihrer Lehrkräfte. Nach den Beobachtungen der Schulinspektion stellen die schulinternen Curricula in der Regel keine geeignete Grundlage für eine solche Abstimmung der Unterrichtspraxis dar (Qualitätsbereich 2.1). Die Festlegungen und Absprachen sind meist wenig formalisiert und zum Teil lückenhaft, die Einzelkonzepte sind nicht ausreichend untereinander verbunden, und es fehlt auch an Strategien, die verbindliche Umsetzung getroffener Festlegungen sicherzustellen. Diese Beobachtungen gelten in ähnlicher Weise auch für Absprachen im Bereich der Leistungsbeurteilung (Qualitätsbereich 2.4): Nur selten haben Schulen z. B. einheitliche, für jedes Fach und jede Klassenstufe festgelegte Kriterien zur Leistungsbeurteilung vereinbart.

Um wirklich eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Unterrichtskultur etablieren zu können, muss die Einhaltung und Umsetzung der geschaffenen Strukturen regelmäßig und systematisch überprüft werden. Schulinterne Evaluation ist sowohl für die Begleitung der professionellen Entwicklung

des Einzelnen als auch für die Sicherung der verbindlichen Umsetzung von Absprachen eine wichtige Grundlage. In diesem Bereich (Qualitätsbereich 2.5) stehen die allgemeinbildenden Schulen in Hamburg noch ganz am Anfang. Es werden so gut wie keine standardisierten Evaluations- bzw. Qualitätsmanagementsysteme eingesetzt. Evaluationsmaßnahmen finden häufig in Form von Einzelmaßnahmen statt und sind selten zu einem Konzept verbunden. Häufig fehlt es auch an der geregelten Ableitung von Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluationsmaßnahmen. An beruflichen Schulen hat schulinterne Evaluation hingegen einen deutlich höheren Stellenwert.

Deutliche Stärken zeigen sich in denjenigen Bereichen, die vom Unterricht

losgelöste, die Schule insgesamt betreffende Qualitätsaspekte berühren. So hat die Schulinspektion z. B. die Beratungsarbeit der inspizierten Schulen relativ hoch bewertet (Qualitätsbereich 2.7). Ähnlich positiv sind die Beteiligungsstrukturen der inspizierten Schulen bewertet worden (Qualitätsbereich 2.8). Die Mehrheit der Schulen verfügt über gute Mitwirkungsstrukturen und bezieht sowohl ihre Schülerschaft als auch ihre Elternschaft aktiv in die schulische Arbeit mit ein. Auch ist es zahlreichen Schulen gelungen, ein klares Profil zu entwickeln (Qualitätsbereich 1.4). Sie machen damit nach innen und nach außen klar, wofür sie stehen und was sie von anderen Schulen unterscheidet.

Jede Schule erhält in den nächsten Wochen eine gedruckte Fassung des

Berichts, zusätzlich steht er unter www.schulinspektion.hamburg.de/jahresbericht als Download zu Verfügung.

Dr. Martina Diedrich, Leiterin der Schulinspektion

Norbert Maritzen, Leiter des Instituts für Bildungsmonitoring

Eric Vaccaro, Schulinspektor

Anmerkung

* Die Auswertungen des Jahresberichts basieren auf einer repräsentativen Stichprobe sämtlicher inspizierter Schulen. Dafür wurden nach den Kriterien Schulform und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft (ermittelt über den KESS-Index) 34 Schulen ausgewählt, die die Hamburger Schullandschaft im Kleinen verlässlich abbilden.

Personalien

Die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung hat in 2009 folgende Personen bestellt:

zur Schulleiterin/zum Schulleiter

Schule Oppelner Straße: *Birgit Bartosch*
 Schule am See: *Annegret Hoffmann-Humpf*
 Gymnasium Heidberg: *Simone Krohn-Fröschle*
 Gesamtschule Benzenbergweg: *Barbara Kreuzer*
 Friedrich-Ebert-Gymnasium: *Volker Kuntze*
 Staatliche Gewerbeschule Stahl- und Maschinenbau (G 1): *Horst Linke*
 Schule Vizelinstraße: *Dagmar Lucks*
 Geschwister-Scholl-Gesamtschule: *Karin Natusch*
 Schule Sachsenweg: *Reinhard Pietsch* (Umsetzung)
 Hansa-Gymnasium (auf Probe): *Hildegund Remme*
 Hansa-Kolleg (auf Probe): *Monika Thomas-Tschirschnitz*

zur stellv. Schulleiterin/zum stellv. Schulleiter

Gesamtschule Lohbrügge: *Swenja Andersen*
 Staatliche Schule Gesundheitspflege (W 1): *Astrid Arndt*
 Schule Hohe Landwehr: *Melanie Behr*
 Schule Eenstock: *Claudia Below*
 Gesamtschule Stellingen: *Christoph Borr*
 Schule Barlsheide: *Else-Marie Bremer*
 Schule An der Glinder Au: *Heike Claußen*
 Schule Turmweg: *Kerstin Große-Dunker*
 Schule Sieker Landstraße: *Sylke Britta Grüter-Gatzki*
 Schule Schenefelder Landstraße: *Bianca Henniger*
 Schule Fahrenkrön: *Andreas Kemper*
 Fritz-Schumacher-Schule: *Matthias Kohnen*
 Schule Paracelsusstraße: *Justina Kulejewski*
 Gesamtschule Kirchdorf: *Oliver Lahtz*
 Berufliche Schule Steinhauerdamm (G 5): *Hans-Dietrich Lübcke*
 Sprachheilschule Wilhelmsburg: *Michael Möller*
 Staatliche Gewerbeschule Bautechnik (G 19): *Silke Paul*
 Schule Carsten-Rehder-Straße: *Nicole Rodeck*
 Schule Am Walde: *Lars Römer*

Gesamtschule Niendorf: *Thorsten Schumacher*
 Schule Ehestorfer Weg: *Hartmut Simon*
 Schule Lokstedter Damm: *Kerstin Wassermann*
 Schule Humboldtstraße: *Caroline Weigmann*

zur Zweiten Konrektorin/zum Zweiten Konrektor

Schule Am Eichtalpark: *Dieter Bernard*
 Schule Sachsenweg: *Karin Hufert*
 Schule Neurahlstedt: *Stefan Kufeke*
 Schule Ernst-Henning-Straße: *Brigitte Wehrs*

zur Koordinatorin/zum Koordinator für die

Schulentwicklung am Gymnasium Altona: *Kay-Ute Breithaupt-Möller*
 Mittelstufe am Albert-Schweitzer-Gymnasium: *Christine Gadow-Hahne* (Umsetzung)
 Didaktik am Gymnasium Ohmoor: *Silke Gatermann*
 Beobachtungsstufe am Gymnasium Allermöhe: *Michael Hanig*
 Mittelstufe am Johannes-Brahms-Gymnasium: *Hendrik Löns*
 Mittelstufe am Gymnasium Bondenwald: *Volker Lövenich*
 Schulentwicklung am Luisen-Gymnasium: *Dr. Jörg Meyn*
 Beobachtungsstufe am Wilhelm-Gymnasium: *Rainer Tannert*

zur Abteilungsleiterin/zum Abteilungsleiter

Sekundarstufe I (Jahrgänge 8–10) Gesamtschule Winterhude: *Kirsten Böttger*
 Sekundarstufe I (Jahrgänge 5–7) Otto-Hahn-Schule: *Hamid Frizi*
 Staatliche Gewerbeschule Energietechnik (G 10): *Friedrich Geldmacher*
 Staatliche Fremdsprachenschule (H 15): *Joachim Heise*
 Sekundarstufe I (Jahrgänge 8–10) Gesamtschule Am Heidberg: *Katja Jürgens-Gropengießer*
 Sekundarstufe I (Jahrgänge 8–10) Otto-Hahn-Schule: *Silke Kaufner*
 Sekundarstufe I (Jahrgänge 5–7) Gesamtschule Horn: *Steffen Kirschstein*
 Staatliche Handelsschule Ausschläger Weg (H 12): *Rudolf Menke*
 Berufliche Schule Steinhauerdamm (G 5): *Martin Vögtle*

JeKi – Jedem Kind ein Instrument

Im kommenden Schuljahr startet an 61 Hamburger Grundschulen die Initiative »Jedem Kind ein Instrument«, kurz: JeKi. Rund 3.250 Kinder in 163 zweiten Klassen werden ab August 2009 im Rahmen eines veränderten Musikunterrichts Instrumente kennen und spielen lernen. Rund 7,4 Millionen Euro werden in den nächsten vier Jahren dafür investiert.

Auf der Grundlage von Erfahrungen mit Vorläuferprojekten, die von der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg und der Hochschule für Musik und Theater in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden, setzt die Behörde für Schule und Berufsbildung mit dem Projekt JeKi diese neue Entwicklung im Musikunterricht nun für ein Viertel aller Hamburger Zweitklässler um.

Mit JeKi wird eine qualitative Verbesserung des Musikunterrichts angestrebt.

sammeln konnten. Mit JeKi soll eine Grundlage gelegt und nachhaltiges Interesse geweckt werden am Musizieren mit Instrumenten, damit möglichst viele der in JeKi-Gruppen geförderten Schülerinnen und Schüler sich nach Klassen vier dafür entscheiden auch weiterhin ein Instrument zu spielen.

Ausgangspunkt von »Jedem Kind ein Instrument« ist die Grundmusikalisierung im zweistündigen Musikunterricht der Jahrgangsstufe eins. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das praktische Musizieren, also singen, Musik und Bewegung sowie erste Anfänge des Spiels auf Orff-Instrumenten. Außerdem wird verstärkt Wert auf rhythmische Übungen und Koordinationsübungen der Hände gelegt.

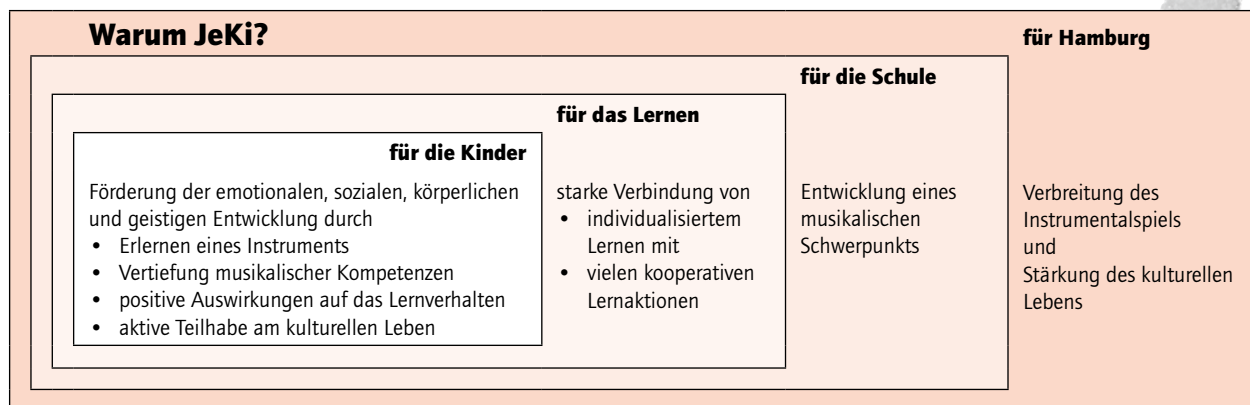
Auch der Musikunterricht in Jahrgangsstufe zwei ist zweistündig, eine da-

Schulen angeworben; sie kommen teils von der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg, teils vom freien Markt der Instrumentalpädagogen, teils von privaten Musikschulen.

Auch im dritten und vierten Schuljahr erhalten die Kinder neben einer Wochenstunde mit allgemeinem Musikunterricht eine JeKi-Stunde. In ihr findet der eigentliche Instrumentalunterricht in Gruppen statt. Die von den Kindern gewählten Instrumente werden von der Schule kostenfrei bereitgestellt und können von den Kindern zum Üben mit nach Hause genommen werden.

JeKi wird vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung durch eine ganze Reihe von Fortbildungsmaßnahmen begleitet.

Bei der Auswahl der teilnehmenden Schulen wurde sowohl auf eine breite



Die teilnehmenden Schulen verpflichten sich, den Musikunterricht zweistündig zu erteilen, eine Stunde davon ist die »JeKi-Stunde«. Bereits jetzt ist im gültigen Rahmenplan festgelegt, dass der Schwerpunkt des Musikunterrichts auf dem praktischen Musizieren liegt. Diese Ausrichtung wird durch JeKi erheblich verstärkt. Zusätzlich soll der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch individualisierten Unterricht, kleine JeKi-Lerngruppen und dem Einsatz von Instrumentalpädagogen gefördert werden.

Mit dem Projekt JeKi sollen vor allem auch Kinder aus Elternhäusern gefördert werden, die bislang eher selten Erfahrungen mit Instrumentalunterricht

von ist die JeKi-Stunde, in der die Kinder verschiedene Streich-, Blas-, Zupf-, Tasten- und Schlaginstrumente praktisch kennen lernen. Die JeKi-Stunde wird in Halbklassen durch schulische Lehrkräfte und externe Instrumentalpädagogen durchgeführt. In manchen Schulen werden auch Lehrertandems gebildet, die dann auf der Grundlage eines speziellen von der Hochschule für Musik und Theater entwickelten Curriculums arbeiten. Die Instrumente werden von der Schule kostenfrei bereitgestellt und auch in der Schule gelagert.

Die beteiligten Lehrkräfte sind bereits an der Schule tätig, die zusätzlichen Instrumentalpädagogen werden von den

regionale Streuung geachtet und innerhalb der Regionen auf Schulen mit Entwicklungsbedarf: Rund 80 Prozent der ausgewählten Schulen haben den Sozialindex KESS 1 bis 3. Zusätzlich wurden Förder-, Sprachheil- und Sonderschulen beteiligt. An allen 61 beteiligten Schulen wächst JeKi hoch bis Klasse vier und beginnt jeweils mit dem Jahrgang zwei neu.

Eine Liste der teilnehmenden Schulen und weitere Informationen finden Sie unter:

www.li-hamburg.de/jeki; Kontakt zur Arbeitsgruppe JeKi erhalten Sie unter Tel.: 4 28 01-20 89 oder per Mail: theodor.huss@bsb.hamburg.de

Grundlage für die Entwicklung eines Schulentwicklungsplans

Regionale Schulentwicklungskonferenzen gaben Empfehlungen ab

Die Arbeit der 22 Regionalen Schulentwicklungskonferenzen ist mit der Vorlage der Empfehlungen abgeschlossen. Die Empfehlungen der Konferenzen, an denen zwischen dem 22. September 2008 und dem 14. Mai 2009 fast 2.000 Personen teilnahmen, wurden auf insgesamt 108 Sitzungen erarbeitet. Der Senat lud Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den 2. Juni 2009 zu einem Empfang im Rathaus ein.

Durch die Regionalen Schulkonferenzen waren Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertreter der Bezirksämter, der großen Kita-Verbände, Mitglieder der Deputation sowie der Bezirksversammlungen daran beteiligt, Empfehlungen für die Gestaltung eines optimalen schulischen Bildungsangebots in ihrer Region zu erarbeiten und geeignete Standorte für Primarschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien vorzuschlagen. Die Konferenzen wurden von professionellen Moderatorinnen und Moderatoren zusammen mit den jeweils zuständigen Schulaufsichtsbeamten geleitet und gestaltet. Jede Konferenzstaffel wurde von den Regionalen Schulaufsichten, den Moderatorinnen und Moderatoren sowie von Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Planungsabteilung der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Projektgruppe Schulreform in von einer externen Organisationsberatungsfirma durchgeführten Workshops vor- und nachbereitet, an denen wiederholt auch die Behördenleitung teilnahm.

Die Empfehlungen, die in einigen Regionen aus zwei oder mehreren begründeten Alternativen bestehen, wurden in der Regel in jeweils fünf Sitzungen von September 2008 bis Mai 2009 erarbeitet. Alle Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer hatten

das Recht und die Möglichkeit, Empfehlungen abzugeben, die aufgenommen wurden und nicht überstimmt werden konnten. In der 4. Runde wurden Redaktionsgruppen gebildet, die aus allen Empfehlungen einen Vorschlag oder alternative Vorschläge erstellten, die in der jeweils 5. Sitzung allen Teilnehmenden vorgelegt wurden. Änderungen waren noch möglich, auch einzelne Stellungnahmen. Sie wurden in den Anhang aufgenommen und sind ebenfalls im Netz veröffentlicht.

Die vorliegenden Empfehlungen der Regionalen Schulkonferenzen werden derzeit durch die BSB geprüft. Noch vor den Sommerferien wird die Behörde auf der Grundlage der Empfehlungen einen Vorschlag für einen Schulentwicklungsplan erarbeiten und den Konferenz-Teilnehmerinnen und -teilnehmern, den Schulen, Kammern, Kreiseltern- und Schülerräten, den Bezirken und der Deputation vorlegen. Die Deputation wird im Dezember über die Standorte und den Schulentwicklungsplan beschließen.

Eine erste Sichtung der Empfehlungen, die vollständig im Internet veröffentlicht sind, hat ergeben:

Primarschule

Alle derzeitigen 210 Grundschulen werden als Primarschulstandorte oder Teil einer Primarschule fortbestehen. Insgesamt wurde die Einrichtung von etwa 170 Primarschulen vorgeschlagen, davon 128 an Standorten bestehender Grundschulen oder Grund-, Haupt- und Realschulen. 39 bis 41 Primarschulen, die zumeist aus einer Fusion von Grundschulen hervorgehen, werden an zwei oder mehr Standorten geführt werden. Nach zwölf Empfehlungen sollen Primarschulklassen in den Gebäuden einer weiterführenden Schule untergebracht werden.

Stadtteilschule

Insgesamt wurde die Einrichtung von 57 Stadtteilschulen vorgeschlagen. 37 Stadtteilschulen sollen durch die Umwandlung von Gesamtschulen entstehen. Ein Vorschlag sieht die Fusion einer bisherigen Gesamtschule mit einer Haupt- und Realschule, 17 sehen die Erweiterung von Haupt- und Realschulen zu Stadtteilschulen vor. Zwei der drei Kooperativen Gesamtschulen sind als Stadtteilschulen mit besonderen Gymnasialzügen, eine als reine Stadtteilschule vorgesehen.

37 Stadtteilschulen sollen eine eigene Oberstufe erhalten und etwa 20 Stadtteilschulen gemeinsame Oberstufen. Für zwei der drei Aufbaugymnasien wird die Erweiterung zur Stadtteilschule empfohlen, für das dritte gibt es unterschiedliche Vorschläge. Für ein Gymnasium werden auch zwei Stadtteilschulzüge empfohlen.

Gymnasien

Alle bisherigen Gymnasien sollen als Gymnasialstandorte bestehen bleiben.

Sonstige Empfehlungen

Es werden 66 neue Standorte für Ganztagschulen benannt und 19 neue Integrationsstandorte empfohlen.

In vielen Konferenzen ist der Wunsch geäußert worden, die Diskussion fortzusetzen und sich dann stärker der inhaltlichen Umsetzung der Schulreform in der Region zu widmen. Das wird unter Leitung der regionalen Schulaufsichten geschehen und von der Agentur für Schulbegleitung des Landesinstituts unterstützt werden. Ab dem Schuljahr 2010/11 soll es Regionale Bildungskonferenzen geben, die gemeinsam mit den Bezirken, der Jugendhilfe und einigen Experten in den nächsten Monaten konzipiert werden.

Alle Empfehlungen der 22 Regionalen Stadtteilkonferenzen finden Sie unter www.hamburg.de/rsk-empfehlungen



Großer Andrang beim Senatsempfang für die Teilnehmer der Schulentwicklungskonferenzen am 2. Juni 2009

Fotos: Michael Reichmann

Senatsempfang für RSK-Teilnehmer

Rund 1.100 Gäste waren der Einladung von Bürgermeister Ole von Beust und Bürgermeisterin Christa Goetsch gefolgt, um gemeinsam den erfolgreichen Abschluss der Regionalen Schulkonferenzen bei einem Empfang im Rathaus zu feiern. Zum Auftakt begrüßte das sechzehnköpfige Cajon-Orchester der Gesamtschule Horn die Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen mit rhythmischen Trommeln im Großen Festsaal des Hamburger Rathauses. Anschließend trat Hamburgs Erster Bürgermeister Ole von Beust auf die Bühne.

»Ein Zeichen der Demokratie«

Bürgermeister Ole von Beust freute sich, dass so viele RSK-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer gekommen waren und be-

dankte sich bei seinen Gästen für ihr großes Engagement in den zurückliegenden acht Monaten. Sie alle hätten mitgemacht und mitgeplant. Damit sei eine Planung entstanden »nicht am grünen Tisch«, sondern als ein Prozess der Auseinandersetzung aller Beteiligten. Damit hätten sie »ihre Ideen, aber auch ihre Sorgen, Anstrengungen und ihr Engagement nicht nur für die Schulen, sondern insgesamt für die Freie und Hansestadt Hamburg« eingebracht. Es sei »ein Zeichen der Demokratie«, dass sowohl »Kritiker als auch Befürworter« gemeinsam in die Diskussion gegangen seien. Für die Zukunft wünscht sich Hamburgs Erster Bürgermeister, dass nun »Stück für Stück der Schulfrieden« einkehrt und an der Qualität der Schulen weitergearbeitet wird.

»Einzigartiger Beteiligungsprozess«

Senatorin Christa Goetsch würdigte die von rund 2.000 Menschen geleistete Arbeit in einem »einzigartigen Beteiligungsprozess«, der schon »zarte Nachahmer in Bayern gefunden habe«, und sprach ihnen ihre volle Anerkennung aus. Dass so »viele sich entschieden haben, ihr Wissen einzubringen«, habe dazu geführt, dass die Schulentwicklung in Hamburg nun ein »Fundament« und eine tragbare Struktur habe und dass regelrechte »Bildungsnetzwerke« entstanden seien. Mit den Worten »Reibung erzeugt neue Energie« kommentierte sie den Prozess und lobte gleichzeitig das »zutiefst demokratische Verhalten« der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. »Mut, Kompetenz und Beharrlichkeit«



Jugendliche der Hip-Hop-Akademie Billstedt begeistern Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen im Großen Festsaal des Hamburger Rathauses.



Bürgermeister Ole von Beust dankt den Teilnehmern der RSK für ihr Engagement



Uta Köhne, Katrin Blümel und Dr. Hans-Peter de Lorent

hob die Senatorin als hervorragende Eigenschaften der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hervor und schloss mit den Worten: »Alle sind über sich hinausgewachsen.«

Hamburger Talente

Nach den Ansprachen präsentierte das Duo Christian Langer (Gesang) und Lars Hempel (Klavier) vom Johannes Brahms-Gymnasium zwei eigene Pop-Songs und zwei Stücke von Brahms. Mit frenetischem Beifall verabschiedete das Publikum die beiden vielseitig talentierten jungen Männer von der Bühne, die mit einer anrührenden Liebesballade »I wish I was here« ihre Darbietungen beendeten. Der Beifall war kaum abgeklungen, da betrat ein Jugendlicher der Hip-Hop-Akademie Billstedt die Bühne, präsentierte einen Beatboxing-Einstieg zur Filmmelodie von »Beverly Hills Cop« und brachte das Publikum zum Swingen. Sechs weitere Jugendliche kamen hinzu und boten eine gelungene und ausdrucksstarke Hip-Hop-Performance. Die Gäste waren begeistert. Dann folgten das Buffet und angeregte Gespräche – Zeit um die Gäste nach ihren Erfahrungen und Erwartungen

in diesem bislang einzigartigen Beteiligungsprozess zu befragen.

»Dass wir mitbestimmen durften!«

Die an den RSK beteiligten Schülerinnen und Schüler zogen ein überwiegend positives Resümee. Auf die Frage, was ihnen gefallen habe, antworteten Julia Hahn und Annika Schulz von der Schule am Falkenberg in Neugraben (RSK 22) übereinstimmend: »Dass wir mitbestimmen durften«, und »wir haben mehr erfahren über die Schulen in der Region. Und natürlich ist es ein tolles Erlebnis, sich für die eigene Schule einzusetzen.« »Ich fand es spannend, das Ganze mitzuerleben und die Erwachsenen zu beobachten«, bemerkte Lili Zargarpur, Schülerin der Schule am Stübenhofer Weg, mit einem Augenzwinkern. »Für mich war es eher Desillusionierung, was demokratische Prozesse betrifft. Also eine Art Scheindemokratie«, so ein kritischer Kommentar von Oliver Vornfeld, Schüler des Immanuel-Kant-Gymnasiums (RSK 21) »Aber das Essen war gut! Und natürlich die neuen Kontakte und das Gefühl, über den eigenen Schulhorizont hinausblicken zu können.« Auch Daniel Kersbaum, Schüler am Gymnasium Marienthal (RSK 15), hat das Essen gefallen: »Und natürlich, dass wir als Schüler miteinbezogen wurden und ein Mitspracherecht hatten.« Sandro Struck fand es wie Daniel Kersbaum nur »schade, dass auch viel Egoismus mit im Spiel war.« Jan Philip Unger, Schüler am Helene-Lange-Gymnasium (RSK 8), verbuchte sein Engagement in den RSK als »Beschäftigungstherapie« Er habe »viel Zeit verloren«. Zaid Jakobi, Schüler der Gesamtschule Bergedorf (RSK 20), hat die Offenheit imponiert, mit der Differenzen ausgetragen wurden. »Alle haben ganz klar gesagt, was sie wollen.« Darüber freut sich auch Peter Böckstiegel, Lehrer an der Grundschule Hausbruch (RSK 22): »Lehrer konnten Schulleitungen ihre Meinung sagen«.

»Kommunikation mit anderen Schulen«

»Beeindruckt haben mich die sehr guten Gespräche und vor allem die

Solidarität der Schulen untereinander«, so Claudia Schmula-Hildebrandt, Abteilungsleiterin an der Max-Brauer-Gesamtschule (RSK 4). »Die Kommunikation mit anderen Schulen«, betonte Klaus Barnick, Lehrer an der Gesamtschule Harburg (RSK 21). »Die Diskussionen und überhaupt diese ganze Zusammenarbeit mit Lehrern, Eltern, Schülern« fand Claudia Lücking, Elternratsvertreterin am Emil-Krause-Gymnasium (RSK 13), beeindruckend. »Wie viele doch letztlich mit gesundem Menschenverstand an der Sache gearbeitet haben. Es war auch gut durchorganisiert und mit klaren Zielvorgaben versehen«, berichteten Angelika Gerlinger, Schulleiterin und Cordula Gerwers, Elternvertreterin an der Grundschule Sethweg (RSK 10). »Die Einigung am Schluss, das war mein persönlich schönster Moment«, so Anja Daniel-Bings, Lehrerin an der Grundschule Bekassinenau (RSK 19), »und einmal so richtig drauflos planen, ohne Budgeteinschränkungen. Das hat ebenfalls Spaß gemacht.« Die Elternratsvertreterin Christiane Kröger vom Charlotte-Paulsen-Gymnasium (RSK 15) bezeichnete es als ihr schönstes Erlebnis, »als in der vierten RSK endlich inhaltlich gesprochen wurde und wir gesehen haben, dass das unser eigentlicher Motor ist, der uns weiterbringt, und dass ich Kontakte geknüpft habe zu Leuten, mit denen ich auch in Zukunft inhaltlich weiter arbeiten kann.«

»In Zukunft eine neue Form des Lernens«

»Ich war sehr angetan, dass wir einen so verbindlichen, freundlichen Umgang miteinander hatten und wenig Konflikte. Für die Zukunft erhoffe ich mir, dass wir eine neue Form des Lernens schaffen werden«, erklärte Heidi Kähler-Dost, Lehrerin der Integrativen Grundschule Lange Striepen (RSK 22). Und Bärbel Icheln ist stolz darauf, »dass jetzt endlich etwas dagegen getan wird, dass 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler jedes Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen.« Sie ist Mitglied der Elternkammer und

Elternratsvertreterin an der Grundschule Humboldtstraße (RSK 13). Das Fazit von Nils Harringa, stellvertretender Schulleiter der Grundschule Elbinsel: »Es hat mich gefreut, wie gut wir gearbeitet haben, dass wir auch erste Schritte in Richtung einer Bildungsregion gegangen sind. Und ich konnte viele Kontakte über die Schule hinaus knüpfen.« Hannelore Veigel, Lehrerin an der Grundschule Sethweg (RSK 10), formulierte ihre Wünsche für die Zukunft: »Dass sich das Ganze jetzt mit Inhalten füllt und finanziell und personell ausgestattet wird, so dass wir auch genug Zeit für die Gestaltung haben.« Anke Bornemann, Lehrerin an der Grundschule Clara-Grunwald in Allermöhe (RSK 22): »Ich fand gut, dass wir uns für den Stadtteil so stark gemacht haben und ich dadurch ein Gefühl bekommen habe, dass auch unsere pädagogischen Ideen – wie zum Beispiel ein Kinderbauernhof oder ein Bildungshaus – in Zukunft mehr Rückhalt bekommen können.«

Vera Bacchi
bacchi@creating-communication.de



Birgit Zeidler und Senatorin Christa Goetsch



Dr. Moritz Klingholz und Petra Stumpf



Elisabeth Rüssmann und Frederic Rupprecht

Mehr Männer? Mehr Vielfalt!

Hannelore Faulstich-Wieland stellt Studie über Männer an Grundschulen vor

An Hamburger Grundschulen gibt es zu wenige Männer, und nach den Lehramtsanwärtern zu schließen wird die Zahl eher noch sinken. Bei den Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern der Uni Hamburg haben längst die Alarmglocken geschrielt. Eine Untersuchung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft bestätigt nun, dass die Grundschulen mehr Männer brauchen – allerdings aus anderen Gründen, als gemeinhin angenommen.

Grundschule ist Frauenterrain

»Die haben das »P« für Panik in den Augen, dass sie dann mit den »Pup-sis« konfrontiert werden!« Über das Bild, das seine Kollegen an den weiterführenden Schulen vom Beruf des Grundschullehrers haben, macht sich dieser Mann keine Illusionen. Er gehört als Grundschullehrer einer seltenen Spezies an. Nur 365 von 2.908 Lehrkräften an reinen Grundschulen in Hamburg sind Männer. Das sind rund 12,6 Prozent. An 22 Hamburger Grundschulen gibt es gar keine männlichen Lehrkräfte. Die Grundschule gilt als Frauenterrain: Geringere Bezahlung, mangelnde Aufstiegschancen und das Bild von der »Mütterlichkeit«, die man als Grundschullehrkraft braucht, schrecken viele Männer ab. Auch erwähnter Grundschullehrer, der anonym bleiben möchte – nennen wir ihn Ralf Müller – hat sich am Anfang schwer damit getan, eine erste Klasse zu übernehmen. »Es war dann eine ganz tolle Erfahrung, ich kann das nur empfehlen!«, sagt Müller heute. Der entspannte Mittvierziger sitzt in einem Raum der Universität Hamburg, in dem die Pädagogik-Professorin Hannelore Faulstich-Wieland gerade die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts »Männer und Grundschule« vorgestellt hat.

Anlass für die Studie ist zum einen die mediale Präsenz des Themas: Jungen würden in der Grundschule benachteiligt, ihnen fehlten die Rollenvorbilder, zumal die Väter sich zuhause meist schon rar machten – und PISA hat dazu die Zahlen geliefert. Vor allem die schlechte Leseleistung, die in den PISA-Zahlen von 2000 den Jungen attestiert wurde, hat den Blick auf die Grundschule gelenkt. Zum anderen gibt es insgesamt immer weniger männliche Lehramtsanwärter, und besonders wenige Männer möchten Grundschullehrer werden. Faulstich-Wieland hat mit ihrem Team bereits vorliegende Studien zum Thema ausgewertet. Ihre wichtigste Frage war allerdings nicht: Warum haben wir so wenige männliche Lehrer? Sie war viel grundlegender: Brauchen wir wirklich mehr Lehrer an den Grundschulen?

Jungen wollen keine Machos

Die Studien, die Faulstich-Wieland herangezogen hat, kommen allesamt aus dem Ausland, sie reichen von Großbritannien über Österreich bis Australien. Einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft und der schulischen Leistung von Jungen bzw. Mädchen lässt sich tatsächlich aus einigen der Studien ablesen – jedoch anders als erwartet. Eine australische Studie, die allerdings nur den Mathematik-Unterricht untersucht hat, zeigt, dass Mädchen zu Mathematik-Lehrerinnen eine bessere Beziehung haben als zu Lehrern. Und aus Finnland wird berichtet, dass positive Eigenschaften der Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern geschlechterübergreifend als solche wahrgenommen werden – also keineswegs Jungs einen Lehrer wollen, der ein bisschen machomäßig ist und Fußball spielt, während sich die Mädchen bei der einfühlsamen Musiklehrerin besser aufgehoben fühlten.

Hannelore Faulstich-Wieland warnt vor einer »Dramatisierung des Lehrer-geschlechts«, die Geschlechterstereotypen erst schaffe bzw. verstärke: »Das zentrale Problem ist, dass wir Männlichkeit und Weiblichkeit immer oppositionell begreifen: Was männlich ist, kann nicht weiblich sein, und umgekehrt. Und damit werden Differenzen überbetont, die in der Realität gar nicht so stark vorhanden sind, es gibt viel mehr Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern.« Auch die Beurteilung der Grundschüler folgt häufig diesen Stereotypen: Tatsächlich sind es meist Jungs, die den Unterricht lautstark stören; aber nicht alle Jungs tun das. Dennoch würden auch die ruhigeren Jungs als potentielle Störenfriede wahrgenommen. Mädchen gelten als vernünftiger und fleißiger und bekämen in der Regel bessere Noten – und das von Lehrkräften beider Geschlechter.

Gewünscht:

»Der richtige Typus Mann«

Was sich aus vielen von Faulstich-Wieland herangezogenen Untersuchungen ablesen lässt: Männliche Lehrkräfte haben es an Grundschulen nicht leicht. In Großbritannien wurden Grundschullehrerinnen gefragt, wie sie zur Erhöhung des Männeranteils im Lehrkörper stünden. Die meisten wünschten sich nicht pauschal mehr Männer, sondern mehr vom »richtigen Typus Mann«: Diese Männer sollten schon etwas von einem Macho haben, gleichzeitig aber einfühlsam und gute Zuhörer sein. Faulstich-Wieland spricht von einem »Double-Bind«: Unter einem solch zwiespältigen Erwartungsdruck könnten es die Männer eigentlich nur falsch machen. Zu einem ähnlichen Schluss kam eine Studie aus den USA: Dort fühlten sich viele Grundschullehrer unter dem Generalverdacht der Pädophilie. Distanzier-



Sebastian Stut

ten sie sich aber körperlich von ihren Schülerinnen und Schülern, gälten sie wiederum als unzugänglich und damit als schlechte Lehrer.

»Was mir schon immer klar war, ist der schlechte Ruf der Grundschullehrer. Dass man faul sei, viel Ferien habe und frühen Feierabend machen können« sagt Sebastian Stut aus Langenhorn. Der 25jährige beginnt zum Wintersemester mit dem Lehramtsstudium, Berufsziel: Grundschullehrer. Ihn reizt an dem Beruf, dass man hier noch alle Kinder zusammen in einer Klasse habe und dass man sie »noch ganz frisch von vorne beeinflussen« könne. Dass er als Mann die Ausnahme in seinem Beruf sein wird, ist ihm bewusst, dieser Gedanke spielt aber für ihn keine Rolle: »Ob man den Lehrstoff als Mann besser vermitteln kann, bezweifle ich. Aber ich denke, es ist schlecht, wenn Kinder nur von Frauen erzogen werden. Da fehlt einfach die gesunde Mischung. Ich denke, ich gehe anders mit den Kindern um als die Frauen, und die Kinder gehen auch anders mit mir um.« Eine Einschätzung, die Hannelore Faulstich-Wieland teilt: Sie plädiert dafür, dass das Personal an Grundschulen ein möglichst breites Spektrum abdeckt. Und dazu gehören nun einmal auch Männer.

Doch nicht nur das: Auch Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichsten ethnischen Hintergründen sollten die Kollegien ergänzen. »In der Persönlichkeitsentwicklung, in der Sozialisation lernen wir, wie wir uns in welchen Gruppierungen und in welchen Situationen wie verhalten sollen. Und da ist es in der globalisierten Welt sinnvoll zu lernen, mit vielen unterschiedlichen Personen auszukommen und keine Feindbilder auszubilden«, bringt sie es auf den Punkt. Wo den Kindern Rollenvorbilder fehlen, übernehmen sie diese gerne aus den Medien. Und dass gerade die Männerbilder, die in Fernsehen und Kino, im Internet und in der Popmusik vorkommen, alles andere als differenziert sind, geschweige denn realistisch, dürfte außer Frage stehen.

Mehr Vielfalt

In der Forderung nach mehr Vielfalt sieht die Forscherin auch die Chance, wieder mehr Männer für den Beruf gewinnen zu können. Durch die »Dramatisierung des Geschlechts«, wie sie es nennt, erschwere man es Männern eher noch, sich für den Beruf des Grundschullehrers zu entscheiden, der dadurch nur noch stärker als Frauenberuf wahrgenommen werde. Entscheidender sei es, anstatt auf mehr



Professorin Hannelore Faulstich-Wieland

Männern zu beharren, allgemein eine »buntes Kollegium« zu fordern. Und so könnte dieser Beruf auch für Männer wieder attraktiver werden. Sie hätten dann weniger das Gefühl, sich in eine Frauendomäne zu begeben, in der sie nur eine Lücke ausfüllen. »Es ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, die hohe Kompetenzen erfordert und die man nicht mal eben mit bloßer Mütterlichkeit ausfüllen kann«, betont Faulstich-Wieland.

Ob alle Ergebnisse dieser internationalen Studien auch auf Deutschland anzuwenden seien, ist letztendlich nicht sicher. Mehr Männer würden den Grundschulen aber auf jeden Fall gut tun. Vielleicht wird die Primarschule einigen von ihnen verlockender erscheinen, zumal dort auch eine höhere Besoldung zu erreichen ist. Entscheidend sollte aber die Freude an diesem bereichernden und äußerst verantwortungsvollen Beruf sein – für Lehramtskandidat Sebastian Stut ein ganz wichtiges Kriterium seiner Berufswahl: »Man muss den Kindern Lesen, Rechnen, Schreiben beibringen. Wenn man das nicht schafft, dann können sie das nicht. Das ist eine große Verantwortung.«

Dirk Schneider
schneider@das-arbeitszimmer.de

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts August bis Oktober 2009

18.–28. August 2009

Schulanfangstagung Praxisbezogene Angebote zum Schuljahresanfang.

Folgende Schwerpunktsetzungen stehen im Mittelpunkt der immer kompetenzorientierten Einzelveranstaltungen:

- Sprach- und Lesekompetenz
- Selbstständiges Lernen
- eigenverantwortliches Lernen
- Lernen im individualisierten Unterricht
- individualisierte Förderung
- Sozialkompetenz.

29. August 2009

BEP-Auftaktverabstaltung »Willkommen an Bord«

Diese Veranstaltung richtet sich an alle Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit im Hamburger Schulwesen nach Abschluss des Referendariates aufnehmen.

11. September 2009

Hamburger Religionslehrertag – Neue Zugänge zur Bibel

Der Hamburger Religionslehrertag für alle Hamburger Religionslehrkräfte bietet neue inhaltliche und methodische Impulse für die Unterrichtspraxis, fachlichen Austausch und eine Vernetzung von Unterrichtenden.

Das diesjährige Thema lautet »Neue Zugänge zur Bibel im Religionsunterricht«.

Der Religionslehrertag ist eine Kooperationsveranstaltung des LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung), des PTI (Pädagogisch-Theologisches Institut) und der VHRR (Vereinigung der Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer).

16. September 2009

Norddeutsche Fachtagung »Kinder- und Jugendbeteiligung in Kommune und Stadtteil – vom Einzelprojekt zur strukturellen Verankerung«

Im Rahmen der Fachtagung bietet sich einerseits die Gelegenheit, die in anderen Bundesländern erfolgreich erprobten Verfahren, Methoden und Strukturen der Kinder- und Jugendbeteiligung kennenzulernen. Andererseits soll hervorgehoben werden, dass in Hamburg auch ohne eine rechtlich verbindliche Rahmung bereits einige vorbildliche Partizipationsverfahren umgesetzt worden sind, auf denen aufgebaut werden kann. Die Veranstaltung richtet sich sowohl an Pädagoginnen und Pädagogen, für die lebendige Bildungslandschaften ohne eine aktive Kinder- und Jugendbeteiligung nicht vorstellbar sind, als auch an diejenigen in Politik und Verwaltung, die aufgrund der Beteiligungsverpflichtung gemäß § 33 Bezirksverwaltungsgesetz tiefer in die Thematik einsteigen wollen.

18.–19. September 2009

Hamburger Schulsporttage

Die Tagung richtet sich an alle Kolleginnen und Kollegen, die Sport unterrichten. Es wird ein vielfältiges Angebot zu aktuellen Entwicklungen im Sportunterricht angeboten. Den Schwerpunkt bilden kompetenzorientiertes Unterrichten und individualisiertes Lernen.

25.–26. September 2009

5. Hamburger Fremdsprachentage 2009

Die Tagung richtet sich an alle Kolleginnen und Kollegen, die moderne Fremdsprachen unterrichten.

Es wird ein vielfältiges Angebot zu aktuellen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht angeboten. Den Schwerpunkt bilden kompetenzorientiertes Unterrichten und individualisiertes Lernen.

In diesem Jahr findet die – auch alljährliche – Fachtagung des Spanischlehrerverbandes, die »Jornadas«, im Rahmen der Hamburger Fremdsprachentage statt.

28.–29. September 2009

Arbeitstagung Lehrgesundheit

Zum dritten Mal treffen sich aus allen Bundesländern die Verantwortlichen aus Ministerien, Fortbildungsinstituten und die Betriebsärzte zu ihrer jährlichen zweitägigen Arbeitstagung. Schwerpunktthema in diesem Jahr ist neben dem Austausch und der Weiterentwicklung verschiedener Interventionsmöglichkeiten das Thema Mobbing, bzw. unfaires Verhalten am Arbeitsplatz Schule.

30. Oktober – 11. November 2009

Begrüßung der neuen Referendare & Kompaktwoche

Einführung der neuen Referendarinnen und Referendare in die Ausbildung.

BEP-Auftaktverabstaltung

»Willkommen an Bord«

Diese Veranstaltung richtet sich an alle Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit im Hamburger Schulwesen nach Abschluss des Referendariates aufnehmen.

Nähere Informationen finden Sie im Internet: www.li-hamburg.de

Bitte beachten Sie, dass Sie sich zu den Tagungen anmelden müssen.

Werbung

Kurz gemeldet

Neuer Aktionsplan für Bildungs- und Ausbildungsförderung junger Menschen mit Migrationshintergrund gestartet

Am 26. Mai 2009 fiel im Gästehaus des Senats der Startschuss für den neuen »Aktionsplan zur Bildung und Ausbildungsförderung junger Menschen mit Migrationshintergrund«. Dazu trafen sich der Erste Bürgermeister Ole von Beust und die Senatorin für Schule und Berufsbildung Christa Goetsch mit Vertretern der Agentur für Arbeit Hamburg, team.arbeit.hamburg, Handelskammer Hamburg, UV Nord, dem DGB und Hamburger Unternehmen.

Im Fokus des Aktionsplans: Unternehmenspatenschaften mit Schulen sollen erheblich ausgeweitet sowie vermehrt Lehrer und Erzieher mit Migrationshintergrund in Schulen und Kitas eingestellt werden.

Ab August acht neue Ganztagschulen

Ab August 2009 werden acht weitere Schulen in Ganztagschulen umgewandelt. Dies ist die zweite Tranche der 50 neuen Ganztagschulen, die im Lauf der Legislaturperiode gegründet werden. Im Einzelnen handelt es sich um die Grundschulen Rahewinkel, Mümmelmannsberg, Lämmersieth, Eenstock, die Gesamtschulen Winterhude mit Grundschulabteilung, Niendorf, Ida Ehre sowie die Gesamtschule Am Heidberg.

Letztes Kita-Jahr und Vorschule ab September 2009 beitragsfrei

Der Senat hat am 5. Mai 2009 beschlossen, dass ab 1. September 2009 die Elternbeiträge für die halbtägige Betreuung in Kita, Tagespflege und Vorschule im letzten Jahr vor der Einschulung entfallen. Zudem müssen sich Eltern mit Wohngeld-Bezug künftig nicht mehr am schulischen Büchergeld beteiligen. Für Tagesmütter und -väter übernimmt die Stadt zudem rückwirkend zum 1. Januar 2009 50 Prozent der Kranken- und Pflegeversicherungsbeiträge, Maßnahmen zur finanziellen Entlastung von Familien und Tagespflegepersonen

Verlässliche Betreuung an Primarschulen

Im Zuge der Umsetzung des Regierungsprogramms soll eine verlässliche Ganztags- und Ferienbetreuung für die Schülerinnen und Schüler der zukünftigen Primarschulen aufgebaut werden.

Schulsenatorin Christa Goetsch und Familiensenator Dietrich Wersich stellten am 5. Mai 2009 den Bericht einer Arbeitsgruppe ihrer beiden Behörden vor, die einen Vorschlag für die Realisierung dieses Vorhabens erarbeitet hat. Ausgehend von den heute vorgestellten Eckpunkten wird das Vorhaben von beiden Behörden gemeinsam mit den Schulen und den Trägern der Kinderbetreuung konkretisiert werden.

Ziel ist es, in der Zeit von 8 bis 16 Uhr eine kostenfreie Betreuung für Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, die von ihren Eltern verbindlich dafür angemeldet werden. Die bisherige Hortbetreuung soll in die Angebote der Schulen integriert werden. Zusätzliche Betreuungszeiten vor 8 Uhr und nach 16 Uhr sowie in den Ferien können gegen Entgelt in Anspruch genommen werden. Der Start soll zum Schuljahresbeginn 2011/12 erfolgen.

Schulbriefe der Bildungssenatorin in mehreren Sprachen

Zur Information von Eltern nichtdeutscher Herkunftssprachen werden die Schulbriefe von Schulsenatorin Christa Goetsch fortan in mehrere Sprachen übersetzt. Die einzelnen Übersetzungen finden Sie als PDF-Dateien unter www.hamburg.de/schulreform/schulbriefe

Stiftung Mercator und Hansestadt Hamburg investieren eine Million Euro in Sprachförderung

Der Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund der Stiftung Mercator am Standort Hamburg wird langfristig gesichert. Dazu haben die Stiftung und das Institut für Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ein Konzept entwickelt, das außerschulische Sprachförderung

systematisch aufbaut und sie fest in die Strukturen des Stadtstaats verankert. Die Stiftung Mercator stellt im Rahmen eines Matching Funds rund 500.000 Euro für das Vorhaben bereit. Die Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, hat sich im Gegenzug verpflichtet, das Förderangebot nach der Modellphase für drei weitere Jahre im selben Umfang weiter zu finanzieren und langfristig in die Regelstrukturen einzubinden.

Im »Mercator-FörMig-Treff« in Hamburg erhalten seit 2006 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund außerhalb der Schule eine individuelle sprachliche und fachliche Förderung durch Lehramtsstudierende in den Räumen der Universität. In der Hansestadt richtet sich das Förderangebot an Schüler der Klassenstufen 4 bis 13, die ein hohes Bildungspotenzial besitzen und mithilfe zusätzlicher Förderung das Abitur erwerben können.

Regionales Übergangsmanagement KorA für erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Beruf

Für viele Hamburger Jugendliche stellt sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt schwierig dar: Immer komplexere Berufsbilder, Probleme aufgrund der Wirtschaftskrise, viele Bewerber, ein schlechter Schulabschluss und unrealistische Berufswünsche machen ihnen den Einstieg ins Berufsleben schwer. Jugendliche benötigen individuelle Unterstützung bei der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche sowie passgenaue und zielgerichtete Vorbereitung auf das Berufsleben.

In Hamburg existiert ein großes Angebot an Maßnahmen im »Übergangssystem«. Im Vorhaben Regionales Übergangsmanagement KorA wird daran gearbeitet, sowohl für die jugendlichen Nutzer als auch für die Anbieter der Maßnahmen den Überblick und die Koordination zu erleichtern und für passgenaue Übergänge zu sorgen.

Weitere Informationen zu den Themen finden Sie unter www.hamburg.de/startseite-pressemitteilungen

Schulische Zusammenarbeit

Tschechische Republik – Freie und Hansestadt Hamburg

Was schon lange währt – vor und natürlich nach der Wende – hat 20 Jahre nach dem Fall des so genannten »Eisernen Vorhangs« nun eine zwischenstaatliche Anerkennung und Struktur erhalten: Am 9. März unterzeichneten in Prag die 1. Vizeministerin und Staatssekretärin des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport, Dipl.-Ing. Eva Bartonová und Staatsrat Carsten Lüdemann als Bevollmächtigter für auswärtige Angelegenheiten der Freien und Hansestadt Hamburg in Anwesenheit des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland, Helmut Elfenkämper, eine gemeinsame Erklärung über die Zusammenarbeit in allen Bereichen des Schulwesens. Staatsrat Lüdemann vertrat dabei die Senatorin für Schule und Berufsbildung, Christa Goetsch.

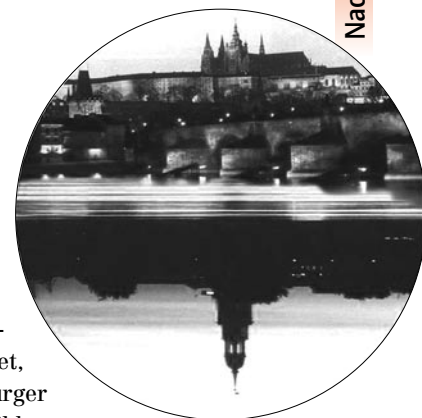
Wichtige Bereiche der Erklärung sind folgende Punkte:

- Schüler- und Lehreraustausche sind zu intensivieren und auszubauen, um das Verständnis für die Geschichte, Kultur und Lebensweise des Nachbarlandes zu fördern.
- Für besondere Profilbildungen an Schulen in beiden Ländern sind Austauschprogramme zu entwickeln.
- Zur pädagogischen Fortbildung von Lehrkräften und Bildungsexperten sind Begegnungen in den Bereichen der Schulentwicklung, der curricularen Weiterentwicklungen, der Informationstechnologien, der Evaluationsverfahren sowie Schulinspektion zu initiieren.
- Die Förderung der deutschen Sprache in Tschechien wird durch Hamburgs Verpflichtung im Rahmen des Lehrerentsendeprogramms und der Städtepartnerschaft mit Prag weiterhin unterstützt, so dass eine Hamburger Lehrkraft in Prag unterrichtet.
- Für Hamburger Lehrerinnen und Lehrer besteht die Möglichkeit, kos-

tengünstig an Sommerkursen zum Erlernen der tschechischen Sprache in Tschechien teilzunehmen.

Alle Maßnahmen sollen von beiden Seiten personell und finanziell unterstützt werden – auch unter Heranziehung von Finanzierungsmöglichkeiten aus Programmen der Europäischen Union. In der Behörde für Schule und Berufsbildung werden besondere Pro-

Damit die Jugend Europas sich begegnet und grenzüberschreitende Kooperation im Bildungswesen stattfindet, sind alle Hamburger Schulen und Bildungs-



Die Tschechische Republik ist mehr als Prag

Mit diesem an Bergen und Wäldern reichen Nachbarland hat die Bundesrepublik Deutschland die längste gemeinsame Grenze – über 800 km. Viele Tschechen sprechen Deutsch und rund 25 Prozent der Grundschüler wählen Deutsch als erste Fremdsprache. Das Schulsystem kennt nach der fünfjährigen Grundschule schon lange ein Zweisäulen-Modell.

Acht historische Städte, u. a. Königgrätz, Eger, Teltsch, laden als »Böhmische Inspiration« zum Besuch ihres geschichtlichen, architektonischen, künstlerischen und kulturellen Erbes ein. Es ist lohnenswert, sich dabei mit unserer gemeinsamen Geschichte der Nachbarschaft bei allen Höhen und Tiefen zu beschäftigen. Auch Theresienstadt und Lidice dürfen nicht in Vergessenheit geraten.

Mit besonderen Bauwerken machen zwölf Orte als Weltkulturerbe der UNESCO auf sich aufmerksam, in Mähren z. B. Brünn und Olmütz. Wanderfreunde können im Böhmisches Paradies, 100 km nordöstlich von Prag, die Natur von ihrer schönsten Seite erleben. Um auf Goethes Spuren zu wandeln, kann man sich in das Bäderdreieck Karlsbad, Marienbad und Franzensbad begeben. Weltberühmte Brauereien gibt es in Pilsen und Budweis.

In Tschechien leben 10,3 Mill. Menschen, 1,3 Mill. davon leben in Hamburgs Partnerstadt Prag (Praha), auch Hamburgs schönste Schwester genannt. Moldau und Elbe verbinden die beiden Partnerstädte, und die Tschechen sind sehr stolz auf ihr eigenes Hoheitsgebiet in Hamburg, den Moldauhafen.

jekte von Oberschulrätin Regina Schäfer koordiniert. In Prag unterrichtet jetzt die Hamburger Lehrerin Ursula Schulz (Mail4Schulz@aol.com), die sich als »Hamburg Ambassador« auch bei verschiedenen Begegnungsprojekten engagiert. Als weitere Hilfe für Schulkontakte nach Prag und Tschechien kann das seit 2007 bestehende Informations- und Kontaktbüro für deutschsprachige Schulklassen und Jugendgruppen in Anspruch genommen werden (www.pragkontakt.de).

experten aufgerufen, die gemeinsame Erklärung vom 9. März 2009 von nun an mit Leben zu füllen.

*Dirk du Pin
1995 – 2004 Fachberater für
Deutsch und Koordinator des
Lehrerentsendeprogramms am
tschechischen Schulministerium
2004 – 2005 Hamburger
Landesprogrammlehrkraft in Prag
E-Mail: Dirk_du_Pin@hotmail.com*

Materialien für den Literaturunterricht

Innovative Unterrichtsmaterialien zu Mario Giordanos Jugendroman: Der aus den Docks – Abenteuer im Hafen

Den Jugendroman ›Der aus den Docks – Abenteuer im Hafen‹ von Mario Giordano könnte man als ideale Lektüre für die Klassen 7 bis 10 bezeichnen. Bei Schülerinnen und Schülern kommt er ausgesprochen gut an; in Internetrezensionen findet der Roman viel Zustimmung bei den jugendlichen Lesern. Kein Wunder: Er ist spannend geschrieben und seine Themen – Kampfhunde, Tierschmuggel, Bruderzwist, Abgrenzung von den Eltern, erste Liebe – interessieren sowohl Mädchen als auch Jungen. Dabei wirkt er nie pädagogisch. Umso erfreulicher, dass dieser Roman im Jahr 2009 Bestandteil der zentralen Hauptschulabschlussprüfung ist; er eignet sich aber gleichermaßen für Realschul- und Gymnasialklassen.

Im vergangenen Jahr war der Roman Thema in einem Modul der Referendarsausbildung. Aus dieser Arbeit heraus sind Unterrichtsmaterialien entstanden, die Ende 2008 veröffentlicht wurden. In verschiedenen Schulformen erprobt, berücksichtigen sie neuere fachdidaktische Erkenntnisse und zeigen auf, wie diese in der Praxis umgesetzt werden können: Leistungen herausfordern und dabei die schwächeren Schüler nicht zu entmutigen, sondern ihnen konkrete Wege aufzuzeigen (einen Erfahrungsbericht siehe S. 18f.).

Die ersten zwei Kapitel der Materialien helfen Schülerinnen und Schülern dabei, sich allmählich dem Roman anzunähern. Dabei wird kein bloßes Spekulieren befördert. Vielmehr sind die Aufgaben hinreichend konkret, um bei Bedarf der Schülerfantasie auf die Sprünge zu helfen, dabei aber offen genug, um genügend imaginative Freiheiten zu lassen.

Bereits hier zeigt sich die große Stärke der Materialien. Die Aufgabenblätter der elf Kapitel enthalten jeweils ähnlich gelagerte Aufgaben auf drei verschiedenen Niveaus. Die Anzahl der Anker (1 bis 3) verweist auf die Anforderungsebenen der KMK, wobei der Anker eine offeneren Symbolik hat als beispielsweise ein Stern: Schüler, die ›nur‹ Aufgaben mit einem Anker bearbeiten, müssen sich nicht als Verlierer fühlen. Und für schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler enthalten die Materialien kreative Extra-Aufgaben.

Dass die Aufgaben mit Ankern gekennzeichnet sind, erleichtert den Lehrenden die Arbeit in mehrfacher Hinsicht: Sie können vorab festlegen, welcher Schüler wie viele 3-Anker-, 2-Anker- oder 1-Anker-Aufgaben bearbeiten muss. Die Zuordnung zu den KMK-Anforderungsebenen erleichtert die abschließende Beurteilung der Schülerleistungen. Und die Materialien sind ohne weiteres auch in stark leistungsheterogenen Gruppen einsetzbar.

Die übrigen neun Kapitel können in beliebiger Reihenfolge behandelt werden; im Ganzen erschließen sie die wichtigsten Themen des Romans. Unterstützt wird die selbständige Herstellung eines Lesetagebuchs, die Materialien sind aber auch im ›normalen‹ Klassenunterricht einsetzbar, teils in Einzel-, teils in Gruppenarbeit.

Die Aufgaben unterstützen die Einübung von Lesekompetenzen und literarischen Kompetenzen; die Aufgabenstellungen – orientiert an der Hamburger Liste der Operatoren – sind präzise und konkret: eine gute Vorbereitung auf die zentrale Hauptschulabschlussprüfung. Dabei berücksichtigen die Aufgaben geschlechtsspezifische Interessen von Mädchen und Jungen, aber auch altersspezifische Interessen: Woran z. B. erkennt man beim anderen Geschlecht den Unterschied zwischen Interessiert-Sein und Verliebt-Sein? Und manche Aufgaben machen einfach Spaß: Wann sonst darf man im Literaturunterricht ganz legal mit unterschiedlich farbigen Gummibärchen arbeiten?

Die geforderten Techniken (Soziogramm, Mindmap, innerer Monolog, roter Faden) lernen die Schülerinnen und Schüler auf separaten Schülerinfoblättern kennen, aber auch die Lehrenden erhalten alle wichtigen Informationen. Die in jedem Kapitel enthaltenen ausführlichen didaktischen Erläuterungen werden insbesondere Referendare und Berufsanfänger zu schätzen wissen. Die Ausgabe als Loseblattsammlung erleichtert die Handhabung, ohne dass dabei der Überblick verloren geht: Die Kapitel sind farblich voneinander abgesetzt.

Kurz gesagt: Es handelt sich um eine beispielgebende Neuveröffentlichung. So sollten Materialien für den Literaturunterricht in der Mittelstufe inhaltlich und formal gestaltet sein.

*Dr. Dietrich Schlüter
Heinrich-Heine-Gymnasium, Sprachlernkoordinator*



Neue Chancen beim Übergang Schule – Beruf

Ausbildung jetzt auch für geduldete und bleibeberechtigte junge Flüchtlinge

Zum Teil Jahrzehnte lang nur geduldet in Hamburg, haben viele jugendliche Flüchtlinge und ihre Familien im Zuge der Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz oder der gesetzlichen Altfallregelung eine Aufenthaltserlaubnis erhalten. Für geduldete Jugendliche ist es jetzt durch gesetzliche Neuregelungen möglich, eine Ausbildung zu beginnen.

Das Arbeitsmigrationssteuerungsgesetz verschafft Jugendlichen, die weniger als vier Jahre, aber mindestens ein Jahr mit einer Duldung in Deutschland leben, seit dem 1.1.2009 einen einfacheren Zugang zu Ausbildung. Damit ist auch geregelt, dass nach Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf für die anschließende Berufsausübung eine Aufenthalts- und Beschäftigungserlaubnis erteilt werden kann.

Viele Jugendliche leben seit ihrer Kindheit hier und haben in Hamburg die Schule besucht. Die Aufenthaltserlaubnis im Rahmen der Bleiberechtsregelung wird nur »auf Probe« erteilt, denn sie müssen nun spätestens in der ersten Jahreshälfte 2010 beweisen, dass sie ihren Lebensunterhalt selbst sichern können. Die Hamburger Politik unterstützt die berufliche Integration von Flüchtlingen in Hamburg. Die Zweite Bürgermeisterin Christa Goetsch und der Leiter der Agentur für Arbeit Hamburg Rolf Steil haben im März 2009 an die Hamburger Wirtschaftsbetriebe appelliert, junge Flüchtlinge als Auszubildende einzustellen. »Auf der einen Seite stehen ausbildungsfähige und ausbildungsbereite Jugendliche, auf der anderen Seite suchen Hamburger Betriebe Hände ringend nach geeigneten Auszubildenden. Das ist doch eine Chance für beide Seiten«, sagte Christa Goetsch.

Netzwerkarbeit ist eine besondere Form des »Regierens«

Bundesweit werden 43 Projektverbünde gefördert, die in den verschiedenen



Regionen Koordinierungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen, um zur beruflichen Integration von geduldeten Flüchtlingen beizutragen. Unter dem Dach von FLUCHTort Hamburg kümmern sich insgesamt sieben Projekte darum, Jugendliche und erwachsene Flüchtlinge bei der Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu unterstützen. Drei davon wenden sich speziell an Jugendliche.

Die beteiligten Netzwerkpartner bringen unterschiedliches Know-how ein: Sie haben Kenntnis von den Lebenslagen der Flüchtlinge in Hamburg, sie verfügen über gute Kontakte zu Betrieben und Wirtschaft und bringen Erfahrung in der Ausbildungs- und Arbeitsmarktförderung mit. Außerdem sind sie mit wichtigen Institutionen in Hamburg verbunden, die Zugänge der Teilneh-

mer/innen zu den Projekten sichern und die Integrationsarbeit flankieren. Dabei sind die Kooperationspartner wie die Agentur für Arbeit und die Job-Center von team.arbeit.hamburg natürlich von besonderer Bedeutung.

Das Angebot von FLUCHTort Hamburg PLUS umfasst:

- eine umfassende soziale Beratung und Orientierung zur individuellen Berufswegeplanung,
- die Unterstützung bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen,
- Hilfe zur Verbesserung der deutschen Sprache für den Beruf,
- Schritte zum Einstieg in ein Berufspraktikum,
- eine Vermittlung in Ausbildung (bei der Akquise von Betrieben wird darauf geachtet, dass die Ausbildungsberufe passgenau auf die Bildungsbedarfe der einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen zugeschnitten sind),
- parallel zur Ausbildung stehen die Projekte bereit, um die Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Verlauf durch begleitende Fördermaßnahmen zu unterstützen (Coaching, Hilfen beim Berufsschulunterricht etc.),
- eine Moderation und Mediation bei Problemen im Betrieb.

Es ist unser Anliegen, dass junge Flüchtlinge beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht aus dem Netz fallen. Falls Sie Schülerinnen und Schüler in Ihren Abgangsklassen haben, die zu diesem Personenkreis gehören, wenden Sie sich bitte an unsere Projekte.

Kontakt Daten und Informationen:

www.fluchtort-hamburg.de

Netzwerkleitung und Koordination

passage gGmbH
Maren Gag
Nagelsweg 14
20097 Hamburg
Tel. 24 19 27 85
E-Mail: maren.gag@passage-hamburg.de

Eine neue große Schwester

Big Brothers Big Sisters vermittelt Mentoren für Kinder und Jugendliche



Sarah ist 11 Jahre alt. Seit einem halben Jahr hat sie eine »große Schwester«: die 32-jährige Astrid. Sie ist Sarahs Mentorin – eine große Freundin, die immer ein offenes Ohr hat und gute Ideen, was man zusammen unternehmen könnte. Beide treffen sich alle ein bis zwei Wochen. Manchmal basteln sie etwas, manchmal kochen sie gemeinsam, manchmal reden sie einfach nur miteinander. In der Kinderbücherei und im Zoo waren sie auch schon. Für Astrid ist es eine willkommene Abwechslung zum Joballtag, und Sarah findet es spannend, immer wieder neue Anregungen zu bekommen. Ihre Eltern haben sie im Mentorenprogramm angemeldet, weil sie keine Verwandten in der Nähe haben und froh sind über die zusätzliche Ansprechpartnerin für ihre Tochter.

Mentoren können neben Schule und Familie einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche ihre sozialen Kompetenzen entwickeln, Selbstvertrauen gewinnen und verantwortungsvolles Handeln lernen. Vermittelt wer-

den solche ehrenamtlich engagierten Mentoren von der gemeinnützigen Organisation Big Brothers Big Sisters Deutschland.

Big Brothers Big Sisters gibt es schon seit über 100 Jahren. Gegründet wurde das Mentorenprogramm für Kinder in Nordamerika, wo sich inzwischen mehr als 250.000 Erwachsene ehrenamtlich engagieren. Über 10 Länder, darunter Australien und die Niederlande, haben das »einfache, aber überaus wirksame Konzept zur individuellen Förderung von Kindern« (Prof. Klaus Hurrelmann) bereits übernommen. In Deutschland wird es maßgeblich unterstützt von der Benckiser Stiftung für Jugendförderung in Ludwigshafen.

Ausgezeichnet wurde bbbs u. a. im Juni 2008 mit einem der Hauptpreise im USable-Wettbewerb der Körber-Stiftung in Hamburg und im März 2009 als einer der »365 Orte im Land der Ideen« durch die Initiative »Deutschland – Land der Ideen« (Schirmherrschaft Bundespräsident Köhler).

Das Programm zeichnet sich durch hohe Qualitäts- und Sicherheitsstandards aus. Die Mentoren durchlaufen ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren und einen Einführungsworkshop. Die Kinder und Jugendlichen, die freiwillig an dem Programm teilnehmen, sind zwischen 6 und 16 Jahre alt. Die Tandems werden nach Interessen und Persönlichkeit zusammengestellt. Jungen bekommen einen Mentor, Mädchen eine Mentorin. Beide treffen sich alle ein bis zwei Wochen zu gemeinsamen Aktivitäten.

Eine wissenschaftliche Studie zeigt positive Veränderungen der Kinder im Blick auf

- die Schulmotivation,
- das Verhältnis zu Eltern und Gleichaltrigen,
- die kommunikativen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen
- und die Lebenseinstellung generell.

Rektoren, Lehrer und Schulsozialarbeiter wissen oft am besten, welche Kinder von einem zusätzlichen Ansprechpartner profitieren könnten. Bitte wenden Sie sich an uns, wenn Sie möchten, dass einem Kind aus Ihrer Schule ein Mentor vermittelt wird. Unsere Mitarbeiter führen dann ein Gespräch mit dem Kind und seinen Eltern, suchen den passenden Mentor und unterstützen das Tandem während der Mentoring-Dauer.



Kontakt:

Big Brothers Big Sisters Deutschland

Leitung Region Hamburg

Tina Klapproth

Telefon 040/2390937-10

E-Mail: tina.klapproth@bbbsd.org

Internet: www.bbbsd.org



Forschung erleben

Das Wissenschaftsjahr 2009

Forscherinnen und Forscher überwinden täglich die Grenzen des Bekannten und sind mit ihren Erkenntnissen Wegbereiter der Welt von morgen. Das Wissenschaftsjahr 2009 stellt in den kommenden Monaten mit dem Thema Forschungs-expedition Deutschland diesen Pioniergeist der Forschung in den Mittelpunkt – und lädt die Bürgerinnen und Bürger selbst zu einer Entdeckungsreise durch die deutsche Wissenschaftslandschaft ein.

Erstmals fährt im Wissenschaftsjahr 2009 eine Wissenschaftsausstellung auf Rädern durch Deutschland. Mit zahl-

reichen interaktiven Exponaten, Bildern und Hintergrundinformationen macht die »Expedition Zukunft« Forschung erlebbar.

Die Ausstellung zeigt, wie Forschung und Technologie unser Leben in den kommenden zehn bis 15 Jahren prägen werden – von der reinen Grundlagenforschung in Wissenschaftseinrichtungen und Universitäten über die angewandte Forschung bis hin zur Entwicklung neuer Produkte und Verfahren in Forschungsabteilungen von Unternehmen. Zehn der zwölf Wagen widmen sich jeweils einem Zukunftsthema wie »Gesundheit und Medizin«, »Ernährung und Landwirtschaft« oder »Energie und Umwelt«. Der 300 Meter lange Zug ist am 23. April 2009 in Berlin gestartet und hält insgesamt in über 60 Städten in

Deutschland. Vom 30. August, 9:00 Uhr bis zum 1. September 2009, 20:00 Uhr kommt der Ausstellungszug »Expedition Zukunft« Halt nach Hamburg-Altona.

Weitere Informationen zum Wissenschaftsjahr 2009 und dem Ausstellungszug »Expedition Zukunft« finden Sie unter www.forschungsexpedition.de

Die Wissenschaftsjahre sind eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Das Wissenschaftsjahr 2009 – Forschungs-expedition Deutschland wird gemeinsam mit der Initiative Wissenschaft im Dialog gGmbH sowie der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina, der Robert Bosch Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ausgerichtet.

Grafik: © Wissenschaftsjahr – Forschungs-expedition Deutschland/www.archi-me-des.de

Fahrradsternfahrt-Hamburg 2009 am 21. Juni

Die Fahrradsternfahrt-Hamburg findet jedes Jahr am 3. Sonntag des Juni, dem Tag »Mobil ohne Auto-Tag«, statt. Teilnehmen dürfen alle, die Fahrrad fahren können oder sich im Kindersitz oder Kinderanhänger fahren lassen. Die Teilnahme ist kostenlos. Eine Anmeldung ist nicht erforderlich! Die Teilnahme ist in diesem Jahr zusätzlich verknüpft mit Fahrradgottesdiensten an einzelnen Startpunkten. Nähere Informationen finden Sie unter www.fahrradsternfahrt.info

Sonntag, 21. Juni 09

Fahrrad-Sternfahrt

Bundesweiter Aktionstag: Mobil ohne Auto

Heute gehört die Straße uns!

100000 Räder

www.fahrradsternfahrt.info

Mehr Fahrräder - weniger Autos - fit fürs Klima

ProsEKKo

Engagement und Kompetenz – von Studierenden für Schülerinnen und Schüler!

Das Studierendenwerk Hamburg hat in Kooperation mit Harburger Schulen 2008 ein neues interdisziplinäres Projekt auf den Weg gebracht: Das Projekt für soziales Engagement, Kreativität und Kompetenz im Studium bietet Schulen die Möglichkeit mit Unterstützung engagierter Studierender aus unterschiedlichen Fachdisziplinen vielfältige Ideen und Projekte kostengünstig im Schulalltag zu realisieren. Beispiele für ProsEKKo sind: eine Medienwerkstatt in der Schule, die Welt der Museen für Kita-Kinder, Aufbau und Leitung eines Schulchors, Unterstützung besonders förderbedürftiger Schüler/innen, Hausaufgabenhilfe, Computer- und naturwissenschaftliche Forscherkurse etc.

Wie können Schulen für ein Projekt einen ProSEKKO-Studierenden finden?

Unter www.stw-prosekko.de stellen Schulen ihre Angebote/Projektideen ein, auf die sich die Studierenden bewerben können. Das Studierendenwerk wählt – meistens mehrere – geeignete Bewerber

und Bewerberinnen aus und leitet diese Informationen an die Schulen weiter. Diese gestalten das Auswahlverfahren selbst und suchen ihren Favoriten aus. Danach wird nur noch der von der BSB zur Verfügung gestellte Mustervertrag zwischen Schule und ProSEKKO-Studierendem geschlossen. In Kürze werden auch Studierende ihre Kompetenzprofile und Projektideen online einstellen können, sodass Schulen bereits unter diesen Angeboten ihren »Wunschbewerber« auswählen können.

Anfang diesen Jahres startete darüber hinaus ProsEKKo interKULTURELL. Mit diesem Teilprojekt werden gezielt Studierende mit eigenem Migrationshintergrund angesprochen, die sich mit ihren Kompetenzen und Bildungsbiografien als Vorbilder in Einrichtungen mit interkultureller Klientel einbringen.

Einige Hamburger Schulen haben von diesem Angebot bereits Gebrauch gemacht. Gerald Pump-Berthé, Schulleiter der Ganztagschule St. Pauli: »Un-

ser ProsEKKo interKULTURELL Student wird voraussichtlich eine Jungengruppe der Klassen 5 bis 7 leiten, da es für Jungen gerade in diesem Alter wichtig ist, männliche Vorbilder zu haben.« Regine Seemann, Schulleiterin Schule an der Burgweide: »Ich nehme an ProsEKKo interKULTURELL teil, weil gerade Studierende mit Migrationshintergrund Vorbilder für unsere Schülerinnen und Schüler sein können.«



Mehr Informationen unter www.stw-prosekko.de oder bei Sylke Känner, Abteilungsleiterin Soziales & Internationales im Studierendenwerk Hamburg, sylke.kaenner@studierendenwerk-hamburg.de, Tel. 040 – 41 90 21 74.

Hamburg macht Schule 2009

Die Themen der kommenden Ausgaben:

- Heft 3/09 Gewalt
- Heft 4/09 Sinnvoll lernen

Heft verpasst?

Seit 2004 stehen die Hefte von Hamburg macht Schule als PDF-Dateien unter folgendem Link im Internet zum Download bereit:

www.hamburg.de/hamburg-macht-schule