Hamburg macht Schule

Heft 4/2012 • 24. Jahrgang

Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Lernen und Fragen

Forum
Erfolgsmodell Mentoring

BSB-Info
Projekt »Schmetterlinge«

Werkstatt Schule
Ganztagsparlament

PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE VERLAG

Hamburg

KlimaCONSULT

Für einen umweltfreundlichen Schulverkehr

HVV

Schüler gründen die Agentur KlimaCONSULT und schließen einen Vertrag mit dem HVV ab

- Sie entwickeln das Szenario für einen klimafreundlichen Schulverkehr.
- Sie ermitteln das Volumen an eingesparten CO_2-Emissionen.
- Die Arbeit der Umweltagentur wird honoriert: 1 Kilogramm CO_2 = 1 Euro.

Durchführung des Projekts:
2. Halbjahr des laufenden Schuljahrs 2012/13.

Anfang Juni 2013:
Abschlussveranstaltung mit allen am Projekt beteiligten Schulen.

Wir kommen auch gerne zu Ihnen in die Schule und stellen das Projekt in Ihrer Klasse vor. Darüber hinaus ist bei Bedarf eine kontinuierliche Begleitung des Projekts gewährleistet.

Kontakt
HVV-Schulberatung, Dr. Andreas Huber,
Tel.: 040. 72 594-181, Fax: 040. 72 594-188
E-Mail: huber@hvv-schulberatung.info

HVV

Behörde für Schule und Berufsbildung,
Referat Mobilitäts- und Verkehrserziehung,
Gunter Bleyer, Tel.: 040. 42 863-3707
E-Mail: gunter.bleyer@bsb.hamburg.de

Weitere Einzelheiten und Anmeldung zu diesem Projekt finden Sie auf unserer Website:

www.klima-consult.eu

KlimaCONSULT ist eine gemeinsame Initiative der HVV-Schulberatung und der Behörde für Schule und Berufsbildung, Referat Mobilitäts- und Verkehrserziehung.

WELTENTDECKER UND KLIMARETTER

Gehen Sie mit Ihrer Klasse auf Weltreise!
Im Klimahaus® entdecken Sie die politischen, kulturellen und biologischen Dimensionen des Klimas. Schüler können hier:

- Wetter und Klima erleben und verstehen
- Fremde Kulturen und Lebensräume begreifen
- Verantwortungsbewusst und zukunftsorientiert denken und handeln lernen

Nachhaltigkeit lernen
Bildung für nachhaltige Entwicklung
UNESCO
Ausgezeichnet als offizielle Maßnahme der Weltdekade
Nationaler Aktionsplan

Kostenlose Infoveranstaltungen! Jetzt anmelden unter 0471 902030-0

Informieren Sie sich unter:
www.klimahaus-bremerhaven.de

Klimahaus® Bremerhaven 8° Ost

havenwelten BREMERHAVEN

Bremerhaven Meer erleben.

Bildungspartner: westermann

Für Weltentdecker und Klimaretter!

Liebe Leserin, lieber Leser,

die eigenen Fragen der Schülerinnen und Schüler zuzulassen und ernst zu nehmen, hört sich leicht an, ist aber eine große Herausforderung. Forscherfragen verändern das Lernen, sie verändern die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander (S. 19), sie benötigen allerdings auch Zeit und Vertrauen. »Wirklichkeiten berühren«, nannte dieses Vorhaben vor vielen Jahren bereits der Schulforscher Horst Rumpf. Die Schulforschung geht heute davon aus, dass »anspruchsvolle Verstehensprozesse den Charakter von Erfahrungsprozessen haben« (Combe/Gebhard, S. 30). Bei Erfahrungen kann sich niemand vertreten lassen, man macht sie nur selber. Irritationen des Selbstverständlichen gehören dazu und die Lernleistung ist nicht gleich zu Beginn sichtbar, weder für Lehrende noch für Lernende. Die Momente des Verstehens sind Höhepunkte und sie sind nicht beliebig herstellbar. Routinen bestimmen wohl eher den alltäglichen Unterricht. Routine und Verstehensprozesse sind allerdings keine Gegensätze. Der Begriff der Lerngelegenheit rückt deshalb die Beteiligung von Sache und Person in den Vordergrund. Nicht mehr das schwarz-weiß-Bild von gutem und schlechten Unterricht dient als Folie, vielmehr ist das vielfarbige und vielgestaltige Lernen das Leitbild.

In der Ganztagsschule werden Fragen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen wichtiger. Das Ganztagsparlament, bei dem Kinder von Anfang an dabei sind, ist ein geeignetes Forum, um zum Beispiel die Weiterentwicklung des Nachmittags mit allen Beteiligten zu besprechen. Vorschläge und Wünsche werden verhandelt und entsprechende Regelungen vorbereitet (vgl. S. 32).

Zur Weiterentwicklung von Schulen haben sich Netzwerke herausgebildet. Eine Evaluation des »Netzwerks Hamburger Hospitationsschulen« zeigt, dass die Netzwerkarbeit sich für beide Seiten lohnt. Sowohl für Hospitations- als auch für Besucherschulen zeigt sich ein hoher Nutzwert für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Netzwerke haben eine stark motivierende und ermutigende Funktion, sie können zudem den »Transfer innovativer Konzepte in die einzelnen Schulen potenziell unterstützen« (Killus, S. 35). Auch das Netzwerk für den weiblichen Führungsnachwuchs zeigt beeindruckende Ergebnisse. Das Motto für die weiblichen Führungskräfte lautet: Nicht zögern, sondern Ja sagen! (S. 40).

Die Begabungspotenziale von Schülerinnen und Schülern werden nicht immer ausgeschöpft. Ein erfolgreiches Schulprojekt mit 17 Hamburger Grundschulen stellt Jan Kwietniewski mit den Schmetterlingsschulen vor (S. 36 ff.). Das Ziel dieser Schulen ist es, die Erkennungs- und Förderprozesse für die schulische Begabtenförderung effektiver zu gestalten. Der Einsatz spezieller Aufgabenformate ist dabei eine große Hilfe. Das Projekt soll fortgeführt werden, um die Vernetzung weiter voranzutreiben und Fragen der Qualitätssicherung zu klären.

Ich wünsche Ihnen für das Jahr 2013 spannende Projekte und neue Herausforderungen. »Wir machen unsere Schule schön!« (S. 42) oder »Co_2ol Bricks« (S. 46) bieten dafür vielleicht Anregungen. Falls Sie Unterstützung für die Schulentwicklung benötigen, empfehle ich Ihnen einen Blick in das neue LI-Programm für das zweite Schulhalbjahr.

Alles Gute für das Jahr 2013 und
mit besten Grüßen
Ihr

Prof. Dr. Josef Keuffer
Hamburg, im Dezember 2012

Lernen und Fragen

Moderation: Wolfgang Steiner

12 Lernen und Fragen

16 »Warum leuchten Katzenaugen im Dunkeln?«
Wie Kinderfragen ernst genommen werden können

18 Was hat das mit mir zu tun?
Forscherfragen verändern das Lernen

20 Echte Fragen im Mathematikunterricht

22 Persönliche Fragen im Kunstunterricht
Philosophische Fragerunde in einer 6. Klasse

24 Wie lernen Schüler philosophisch fragen?

26 Wer bin ich – Wer möchte ich sein?
Identitätsfragen, Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Bildung

28 Echte Antworten auf echte Fragen machen glücklich

30 Fragen und Verstehen im Unterricht
»Entselbstverständlichung« und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Andreas Kuschnereit

6 Erfolgsmodell Mentoring
Das Prinzip Mentoring an Hamburger Schulen ist ein Erfolgsmodell. Thomas Albrecht, Referent für Ehrenamtliches Engagement für Schulen an der BSB, gibt einen Überblick der vielfältigen Aspekte von Mentoring.

Werkstatt Schule

32 Das Ganztagsparlament
Die Kinder von Anfang an dabei!
von Jan Timmermann

4/12
24. Jahrgang

BSB Info

Verantwortlich: Andreas Kuschnereit

Unterrichts- und Schulentwicklung durch Schulnetzwerke? 34
Das Beispiel ›Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen‹

Modellprojekt Schmetterlinge 36
Erfolgreiches Schulprojekt mit 17 Hamburger Grundschulen

Galerie im SIZ – ein Angebot für Schulen 39

Nicht zögern, Ja sagen! 40
Netzwerk für den weiblichen Führungsnachwuchs

Altersarmut ist heute überwiegend weiblich – bleibt das auch in Zukunft so? 41

»Wir machen unsere Schule schön!« 42
Der Verschönerungstag am Gymnasium Corveystrasse – Ein Projektbericht

Personalien 44

Hamburg macht Schule 2013 44

Cooles Projekt an der Stadtteilschule Barmbek 46

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts 48
Februar bis April 2013

Marktplatz

Rezension 50
Jörg Berlin: Bürgerfreiheit statt Ratsregiment

Impressum

Herausgeber:
Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB),
Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung,
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
E-Mail: josef.keuffer@li-hamburg.de

Verlag:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH,
Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus,
20148 Hamburg, Tel.: (040) 45 45 95
Geschäftsführung: Katrin Wolter

Verlagsredaktion und -gestaltung:
Dr. Mathias Prange

Redaktion:
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Christine Roggatz, Dr. Julia Hellmer,
Tilman Kressel
Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

Redaktion für Bildungspolitisches Forum und BSB-Info:
Karen Krienke, Andreas Kuschnereit,
Behörde für Schule und Berufsbildung,
Hamburger Straße 125 a, 22083 Hamburg
Tel.: (040) 4 28 63 35 49
Fax: (040) 4 27 96 84 33
E-Mail: karen.krienke@bsb.hamburg.de

Druck: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6,
21079 Hamburg, Tel.: (040) 7 63 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:
Die Bilder auf dem Titel sind Ergebnis eines Kunstprojekts der Klasse 6d des Goethe-Gymnasiums – siehe S. 22 f.
W. van Woensel: S. 14.
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 abonniert 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 0935-9850

Erfolgsmodell Mentoring

Als Mentor, Coach oder Pate begleiten ehrenamtliche Helfer Kinder und Jugendliche in der Schule

Wo wäre die Schule ohne ihre freiwilligen Helfer? Seit Generationen engagieren sich unzählige Eltern in ihrer Freizeit für die Schule ihrer Kinder: organisieren Feste, verkaufen Milch, proben Theaterstücke ein. Nun gibt es seit einigen Jahren ein weiteres Betätigungsfeld für freiwillige Unterstützung: das Mentoring. Gemeint ist die persönliche Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen durch einen Erwachsenen. Die Mentoren, Coaches oder auch Paten genannten Betreuer, kümmern sich individuell um ein Kind oder Jugendlichen und unterstützen ihn in seiner persönlichen und schulischen Entwicklung. Das Spektrum für ein Engagement ist breit gefächert und reicht vom Lesehelfer bis zum Bewerbungscoach. Immer mehr Berufstätige, Rentner und Studenten finden Freude an dieser ehrenamtlichen Tätigkeit. Rund 3 000 sind es zurzeit in Hamburg – Tendenz steigend. Das Prinzp Mentoring ist ein Erfolgsmodell. Thomas Albrecht, Referent für Ehrenamtliches Engagement für Schulen an der BSB, gibt für »Hamburg macht Schule« einen Überblick der vielfältigen Aspekte von Mentoring.

Der positive Einfluss des Mentorings ist seit langem bekannt. »Den jungen, antriebslosen T. muss man als gefährdeten Jugendlichen einschätzen. Der Vater ist ein gewaltbereiter Seemann, der seine Frau verlässt, durch die Welt zieht, mit diversen Frauen flirtet, sogar ein uneheliches Kind zeugt. Der junge T. wächst auf im Haus der Mutter, in dem regelmäßig Trinkgelage mit Freiern stattfinden. Doch der Junge mit griechischem Migrationshintergrund und unklarer beruflicher Perspektive hat Glück: Sein Vater Odysseus hat seinen gelehrten Freund Mentor gebeten, die Erziehung zu übernehmen – mit großem Erfolg, wie wir bei Homer nachlesen können.« (zitiert nach D. Rehwinkel)

»Ich hätte nie gedacht, dass ich den Ausbildungsplatz im Großhandel bekomme. Hätten Mareike und ich nicht stundenlang das Bewerbungsgespräch geübt, wäre das auch bestimmt nichts geworden.« *Jenny, 17, Auszubildende*

Mentoring ist also grundsätzlich eine 1:1-Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen durch einen erfahrenen Erwachsenen mit dem Ziel, die persönliche und berufliche Entwicklung zu unterstützen. Sie heißen zum Beispiel Schülercoach, Familien- oder Jobpate, Lernbegleiter, BigBrotherBigSister, Big Friend for Youngsters oder Leselernhelfer und sind Selbstständige, Angestellte, Studenten, Pensionäre, ehemalige Meister und Personalchefs.

»Bei Linda wusste ich im Laufe der Zeit, dass sie gerne zu mir kommt, weil sich die Treffen immer mehr in die Länge zogen. Aber als Rentnerin freut es mich, wenn ich gebraucht werde.«

Elena, Patin

Von besonderer Bedeutung ist die persönliche Komponente: Viele Kinder und Jugendliche finden in der Beziehung zum Paten oder Mentor zum ersten Mal einen Menschen, der sich für sie Zeit nimmt und ihnen zuhört!

Initiativen mit einem Mentoring-Konzept haben in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Allein in Hamburg engagieren sich zurzeit rund 3 000 Frauen und Männer freiwillig in über 40 Projekten, Vereinen oder auch informellen Gruppen als Mentoren. Sowohl die steigende öffentliche Wahrnehmung als auch die Attraktivität einer Mentoren-Tätigkeit lassen einen weiteren Anstieg erwarten.

Auch wenn auf den ersten Blick vor allem die Kinder und Jugendlichen, also die Mentees, von der Förderung profitieren, sollten die Vorteile für die Mentoren nicht unterschätzt werden, das Konzept geht von einem gegenseitigen Geben und Nehmen aus.

Die Aufgaben der Mentoren sind

- *klar definiert:* Aufgaben wie Vorlesen und Leseübungen, Bewerbungen schreiben, Hausaufgabenhilfe, Studienberatung oder oft zunächst nur zuhören, begleiten und beraten.
- *überschaubar:* Zwei Stunden pro Woche in individueller Absprache und eine Verpflichtung für zunächst einmal ein halbes Jahr lassen selbst Studierenden, Arbeitnehmern und termingeplagten Großeltern genügend Raum für weitere Aktivitäten.
- *vielfältig:* Aktiv zuhören, miteinander sprechen, die Stadt erkunden, für eine Klassenarbeit üben, lesen, die zwanzigste Bewerbung schreiben, Schach lernen, einen Film sehen und besprechen, ein Vorstellungsgespräch durchspielen, Hausarbeiten kontrollieren, viel Zeit haben – jeder Tag kann anders sein.
- *qualifiziert:* Vorrangig ist die Berufs- und Lebenserfahrung, die jeder mitbringt. Die Schulen begrüßen es aber, dass darüber hinaus von den Trägervereinen Fortbildungen, Informationsveranstaltungen und ein organisierter Erfahrungsaustausch angeboten wird, um die Qualität des Mentorings zu steigern.
- *anspruchsvoll:* Eine Begleitung, die einem Kind oder Jugendlichen, der bisher viele Misserfolge erlebt hat, wieder neue Chancen auf seinem Bildungsweg eröffnet, ist eine große Aufgabe und in der Öffentlichkeit – völlig zu Recht! – mit einem hohen Image verbunden.

Fazit: Mentoring ist eine positive Bereicherung für beide Seiten. Der Mentee erlebt Erfolge und der Mentor kann seine vielen Kompetenzen nutzbringend einbringen. Ein beiderseitiges Geben und Nehmen. Der gesellschaftliche Nutzen ist sofort einsehbar und deutlich.

Schwerpunkte und Ansätze der schulbezogenen Projekte

Viele Initiativen konzentrieren sich auf die Förderung von Kindern in Grundschulen in Form von Lesepatenschaften oder mit Leselernhelfern (z. B. Mentor e. V. Hamburg*, Leseleo* u. a.). Hier engagieren sich insgesamt über 1 000 Freiwillige. Sie erreichen beeindruckende Ergebnisse, wie eine Lehrerbefragung durch Mentor e. V. im April 2012 belegt:

- Bei 91% der Kinder ist die Freude am Lesen gewachsen.
- 89% der Kinder konnten ihren Wortschatz erweitern und verstehen gelesene Texte besser.
- Bei 86% der Kinder haben sich die schulischen Leistungen insgesamt verbessert.
- Bei 23% wurde zunächst eine mangelhafte Lesekompetenz festgestellt (Note 5,31), nach sechsmonatiger Betreuung haben 99% dieser Kinder befriedigende Leistungen erreicht.

Wenn man berücksichtigt, wie grundlegend die Lesekompetenz für das Lernen ist, wird deutlich, wie wertvoll dieser Beitrag der Ehrenamtlichen ist.

Selbst Paten, die mit Schülern zunächst nur in der Freizeit etwas unternehmen (z. B. BigBrotherBigSister – BBBS*), sind Bildungsträger: Sie vermitteln Werte und Rituale, sie schaffen Erfolgserlebnisse und fördern so das Selbstbewusstsein. Sie erweitern den Horizont der Kinder, die oftmals aus ihrem Stadtteil nicht herauskommen und sie sind ein ganz wesentlicher Integrationsfaktur für Kinder mit Migrationshintergrund (z. B. Yoldas*).

Im Mittelpunkt zahlreicher Projekte steht der Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder ins Studium – hier helfen die Mentoren beim Schreiben von Bewerbungen, beim Suchen von Ausbildungsplätzen, und treten als Mittler ein, wenn es Schwierigkeiten in der Ausbildung gibt (z. B. Starthilfe*, Jobpaten*, Ausbildungsbrücke*, die Komplizen*, die HHS Coaches* usw.). Hier engagieren sich auch fast 1 000 Menschen aktiv.

*** = Die im Text erwähnten (und weitere) Projekte und Vereine:**

Leselernen in Grundschulen

www.mentor-hamburg.de
www.leseleo.de
www.lesewelt-hamburg.de
www.buergerstiftung-hamburg.de (Lesezeit)
www.lesen-in-altona.de

Persönlichkeitsentwicklung und Lernunterstützung für Kinder und Jugendliche

www.bbbsd.org (BigBrotherBigSister – BBBS)
www.buergerstiftung-hamburg.de/yoldas (für türkische Kinder und Jugendliche)
www.elbstation.de
www.hamburg-engagement.de (Schulaufgabengruppen in Moscheen)

Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf oder Studium

www.arbeiterkind.de
www.schlaufox.de
www.hamburg.rockyourlife.de
www.starthilfe-hamburg.de
www.freiwilligenforum.de (Starthilfe Niendorf)
www.buhck-stiftung.de (Jobpaten Bergedorf)
www.jobpaten-alstertal.de
www.ausbildungsbruecke.de
die-komplizen.org

Über 200 Studenten der Universitäten und der Bucerius Law School kümmern sich um schwächere Schüler und Jugendliche, die studieren möchten (z. B. arbeiterkind*, schlaufox*, rock your life*).

Straffällige Jugendliche sollen in einem neuen Projekt »Starthilfe intensiv«*, das die AWO in Kooperation mit der Beratungsstelle Gewaltprävention aufbaut, bis zu einem möglichen Prozess und gegebenenfalls darüber hinaus begleitet werden.

Unter den Jugendlichen, die betreut werden, sind natürlich auch Menschen mit Migrationshintergrund. Aber auch unter den Freiwilligen steigt die Zahl der Migrantinnen und Migranten, die sich engagieren. Die Migrantenorganisationen (z. B. TGH, asm) haben eigene

Rund 1 000 Leselernhelfer unterstützen Schüler an Hamburger Schulen

Gruppen, die im Rahmen der Bildung aktiv sind. Zudem gibt es Projekte kostenloser »Schulaufgabenhilfe«, die in der Kooperation der Freiwilligenbörse Hamburg mit mehreren Moscheen entstanden sind. Zuweilen gelingt der Zugang zu den Elternhäusern auf diese Weise leichter als in der Schule.

Ein wesentlicher Aspekt im Umgang mit Jugendlichen ist dabei das (oft nicht ganz einfache) Verhältnis von Freiwilligkeit und Verbindlichkeit: Einerseits drücken die Schülerinnen und Schüler durch ihre schriftliche Bewerbung aus, dass sie eine Begleitung wünschen, andererseits fällt es ihnen manchmal nicht leicht, die in einer Vereinbarung festgehaltenen Verpflichtung zur regelmäßigen pünktlichen Teilnahme auch konsequent einzuhalten.

Qualifizierung der Mentoren

Die Ausbildung und Begleitung der Mentoren sowie deren Supervision und Fortbildung tragen entscheidend zum Erfolg bei. Hier leisten die Projekte und Initiativen umfangreiche Arbeit: Sie bieten ihren Mentoren eine kontinuierliche Begleitung – oft von einer Einstiegsqualifizierung über Möglichkeiten der Fortbildung bis zur Unterstützung zu einem guten Abschluss der Patenschaft. Ins Angebot gehören auch regelmäßige Treffen zum Erfahrungsaustausch und Einladungen zu Vorträgen. Auch unterstützende Behörden werden in diesem Bereich aktiv.

Viele Ehrenamtliche ergänzen ihre Kompetenzen speziell für ihre freiwillige Aufgabe. Sie erreichen zusätzlich zu ihrer Lebenserfahrung und ihrem beruflichen Wissen eine Qualifikation, die einer professionellen Ausübung auf Augenhöhe begegnen kann.

Die Entwicklung in Hamburg

Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung des Mentorings in Hamburg war 2005 die Erprobung und die konzeptionelle Fixierung der Mentoringidee im Rahmen des Projektes »Startpunkt Schule« (gefördert vom Europäischen Sozialfond) an mehreren Hamburger Schulen. Es folgten Veranstaltungen im Körber-Forum und auf der alljährlichen AKTIVOLI-Freiwilligenbörse in der Handelskammer.

Als zweiter wichtiger Meilenstein zur Etablierung des Mentorings gilt die Zusammenführung der bereits vorhandenen und entstehenden Initiativen: Nach einem Impuls der Ehlerding Stiftung im Jahr 2007 haben gut ein Dutzend engagierter Menschen aus der Ehlerding Stiftung, der Bürgerstiftung, der AWO, der Denkwerkstatt, aus BBBS und der Freiwilligenbörse, der »Servicestelle«, der Gruppe der Leselernhelfer und der Familienpaten und aus verschiedenen Behörden engagiert an dem Aufbau von Kooperationen gearbeitet. Sie haben das Netzwerk Mentor.Ring gegründet und eine Reihe öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen – mit Unterstützung der Körber Stiftung – organisiert, z. B. seit 2009 den alljährlichen Mentoring-Tag.

Die BSB konnte unterstützend wirken – durch das Zusammenführen der Interessierten, durch die Organisation von Fachtagen (z. B. die bundesweite BBE-Fachtagung im Herbst 2010) und durch Fortbildungen für die Mentoren, durch die Koordination der schulischen Kontakte und – auch das ist gelegentlich nötig – durch Werbemaßnahmen an Schulen.

Dabei muss deutlich hervorgehoben werden: Es geht nicht um Einsparungen! Es geht um eine ganz spezielle Expertise, die Schule niemals bieten kann (z. B. berufliche Erfahrungen in Handel, Handwerk und Dienstleistungsberufen). Es geht um eine persönliche Begleitung, die durch ihre Freiwilligkeit und Kostenfreiheit eine ganz besondere Bedeutung bekommt: Das Gefühl »Der kümmert sich ja nur um mich, weil er dafür bezahlt wird«, trifft hier nicht zu und das drücken viele Mentees auch aus!

Bei Umfragen wird als Motivation für Mentoring immer zuerst genannt: »Engagement für die Gesellschaft«, aber aber auch:

- *»Coaching hält jung, Coaching macht Spaß.«*
- *»Wir wollen etwas bewegen, mitbestimmen, mitwirken.«*
- *»Wir wollen uns weiter qualifizieren.«*
- *»Wir wollen sichtbar unterstützen und helfen.«*
- *»Wir lieben Erfolg.«*

Aus der Praxis der Schulleitungen

Rahmenbedingungen

Am 23. Februar 2012 haben sich Schulleitungen und Ehrenamtsinitiativen in der Stadtteilschule Barmbek getroffen und unter anderem folgende Rahmenbedingungen formuliert, die den Erfolg des freiwilligen Engagements verstärken und gleichzeitig Mehrarbeit für Schulleitungen vermeiden helfen. Einige Beispiele (der vollständige Veranstaltungsbericht folgt Anfang 2013):

- Schulleitung und Lehrerkollegium sind vom Mentoring überzeugt.
- Mentoring ist ein fester Bestandteil des Schulkonzeptes.
- Es hat sich bewährt, dass Vereinbarungen zwischen der Schule und den Eltern getroffen werden. Dabei war es besonders hilfreich, wenn diese Vereinbarungen im persönlichen Kontakt von den Eltern unterschrieben wurden.
- Es ist im Vorgespräch mit den Schülern wichtig, deutlich zu machen: Es kommt jemand, der für Dich seine Freizeit opfert und dafür kein Geld bekommt.
- Die Treffen finden grundsätzlich im schulischen Umfeld und nach Zustimmung durch die Eltern statt.

In der Zusammenarbeit zwischen Schulen und allen außerschulischen Kooperationspartnern – also auch den Freiwilligen – gibt es vor allem am Anfang Einiges, was es zu besprechen, zu organisieren und abzustimmen sind. Zur Erleichterung der Kooperation und auch zur Entlastung der Schulleitung, deren Verantwortung selbstverständlich bestehen bleibt, kann es hilfreich sein einen schulischen Ansprechpartner zu benennen.

Dieser kann z.B. eine Lehrkraft sein, die ohnehin die Außenkontakte und die Außendarstellung der Schule im Stadtteil (z.B. gegenüber Bildungseinrichtungen, Vereinen oder in der Kooperation mit Betrieben usw.) pflegt. Es ist gegebenenfalls auch möglich, mit dieser Aufgabe ehemalige Lehrkräfte oder Mitglieder des Schulvereins zu beauftragen, wenn eine gewisse Kontinuität gewährleistet ist. Ein solcher schulischer Ansprechpartner ist dann auch zuständig für die Kommunikation, oder eine Moderation, zwischen den Freiwilligen und der Schule. Er kümmert sich zunächst um Räume, Schlüssel, Telefonanschluss, gegebenenfalls Computernutzung, Fragen der Teilnahme an Gesprächen und Konferenzen, Weitergabe der Informationen zu Versicherungs- und Rechtsfragen. Später informiert er das Kollegium und die Elternvertretung über den Einsatz der Freiwilligen und – auf der anderen Seite – die Freiwilligen über Aktivitäten der Schule, insbesondere über Termine, an denen die Schüler nicht erreichbar sind, oder an denen eine Teilnahme der Freiwilligen gern gesehen wird, wie Feiern oder Jubiläen.

»Als Benjamin plötzlich anfing mir seine Hausaufgaben freiwillig vorzulegen, wusste ich, dass die Arbeit seines Coaches fruchtet.« *Michael, 41, Vater*

Inzwischen sind an einigen Schulen bereits so viele Ehrenamtliche unterwegs, dass diese selbst einen Sprecher und Koordinator einsetzen, z.B. für die Leselernhelfer an Grundschulen. Dieser »Freiwilligen-Team-Sprecher« wird benannt durch die kooperierende Einrichtung, den Verein oder die Initiative. Er ist zuständig für die Organisation des Matching-Prozesses Mentor-Schüler und des weiteren Einsatzes der Freiwilligen, evt. in Doppelbesetzung, um Verlässlichkeit zu garantieren. Er sorgt für die Weitergabe der Informationen der Schule und des Trägervereins an die einzelnen Freiwilligen und so für die Entlastung der Schulleitung. Er stellt die Schule die vom Träger entwickelten und erprobten Formalien – wie Elternbriefe, Vorlagen für Vereinbarungen und andere Materialien – zur Verfügung.

Die Schule hat die Möglichkeit, aus dem Selbstbewirtschaftungsfonds die

Engagementvorschläge von Schulen

Sie wollen sich ehrenamtlich an Schulen engagieren wissen aber nicht, was es für Projekte gibt? Hier wird dargestellt, welche Arbeitsfelder bisher an Schulen bestehen.

Berufsorientierung

- Vorstellung des (ehemaligen) Arbeitsplatzes/Berufes
- Vermittlung von Betriebsbesuchen, Praktikumsplätzen
- Erstellung einer »Expertendatei«
- Begleitung eines Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz

Unterstützung für den Fachunterricht

- Pensionäre begleiten junge Kollegen
- Sichtung von Materialien
- Vermittlung von externen Helfern für Projektarbeit
- Vermittlung von »Experten« für fachliche Spezialfragen
- Pflege von Sammlungen im naturwissenschaftlichen Bereich
- Unterstützung von Gruppen- und Einzelunterricht im musischen Bereich
- Experteneinsatz im medialen Bereich
- Organisation und Leitung von Fach-AGs, z. B. zu Rechtskunde oder Medizin

Individuelle Lernhilfen

- Hausaufgabenhilfe
- Methodentraining
- Leselernhilfe (»Lesekiste«), Vorlesen in Klassen 2 bis 6
- Sprachförderung (Lesetrainer)
- Soziale Kompetenzen erwerben; Bedürfnisse, Zielvorstellungen, Wünsche klären
- Coaching einzelner Kinder/Jugendliche nach Bedarf

Außerunterrichtliche Aktivitäten

- Sichtung, Beratung und Koordination von Wettbewerben, Begleitung von Schülergruppen
- Unterstützung von Wettbewerben, Lifetime-Sport im Fach Sport
- Ganztagsunterstützung (Pausenprogramme, Bewegung, Musik, Gestaltung etc.)
- Begleitung bei Exkursionen, Klassenfahrten
- Einsatz in der Cafeteria oder bei der Ausgabe von Getränken
- Pausenbetreuung

Quelle: www.hamburg.de/engagementfuerbildung

Zitate aus Schulen

»Es ist ein Unterstützungsbeitrag für unsere Schülerinnen und Schüler, den man gar nicht hoch genug einschätzen kann. So werden sie insbesondere dabei unterstützt, ihre schulische Planung insgesamt »auf die Reihe zu kriegen«. Organisationsschwache Jugendliche lernen, ihren Tag zu planen, ihre Hausaufgaben und ihr Material dabei zu haben – also ganz grundlegende Dinge, die auch im späteren Leben wichtig sind«

Peter Heine, StS Eppendorf

»Der persönliche Bezug zu Coaches, Paten etc. ist für viele unserer Schülerinnen und Schüler eine sehr wirksame Hilfe bei ihrem oft schwierigen Weg durch die Schule und das sonstige Leben. Auch bei anderen Aufgaben, die bei uns durch Ehrenamtliche erfüllt werden, steht die persönliche Beziehung im Vordergrund und wirkt als große Bereicherung für die Schülerinnen und Schüler.«

Baier, StS am Hafen

»Der Coach muss nicht beurteilen und zensieren, er kann gemeinsam mit dem Schüler frei entscheiden, wann, wo und wie die gemeinsame Arbeit stattfindet. Er hat nicht den schulischen Tunnelblick und kann offen auf den Schüler zugehen.«

Gudrun Fahlbusch, StS Hegholt

»... und dann kommt da einfach und ganz praktisch ein Mensch am Nachmittag in die Schule und sagt: »Ich habe Zeit und möchte diese in der Schule für die jungen Menschen ehrenamtlich einsetzen!« Wie kann Schule soziales Engagement und soziale Verantwortung besser und erlebbarer vermitteln als gerade durch ein solches Projekt? Mentoren sind auch Vorbilder.

Holger Gerdau, Handelsschule H3

Auslagen der Freiwilligen zu erstatten, zum Beispiel für Fahrten, Material und Lernmittel, sowie die Kosten von Maßnahmen zur Anerkennung des freiwilligen Engagements.

Wertschätzung

Auch hier haben die Schulleitungen Ideen gesammelt:

- Einbeziehung der Ehrenamtlichen in den »Schulalltag« und bei gemeinsamen Aktivitäten
- Dialog fördern – regelmäßige Treffen, offener Umgang mit Sorgen und Problemen, die bei der Arbeit aufkommen
- kontinuierliche Information, guter Kontakt zu Eltern und Lehrern, Postfächer in der Schule für die Coaches/Mentoren (Infofluss, Materialen ...), vor allem Informationen über schulische Veranstaltungen, Prüfungszeiten, Termine
- Teilnahme an Elternsprechtagen/Elternabenden, Einbeziehung in Elterngespräche
- Büro oder einen anderen festen Ort für das Projekt Raum für Gespräche zur Verfügung stellen, feste Gesprächszeiten auch für Schülerinnen und Schüler einplanen
- Aufwandsentschädigungen, z. B. Erstattung der Fahrkosten aus dem Selbstbewirtschaftungsfonds

Eine übergreifende Form der Wertschätzung ist seit Jahren der »Hamburger Nachweis«, d. h. eine Urkunde, die auch von Schulleitungen ausgegeben werden kann, die differenzierte Hinweise auf die ausgeführten Tätigkeiten enthält und gegebenenfalls bei Bewerbungen vorgelegt werden kann. (www.hamburg.de/hamburger-nachweis)

Am 05. Dezember 2012 wurden anlässlich des ursprünglich von Helmut Schmidt eingeführten »Helferempfangs« im Hamburger Rathaus fast 1000 Freiwillige geehrt, die sich besonders für Schule und Bildung engagiert haben. Bürgermeister Olaf Scholz hob den Gewinn hervor, den die Ehrenamtlichen durch ihren Einsatz in schulischen Gremien, in Bistros, Büchereien und im individuellen Mentoring für Hamburg erbringen. Sein Dank galt aber auch den vielen Jugendlichen, die sich in Schülervertretungen, service-learning-Projekten, bei der Feuerwehr oder als Schulsanitäter für andere Menschen einsetzen.

Wir wissen und benennen, wer uns im Schulalltag oft fehlt:

Der Helfer ... Der Zeithaber ...
Der Zuhörenkönner ... Der Entspanner ...
Der Naseblutenstopper ...
Der Aus-Schwierigkeiten-Heraus-Helfer ...
Der Anreger ... Der Mutmacher ...
Der Mitgeher ... Der »Was machst Du jetzt? – Frager«
... Der Übersetzer ...
Der Türöffner ... Der Zielezeiger ...
Der »Was willst du werden?«– Lenker ...
Der Begleiter ... Der Starkmacher ...
Der »Denk auch an andere« – Mahner ...
Der Einfach-da-Seiende

Quelle: Präsentation von Bernd Tißler, StS Barmbek

Versicherung

Viele ehrenamtliche Tätigkeiten sind gesetzlich unfallversichert. Nach dem Willen des Gesetzgebers sind vor allem diejenigen Engagierten versichert, die für bestimmte öffentlich-rechtliche Einrichtungen oder im Interesse der Allgemeinheit tätig werden. Das bedeutet hier: Ehrenamtliche handeln »im Auftrag« oder »mit ausdrücklicher Einwilligung« (möglichst schriftlich fixieren) der Schule und sind dadurch grundsätzlich unfallversichert.

Weiteres: www.uk-nord.de oder bei Herrn R. Wardin, Tel. (04 31) 64 07 – 1 22.

Praxisbeispiel: HHS-Coaches für (fast) alle Lebenslagen

Coaches an der Heinrich-Hertz-Schule helfen bei der Berufsorientierung

»Olle Turnschuhe, Jeans mit Löchern, Hemd ungebügelt, Lebenslauf mit Tippfehlern – und so zur Bewerbung? Das geht gar nicht! Also noch einmal gemeinsam überlegen, was man anders machen kann, um beim Vorstellungsgespräch gut anzukommen«, so berichtet Heiko Dabbert, der Vater einer Schülerin der Heinrich-Hertz-Schule, wie alles anfing. Das war 2007, als er die Idee hatte, Schülern beim Übergang von der Schule in den Beruf zu helfen.

Zu oft hatte Dabbert in seinem Berufsleben bei Bewerbern Fehler erlebt, die einfach zu vermeiden gewesen wären. Seine Hinweise waren nicht nur für die Schüler interessant, sondern auch für die Eltern und die Schule nahm dieses Angebot gerne auf und richtete an ihren Sprechtagen zusätzliche Beratungsstunden ein, um Bewerbungstipps zu geben.

Aus einem Vater wurde eine ganze Gruppe Erwachsener und schließlich gründeten sich 2009 in enger Absprache mit der Schulleitung die »HHS-Coaches«. Eine minimale Organisation wurde eingerichtet, Flyer in verschiedenen Sprachen gedruckt, Eltern, Schüler und Lehrer informiert: Es konnte losgehen. Natürlich dauerte es etwas, bis sich das Wissen verbreitete und ein Vertrauen aufgebaut war, dass die HHS-Coaches in fast allen Lebenslagen helfen und beraten und auch Türen öffnen können, nur: durch die Tür muss jeder selber laufen.

Heute stehen an der Schule zwölf Frauen und Männer aus den verschiedensten Berufen bereit zu helfen. Voraussetzung ist, dass die Schüler für eine persönliche Betreuung eine Bewerbung schreiben, in der sie um Unterstützung und Begleitung anfragen. Je nach Bedarf werden anschließend gemeinsame Treffen in der Schule verabredet, um alle anstehenden Fragen vertraulich zu besprechen. Eine kurze Beratung erhält, wer in die wöchentlichen Beratungsstunden in den Raum für Berufsorientierung kommt.

»Der Blick von außen macht den Unterschied«, so Karin Pilnitz, Abteilungsleiterin an der Heinrich-Hertz-Schule. »Aus dem ›du musst …‹ von Eltern und Lehrern wird ein ›vertraue auf dich und unsere Zusammenarbeit‹ im Zusammenspiel zwischen Jugendlichen und ihren Begleitern. Das Engagement der ehrenamtlich Tätigen entlastet Kollegium und Eltern und ist ein weiterer wichtiger Baustein für die Anschlussorientierung an unserer Schule.«

Selbstverständlich freut sich die Heinrich-Hertz-Schule – und sicher auch andere Schulen – über weitere Eltern, die sich der Schule – und den Jugendlichen – weiterhin verbunden fühlen, auch wenn das eigene Kind längst entlassen wurde.

Heiko Dabbert
Heinrich-Hertz-Schule

Weitere Informationen

www.hamburg.de/engagementfuerbildung/

Darin finden Sie u. a. eine Übersicht mit Schwerpunkten und Adressen: www.hamburg.de/contentblob/2569180/data/ehrenamt-initiativen-uebersicht.pdf
Siehe auch die Projektdatenbank für Bildungspatenschaften Hamburg

www.aktion-zusammen-wachsen.de/dynamicdatabase/projektdatenbank.html

Mentor.Ring Hamburg e. V. i. G., Zusammenschluss von Patenschafts- und Mentoringprojekten für Kinder und Jugendliche, Organisation des alljährlichen Hamburger Mentoringtages im Körberforum, www.mentorring.wordpress.com

Neben dem Mentoring gibt es Stiftungen und andere zivilgesellschaftliche Akteure, die sich für und in Schule engagieren. Eine aktuelle Umfrage der Toepfer-Stiftung F. V. S. und der BSB ergab eine unglaubliche Vielfalt – von Stipendien und Sommercamps bis hin zu Projektförderungen in den Bereichen Musik, Kunst, Sport, politische Bildung usw.

(Die Zusammenstellung dieser Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Akteuren kann angefordert werden bei Thomas Albrecht, BSB-W33, Tel. 4 28 63 33 13)

Mentee und Mentorin freuen sich über den Abschluss einer erfolgreichen Ausbildung

Thema: Lernen und Fragen

Die Bilder auf dem Titel und auf dieser Seite sind Ergebnis eines Kunstprojekts der Klasse 6d des Goethe-Gymnasiums. Informationen zum Projekt und weitere Bilder auf den Seiten 22/23.

Lernen und Fragen

»WerWieWas? DerDieDas! WiesoWeshalbWarum? – Wer nicht fragt bleibt dumm!«* – Der einleitende Beitrag gibt den Erfahrungsberichten einen weit gespannten Rahmen: Er geht aus von Beobachtungen in der Lehrerfortbildung und versucht, die zentrale Bedeutung von Irritation, Zweifel und Staunen als Quelle »echter« Fragen für das Lernen im Allgemeinen und das Lernen in der Schule im Besonderen herauszuarbeiten.

Warum dieses Thema?

Das Thema beschäftigt mich schon ziemlich lange. Der Anlass war zunächst ein sehr spezifischer: Bei der Gestaltung von projektartigen Lernprozessen spielt die *Forschungsfrage* eine herausragende Rolle. Wenn ich bei Fortbildungen mit Lehrerinnen und Lehrern nachdrücklich darauf hinwies und sie fragte, welche der Schülerfragen aus ihrer Praxis wirklich authentische, »echte« Fragen der Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen seien, ergab sich ein sehr gemischtes Bild:

- Die meisten Fragen kamen nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst, sondern waren Teil eines Auftrags oder einer Aufgabe, die im jeweiligen Sachgebiet als wichtig gelten und die der Lehrer oder das Lehrbuch stellte.
- Öfter – meist angeregt durch den Lehrer – wurde eine (Selbst-)Reflektion durch eine »Brückenfrage« ausgelöst, z. B. »Was hat das mit mir zu tun?«, die dazu führte, dass zunächst einmal die Bedeutsamkeit des jeweiligen Sachgebiets für einen selbst erkannt wurde und daraufhin »echte« Fragen ausgelöst wurden.
- Eher selten – und deutlich eher bei jüngeren Kindern – waren spontanes Staunen oder Zweifeln, die durch die Begegnung mit Phänomenen direkt zu einem Verstehenwollen führten.

Von Lehrkräften – vor allem aus der Sek. I der Stadtteilschulen – kam relativ oft die Bemerkung: »Meine Schülerinnen und Schüler haben keine eigenen Fragen. Die brauchen vor allem klare Ansagen.«

Wie soll jemand lernen, der keine eigenen Fragen hat? Ein Hund, ein Papagei oder ein Tanzbär hat (vermutlich) auch keine »eigenen« Fragen, er »lernt« apportieren, sprechen oder tanzen, um ein Leckerli (auch in immaterieller Form als Lob) zu bekommen oder um andernfalls drohende Schmerzen zu vermeiden. Das ist Dressur, basierend auf dem altrömischen Grundsatz »do ut des« (ich gebe, damit du gibst) oder – im Fall befürchteter Strafe – nicht gibst. Dressur braucht »klare Ansagen«.

Bekanntlich ist in der Macher- und Managementkultur unserer Gesellschaft die »Kunst des Fragens« als Schlüsselqualifikation hoch anerkannt.[1] »Wer fragt, der führt« lautet das entsprechende Motto. In der vielfältigen Ratgeberliteratur wird die Bedeutung richtigen Fragens als Gesprächs- und Machttechnik ausführlich dargestellt und mit einer Fülle von Rezepten für Führungskräfte und Prüfungssituationen garniert. Vor der Gefahr von Missbrauch und Manipulation wird dabei gelegentlich gewarnt. Ich will beileibe nicht in Abrede stellen, dass Lehrerinnen und Lehrer vom seriösen Teil solcher Fachliteratur einiges profitieren können. Dieser methodische oder genauer *sozialtechnologische* Aspekt des Umgangs mit dem Thema »Lernen und Fragen« ist aber *nicht* zentraler Gegenstand des vorliegenden HmS-Schwerpunkts.

Was sind »echte« Fragen?

»Echte« Fragen sind etwas zugleich Alltägliches und Besonderes. Sie sind alltäglich, weil sie ständig vorkommen, insbesondere bei Kindern, für die es noch nicht so viele Selbstverständlichkeiten gibt. Sie sind besonders, weil sie in der herkömmlichen Schule so wenig vorkommen, dass sogar die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter die Schule und den Unterricht nicht als den Ort empfinden und sehen, an dem solche Fragen ausdrücklich erwünscht sind – im Gegenteil! Sekundäre Fragen schieben sich in einer Kultur, die u. a. durch »Hochgeschwindigkeitslernen« und chronische Zeitknappheit gekennzeichnet ist, in den Vordergrund.[2]

Um zu verdeutlichen, welche Fragen hier gemeint sind, und nach welchen Lernsituationen ich bei der Konzeption und Moderation dieses Schwerpunkts gesucht habe, zunächst drei Beispiele aus Literatur und Philosophie, die »im Großen« verdeutlichen, was sich auch »im Kleinen« des schulischen Alltags in den Praxisberichten wiederfindet:

1. Die kulturelle Hochform »echter« Fragen findet sich gleich zu Beginn von *Goethes* Faust I:
   »… Dass ich erkenne, was die Welt, im Innersten zusammenhält, …«.[3]
   Wissen und verstehen wollen, wie es »wirklich« ist, setzt voraus, dass jemanden etwas irritiert, in Staunen versetzt, zum Zweifeln gebracht hat. Bei *Faust* haben wir das Extrem einer existentiellen Erschütterung, ja Verzweiflung über die eigene Unwissenheit vor uns:
   »Und sehe, dass wir nichts wissen können! Das will mir schier das Herz verbrennen.« (*ebd.*)
2. In *Kants* Kritik der praktischen Vernunft[4] finden wir die weit weniger angespannte Variante eines ursprünglichen Staunens über die Welt und sich selbst, die sehr an die Reaktion von Kindern erinnert, die zum ersten Mal die Größe des Weltalls bewusst wahrnehmen:
   »Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmenden Be-

wunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir.«

Beiden Haltungen ist gemeinsam, dass sie mit einer tiefen emotionalen Bewegung verknüpft sind (Verzweiflung, Bewunderung, Ehrfurcht), die unmittelbar aus der Person entspringt. Es ist das als schmerzhafter Mangel oder staunende Erweiterung des Bewusstseins der eigenen Existenz wahrgenommene Verhältnis zwischen sich selbst und der Welt. *Beide, Kant wie Faust, sind als Subjekte beteiligt, die Sache hat mit ihnen persönlich zu tun*. Das wird im weiteren Fortgang des Kant-Zitats besonders deutlich. Er schreibt:

»Beide (den bestirnten Himmel und das moralische Gesetz; WS) darf ich nicht als in Dunkelheiten verhüllt, oder im Überschwenglichen, außer meinem Gesichtskreise, suchen und bloß vermuten; *ich sehe sie vor mir und verknüpfe sie unmittelbar mit dem Bewußtsein meiner Existenz. Das erste fängt von dem Platze an, den ich in der äußern Sinnenwelt einnehme*, und erweitert die Verknüpfung, darin ich stehe, ins unabsehlich-Große mit Welten über Welten und Systemen von Systemen, überdem noch in grenzenlose Zeiten ihrer periodischen Bewegung, deren Anfang und Fortdauer. *Das zweite fängt von meinem unsichtbaren Selbst, meiner Persönlichkeit, an*, und stellt mich in einer Welt dar, die wahre Unendlichkeit hat, aber nur dem Verstande spürbar ist, und mit welcher (dadurch aber auch zugleich mit allen jenen sichtbaren Welten) ich mich nicht, wie dort, in bloß zufälliger, sondern allgemeiner und notwendiger Verknüpfung erkenne.« (Hervorhebung WS)

Das große Weltall und meine kleine Existenz sind miteinander verbunden! Wow!!

3. Eine dritte, eng verwandte, aber etwas weniger »erhabene« Gefühlslage finden wir schließlich in dem bekannten Vierzeiler eines unbekannten Dichters aus dem Mittelalter[5]:
   Ich leb und waiß nit wie lang,
   ich stirb und waiß nit wann,
   ich far und waiß nit wahin,
   mich wundert das ich [so] frölich bin.

Das hier vorherrschende Gefühl ist das einer Fremdheit in der rätselhaften, in Grundfragen unerklärten Welt, und zugleich ein sich im Unbekannten zuhause fühlen. Die Welt ist zwar fremd, aber nicht bedrohlich; man kann in ihr fröhlich sein, über ihre Rätselhaftigkeit staunen und sich darüber wundern.

Auch in weniger großen Höhen, in den Ebenen des Alltags sozusagen, kennen wir alle mit negativen und positiven Gefühlen besetzte Situationen der Irritation, des Zweifelns, Sich-Wunderns, Staunens, Aus-der-Balance-Geratens. Wenn wir vor einem Rätsel oder einem Problem stehen, das wir als interessant oder persönlich bedeutsam empfinden, wollen wir es lösen – zumindest stellen wir dann Fragen, weil ungelöste Rätsel oder Probleme immer eine Unruhe in uns erregen, eine kleinere oder größere Irritation, die auf eine Antwort oder Lösung drängen.

»Echte« Fragen in der Schule?

Für das Lernen allgemein sind solche Momente der Irritation, des Staunens oder Zweifelns Schlüsselsituationen, für das schulische Lernen im Unterricht Glücksfälle!

Eine fragefreundliche Schulkultur fördert Forscherdrang und Entdeckerfreude als Teil der Persönlichkeitsentwicklung von Anfang an: Kinder, Jugendli-

che und junge Erwachsene werden zu eigenen Fragen ermutigt und erhalten Gelegenheit zur selbst tätigen Suche nach Antworten. Hauptziel ist die Entwicklung des Potentials jeder/jedes Einzelnen[6]; ob dadurch auch Wettbewerbe gewonnen werden, ist gegebenenfalls ein erfreulicher Nebeneffekt, nicht die Hauptsache.

Die Feststellung von *Thomas Ziehe*, dass wirklich intensive, die innere Beteiligung der Personen erreichende Lernprozesse beim schulischen Lernen Seltenheitswert hätten und dass es diese nur »als Inseln der Intensität in einem Meer der Routine«[7] gebe, entspricht seit langem auch meinen Erfahrungen als Lehrer und Lehrerfortbildner.

Gleichzeitig ist offenkundig, dass es genau diese »Inseln der Intensität« sind, die von Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften als besonders sinnvoll empfunden und nachhaltig erinnert werden.[8] Sie entstehen in der Schule z. B. dann, wenn aus der persönlichen Alltagserfahrung entstandene Fragen zufällig oder geplant mit unterrichtlichen Themen und Anforderungen zusammentreffen.

Dies ist besonders häufig bei Projekten der Fall, insbesondere in der Vorbereitungsphase, wenn es darum geht, *Forschungsfragen* zu entwickeln, die den Schülerinnen und Schülern so wichtig erscheinen, dass sie es reizvoll finden, sich länger damit zu beschäftigen.

Das darin steckende Problem der Verbindung zwischen »subjektiver« Erfahrung und »objektiver« Aufgabe wird an dieser Stelle aber nur besonders deutlich – es bezeichnet vielmehr eine zentrale Frage der Lernmotivation in der Schule überhaupt: »Was hat das alles mit mir zu tun?«

Die Bildungsgangforschung in Hamburg beschäftigt sich seit einiger Zeit genauer mit der Frage des Verhältnisses von *Sinn und Erfahrung* in unterrichtlichen Lernprozessen:

»Es lässt sich theoretisch angeben, wie Erfahrungsbewegungen auslösende Situationen im Unterricht beschaffen sind, ohne sogleich Regieanweisungen für den Unterrichtsablauf zu geben. Sie entstehen da, wo routinemäßige Ablaufmuster in Frage gestellt werden und gegenüber diesen routinemäßigen Mustern gleichsam überschüssiger Sinn entsteht. In solchen Szenen einer interaktiven Verdichtung wird das Prozedere geöffnet. An solchen Stellen können sich etwa Fragen ergeben und Phantasien andocken. An solchen Stellen kommen im Unterricht ›Eigenbeiträge‹ der Schülerinnen und Schüler zu Wort.«[9]

Was bietet der vorliegende Schwerpunkt?

HMS 4/12 will einige Beispiele für kleinere und größere »Inseln der Intensität« aus allen Hamburger Schulformen zeigen und einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass die »echten« Fragen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Schulalltag besser erkannt und stärker beachtet werden:

- Grundschulkinder entdecken und erforschen Naturphänomene mit einer jungen Wissenschaftlerin in der Forscherwerkstatt, einer festen Institution ihrer Schule (S. 16).
- Jugendliche einer Stadtteilschule profitieren von lernenden Lehrern und einer Organisationsstruktur, die ihnen Zeit und Gelegenheit gibt, ihre eigenen Fragen zu finden, selbstständig nach Antworten zu suchen und mit anderen darüber zu sprechen (S. 18).
- Schülerinnen und Schüler bekommen in Mathematik Antworten auf Fragen, die sie persönlich als bedeutsam, mindestens aber als reizvoll empfinden (S. 20).
- Kinder einer 6. Klasse am Gymnasium finden »ihre« Fragen und gestalten damit im Kunstunterricht eine Ausstellung für das Lehrerzimmer (S. 22).
- Jugendliche und junge Erwachsene lernen im Philosophieunterricht, wie man philosophisch fragt und was daran besonders ist (S. 24).
- Junge Erwachsene suchen ihre Identität, entdecken ihre beruflichen Möglichkeiten und entwickeln dabei ihre Persönlichkeit weiter (S. 26).
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf erfahren, dass ihre eigenen Fragen ernst genommen werden, und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen (S. 28)
- Der Beitrag zum wissenschaftlichen Hintergrund zeigt schließlich, was die neuere Bildungsgangforschung zum Thema »Lernen und Fragen« zu sagen hat (S. 30).

Danach ist hoffentlich deutlicher, was die meisten Leserinnen und Leser »natürlich« aus eigener Erfahrung längst wissen oder ahnen: »Echte« eigene Fragen sind für gelingendes Lernen auf jeden Fall wichtiger als die vielen fertigen Antworten, mit denen man vielleicht Tests bestehen kann, nach denen aber – oft genug – niemand wirklich gefragt hat.

Ob das Heft Spuren hinterlässt?

Viel Vergnügen bei der Lektüre!

Anmerkungen

* Einleitender Song der Kindersendung »Sesamstraße«.

1 Vgl. z. B. *Anne Brunner*: Die Kunst des Fragens, München 2009.

2 Vgl. Hamburg macht Schule 4/2010, Lernen und Zeit.

3 *J. W. v. Goethe*, Faust I. Frankfurt 1979, S. 17.

4 *Immanuel Kant*: Werke in zwölf Bänden. Bd. 7. Frankfurt 1977, S. 300

5 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Martinus_von_Biberach.

6 Ausführlich dazu *Gerald Hüther*: Was wird sind und was wir sein könnten. Frankfurt 2011, 11. Aufl. 2012.

7 Hier sinngemäß zitiert nach *Arno Combe/Ulrich Gebhard*: Sinn und Erfahrung – Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 20. Opladen 2007, S. 15.

8 Vgl. die Beispiele in Hamburg macht Schule 4/2009 zum Thema »Lernen und Sinn«.

9 *Combe/Gebhard*, a. a. O., S. 89.

Wolfgang Steiner ist ehem. Leiter des Arbeitsbereichs Demokratiepädagogik/ Projektdidaktik am Landesinstitut.
wolfstei@t-online.de

»Warum leuchten Katzenaugen im Dunkeln?«

Wie Kinderfragen ernst genommen werden können

Wie sieht die Lernumgebung einer Grundschule aus, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Kinder zum eigenen Fragen zu ermutigen und sie zu befähigen, selbst Antworten zu finden? Das folgende Beispiel zeigt, was geschehen kann, wenn in einer »ganz normalen« Regelschule nicht nur die Fragen der Kinder, sondern auch die Ergebnisse der Lern- und Hirnforschung ernst genommen werden.

Wer nicht fragt, der kann der Wahrheit nicht näher kommen. An unserer Schule wollen wir deshalb keine Lehrer sein, die als wandelndes Lexikon und Antwortmaschine Fragen am laufenden Band abfertigen. Wir wollen die Kinder mit ihrem Wunsch nach einer Antwort aber auch nicht auf die Zukunft vertrösten. Und schon gar nicht sollen unsere Schülerinnen und Schüler die lapidare Antwort manch genervter Erwachsener: »Darum« zu hören bekommen. Sie sollen neugierig fragend immer auf der Suche nach der Wahrheit bleiben. Sie sollen ermutigt werden, ihre eigenen Fragen zu stellen und nicht nur die Fragen, die von ihnen erwartet werden.

Deshalb geben wir an unserer Schule Raum für Forscherfragen und zwar gleich zweifach: Zeit im Stundenplan und Räumlichkeiten in der Schule.

Die Forscherwerkstatt

Im Schuljahr 2010/11 hatten wir das Glück, über die gemeinnützige Organisation »Teach First Deutschland« eine junge Wissenschaftlerin an unsere Schule zu verpflichten, die sich um den Aufbau und die Betreuung unserer Forscherwerkstatt kümmerte. *Dr. Bettina Schmidt*, die nicht nur wissenschaftlich hochkompetent ist, sondern auch pädagogisches Händchen und Liebe für Kinder mitbrachte, arbeitet nun im dritten Jahr an unserer Schule und ist als »Institution« nicht mehr wegzudenken.

Und so kam es, dass die Frage von *Ayla* und *Maryam* aus der 3b »Warum leuchten Katzenaugen im Dunkeln« ihren Raum im Unterrichtsplan der Klasse bekam (wie übrigens noch zahlreiche andere Forscherfragen der Kinder). Sie konnten über einen Zeitraum von vier Wochen in der Forscherzeit der Klasse in die Forscherwerkstatt gehen. Dort wälzten sie Bücher, sahen sich Querschnitte von Augen und Filme an und wurden von Frau Schmidt beraten. In der Klasse setzten sie dann ihre Forschungen fort, um in der nächsten Woche mit neuen Nachfragen in der Forscherwerkstatt aufzutauchen.

Das Ergebnis war ein spannender Vortrag vor der Klasse. Leidenschaftlich erklärten die beiden Mädchen die Funktion von Katzenaugen im Vergleich zu Menschenaugen. Mit Spiegel, Folie, Kästchen und Taschenlampe veranschaulichten sie leicht verständlich das Phänomen der »Leuchtenden Augen«. Im Anschluss an den zwanzigminütigen Vortrag entspann sich ein intensives Klassengespräch. Ayla und Maryam konnten viele der gestellten Fragen kompetent beantworten. Viele Kinder steuerten eigene Erfahrungen mit Katzen im Dunkeln bei – eine Sternstunde im Unterricht der 3b. Wäre das Thema lehrplanmäßig behandelt worden, wäre das Resultat weitaus weniger intensiv und nachhaltig gewesen.

Auch in der Mittagsfreizeit ist die Forscherwerkstatt geöffnet und wird betreut. In Kursen hat Frau Schmidt inzwischen Forscherhelfer ausgebildet, die andere Kinder unterstützen können. Einzelne Schüler sind fast in jeder Freizeit zu Gast und recherchieren zu ihren eigenen Fragen. So zum Beispiel Salimo: Seit wir eine Wespenplage auf dem Schulhof hatten, forscht er über Bienen, Wespen und Hornissen. Findet er tote Insekten, die noch in gutem Zustand sind, legt er sie sorgfältig in einen kleinen Behälter. »Diese Biene ist ideal für die Forscherwerkstatt, sie ist noch so gut erhalten. Die kann man sich dann genau ansehen.«

Projektzeiten im Stundenplan

Mittlerweile arbeiten wir als Ganztagsschule an einem Unterrichtskonzept, in dem das Forschen einen festen Platz hat. Es gibt *Lernbürozeiten* für die Kernfächer und es gibt *Projektzeiten*, in denen zu einem Oberthema oder individuell geforscht werden kann.

Ein Lehrer(innen)team hat vor kurzem im zweiten Raum der Forscherwerkstatt eine Lernumgebung zum Thema »Erde« aufgebaut. Dort finden die Kinder nicht nur Bücher und Landkarten, sondern auch allerlei Dinge zum Anfassen und Spielen. Auf einem runden Tisch sind verschiedene Gesteine um einen Globus angeordnet, in einem Regal findet man Puzzles, Memorys und Kartenspiele zum Thema. Auf dem Boden stehen alte Holzkisten mit Postkarten aus aller Welt und Bildbänden.

»Erde« ist eines der Themen, das sich die 4. – 6. Klassen aus dem *Lerndorf* (Klassen und Kolleg(inn)en, die in Projekten jahrgangsgemischt arbeiten) als Rahmen gesetzt haben. Innerhalb dieses Rahmens gibt es »Dinge, die man wissen muss« – ansonsten haben die Schüler und Schülerinnen freien Gestaltungsspielraum.

Intensive Arbeit an den Präsentationen zum Thema »Erde« in der Forscherwerkstatt

Rozerin aus der 5a durfte sich ihr Thema »Wasserfälle« z. B. selbst aussuchen. »Ich mag Wasserfälle.« Und sie berichtet von Ferien in der Schweiz, in denen sie den Rheinfall kennengelernt hat: »Das war richtig schön, aber richtig groß und tödlich, wenn man da reinfällt.«

David aus der 6a forscht über Tiere und Bäume in Afrika, weil sein Freund aus Afrika kommt.

Angie ist konzentriert über rote und braune Pappschnipsel gebeugt. Sie bastelt einen Vulkan für die Forscherwerkstatt. »Ich und meine Freundin *Sarah* haben uns den Vulkan ausgesucht.« Auf meine Frage, was sie denn so spannend an Vulkanen findet, antwortet sie: »Wieso der ausbricht und wie viele es gibt.« Und gleich lässt sie mich an ihrem neu erworbenen Wissen teilhaben: »Es gibt ungefähr 500 bis 600 Vulkane auf der Welt. Und auf dem Mars und der Venus gibt es auch Vulkane.« Der gebastelte Vulkan ihrer Freundin hängt bereits in der Klasse. »Unsere eher leistungsschwache Schülerin hat die selbst gestellte Ausgabe überraschend gut gemeistert. Sie war mit Engagement und Freude dabei. Sie weiß jetzt besser über Vulkane Bescheid als viele andere in der Klasse.« Wir beobachten immer wieder, dass auch sonst eher schwache Schülerinnen und Schüler viel leisten können, wenn sie eine Aufgabe emotional berührt, die Arbeit auch praktische Aspekte hat und das eigene Arbeitstempo berücksichtigt wird.

Die Arbeit der Kinder mündet in den meisten Fällen in Vorträgen vor der Klasse. In der 5c ist die *Präsentationszeit* ein fester Bestandteil des Unterrichts. Oft gestalten die Schülerinnen und Schüler im Team auch noch ein Plakat zu ihrem Thema. Das vortragende Team gestaltet selbst die Präsentation, leitet die anschließende Diskussion und beantwortet Fragen von Mitschülern. Als ich zu Gast bei einer solchen Präsentation bin, merke ich, mit wie viel Leidenschaft die Kinder erzählen und die übrigen Mitschüler gebannt zuhören.

Erkenntnisse der Hirnforschung in die Schule tragen

»Die Hirnforschung bestätigt: Nur wenn man mit innerer Beteiligung lernt, also wenn es für einen selbst bedeutsam ist, werden im Hirn jene neuroplastischen Botenstoffe ausgeschüttet, die die Verankerung von neuen Netzwerken fördern«, sagte kürzlich der Göttinger Hirnforscher *Gerald Hüther* in einem in der taz veröffentlichten Interview (5. 9. 12). Er setzt sich mit seiner Initiative »Schule im Aufbruch« (www.schule-im-aufbruch.de) für eine andere Schule ein, eine Schule, die Potentiale und Kreativität fördert.

Ein konsequenter Schritt zu einer anderen Schule ist, die Fragen und die Neugier der Kinder ernst zu nehmen und dieser natürlichen Begeisterung Platz zu geben im Schulalltag.

Unsere Schüler werden einmal die Probleme von morgen lösen müssen – da hilft auswendig gelerntes Wissen von gestern nur bedingt. Wenn sie erfolgreich sein wollen, müssen sie Fragen stellen und Strategien lernen, ihre Fragen zu beantworten.

Maria Jedding-Gesterling ist stellvertretende Schulleiterin, Dr. Bettina Schmidt ist verantwortliche Lehrkraft für die Forscherwerkstatt der Schule An der Burgweide.
Karl-Arnold-Ring 13, 21109 Hamburg
Jedding-gesterling@t-online.de

Was hat das mit mir zu tun?

Forscherfragen verändern das Lernen

Was geschieht, wenn eine Schule entdeckt, dass Fragen das Zentrum des Lernens bilden sollten? Wie ändern sich dadurch die Unterrichtsorganisation, das Lernklima, das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerschaft und das der Schülerinnen und Schüler untereinander? Was lernen die Beteiligten? Der folgende Beitrag basiert auf mehreren Jahren praktischer Erfahrung einer Hamburger Stadtteilschule.

Lehrerhaltung

Schulinterne Fortbildung: 20 Lehrkräfte sitzen in einem Raum und diskutieren nach der Fünf-Schritt-Methode in Kleingruppen »ihre« persönlichen Projekte: Mit welcher Frage, welchem Problem, welcher Aufgabe würde ich mich gerne beschäftigen, wenn Zeit und Geld keine Rolle spielen würden? Unterschiedlichste Ideen wurden geboren, verworfen und diskutiert, aber in erster Linie war jeder Feuer und Flamme für sein eigenes Projekt.

Auf die simple Frage, was diese Ideenwerkstatt mit unserer schulischen Praxis zu tun hätte, waren wir nicht vorbereitet, denn zu offensichtlich schien die Antwort: Erst der Umweg über »uns« als lernende Erwachsene erzeugt die fragende Haltung, die ein Lernklima hervorbringen kann, in dem auch die Fragen der Schülerinnen und Schüler gedeihen können.

Abstrakt kannten wir das irgendwie alle noch aus dem Studium – aber das war »graue Theorie« oder »pädagogische Lyrik« und wir unterrichten hier in einem sozialen Brennpunkt!

Die Skepsis war groß: »Wie soll das praktisch funktionieren und das bei unserer Schülerschaft?«

Immerhin hatten wir schon ein projektfreundliches Organisationsmodell erarbeitet: Die Zusammenlegung »kleiner« Fächer und Aufgabengebiete zu Lernbereichen und eine epochale Organisation ermöglichte (und ermöglicht) uns, das Korsett ein- oder zweistündiger Fächer zu sprengen und strukturiert in mehrwöchigen Projekten zu arbeiten.

So gingen wir also mit Neugier und Lampenfieber in den Unterricht: »Würden die Schüler überhaupt anfangen zu fragen?« »Schaffe ich es, die Fragen als Forscherfragen zu erkennen?« »Kann ich das?« Im Grunde genommen waren das unsere eigenen »Forscherfragen« zu unserem Projekt *So gestalten wir den Unterricht in den Lernbereichen um*. Im Nachhinein betrachtet, war es der Grundstein, die Voraussetzung dafür, dass unser Vorhaben gelingen würde, denn das hatte etwas mit uns zu tun!

Die Schülerinnen und Schüler lernten und lernen tatsächlich, eigene Forscherfragen zu stellen und wir kommen mit ihnen genau darüber ins Gespräch: Was steckt hinter der Frage? Warum interessiert sie dich? Wie kommst du darauf? Was genau möchtest du herausfinden? Die Schülerinnen und Schüler erlebten, dass ihre Ideen ihre Mitschüler und uns begeistern konnten. Ernsthaft vertieften wir uns mit ihnen in die Ideen, berieten mit ihnen im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit die Praktikabilität der Vorhaben und fanden gemeinsam Lösungen.

Drei fragenerzeugende Situationen

1. *Fragen entstehen beim Tun, Lernbereich (LB) Natur, Klassen 8 – 10, Thema: Kommunikation*
   Nach einem Vortrag und eher theoretischen Input zum Thema begannen wir in praktischen Versuchen mit der gezielten Ausschaltung einzelner Sinne, zunächst der Augen. Die Schülerinnen und Schüler wählten sich einen Partner ihres Vertrauens. Einer verband sich die Augen, sollte einem Weg folgen, den er gut kannte und der andere begleitete und beschützte ihn im Falle einer drohenden Kollision. *Selin*, 17 Jahre, kam wieder und fragte: *»Wie machen das nur die Menschen, die gar nichts sehen können? Das ist voll unheimlich.«* Das war die erste Frage, die auf einer offenen Fragenwand für die künftigen Forscherfragen notiert wurde. Plötzlich klingelte ein Handy ziemlich penetrant. Schuldbewusst griff *Lisa* (15 Jahre) in ihre Hosentasche und schaltete es aus. Da es nicht das erste Mal war, fragte ich rhetorisch: »Was würdest du eigentlich ohne dein Handy machen?«, und dachte, damit wäre das Thema erledigt. Lisa legte allerdings kurz die Stirn in Falten und antwortete: »Das wäre voll hart, aber kann ich das nicht als Projekt machen? Das hat doch auch mit Kommunikation zu tun.« Also notierte sie auf der Fragenwand: *»Könnte ich eine Woche ohne mein Handy leben?«*
2. *Wenn gestern zu heute wird, LB Gesellschaft, Klassen 8 – 10, Thema: Nationalsozialismus*
   Nach einem Besuch in Neuengamme und der vertieften Beschäftigung mit Teilaspekten beschloss ich, den langen Donnerstag mit einem Vortrag zu starten, der viele grundlegende Informationen über das alltägliche Leben von Juden in der Zeit des Nationalsozialismus beinhaltete. Auf einem der dafür verwendeten Bilder waren zwei Bänke zu sehen – eine für Juden, eine für Nichtjuden. *Jessi*, 15 Jahre, war derartig empört von diesem Bild, dass sie eine Diskussion darüber einforderte, die die gesamte Lernbereichsgruppe dazu brachte, über die Mitverantwortung der Gesellschaft zu diskutieren. Für sie war dabei die Frage nach dem Widerstand eine zentrale, aus der sie letztendlich auch ihr Projektthema formulierte: *»Wie entsteht*

Widerstand und ist so etwas heute noch möglich?«
Dazu baute sie im Schulgebäude aus alten Brettern ein Tor mit zwei Durchgängen und schrieb »Ausländer« und »Deutsche« darüber. Nach der Pause befand sich dieses Tor im Schulgebäude und viele Schülerinnen und Schüler gingen durch das für sie »passende« Tor. Erst nach ca. zehn Minuten gab es die ersten Fragen und Unmutsbekundungen. Jessi war entsetzt und ging mit vielen weiteren Fragen in den Unterricht.

3. *Fragen befruchten sich gegenseitig, LB Arbeit & Beruf, Klassen 5 – 7, Thema: Wohnen*
Die epochale Struktur unserer Lernbereiche hat einfach den Vorteil, dass Exkursionen zu außerschulischen Lernorten ohne großen Aufwand möglich sind. Zwei Lernbereichsgruppen machten sich zu Beginn der Epoche auf nach Lübeck. Hier konnten sie sich in eine Zeit weit vor der Waschmaschine hineindenken. Zurück in der Schule und in der Echtzeit brüteten die Schülerinnen und Schüler über verschiedensten Wohnungsanzeigen, die ich aus Zeitungen zusammengesammelt hatte. Für Mehmet war schnell klar, dass seine Forscherfrage *Wie findet man eine schöne Wohnung?* sein sollte. Zu kämpfen hatte er mit all den Abkürzungen und fremden Wörtern in den Anzeigen: EG, VB, Sout., … In einer Beratungsstunde holte er sich in der gesamten Gruppe Hilfe. Was dabei zwar nicht sein Anliegen, für vier Mädchen jedoch Gold wert war, war die Vielfalt an lebensnotwendigen Dingen, die aus so einer Anzeige zu lesen waren. Von Strom über Wasser bis hin zu Küchenmobiliar, etc. musste alles schon bedacht oder zumindest angedacht werden. Die Mädchen fanden daraufhin ihre perfekte Frage: *Was kostet das Leben?* Nie habe ich eine Gruppe emsiger an der Beantwortung einer Forscherfrage arbeiten sehen. Sie gingen zu Budni, wo sie sämtliche Kosmetikartikel mit ihren Preisen aufgelistet haben, machten das gleiche für Lebensmittel, fertigten Listen über Listen an, auf denen Dinge zu sehen waren, die man im Leben so braucht – inklusive Zahnspangen – riefen in Serbien die Oma an, um zu fragen, was dort der Strom wohl koste und rechneten hoch und höher …

Zwischenbilanz

Fragen haben zwar unsere Schule und unseren Unterricht verändert, aber in erster Linie haben wir uns, hat sich unsere Sichtweise auf Schule und Lernen verändert.

Auch die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander haben sich gewandelt, so ermöglicht diese Form des jahrgangsübergreifenden Unterrichts die gegenseitige Anerkennung von Leistungen und Beiträgen unabhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe. Die transparente Unterrichtsorganisation[1] mit dem »Projektmanual« bietet den Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Mitbestimmung, einen klar strukturierten Rahmen, in dem es möglich ist, »alles« zu fragen.

Zentrale Punkte sind und bleiben »Vertrauen« und »Zeit«. Nur wer ausreichend Zeit hat, sich mit einer Thematik zu beschäftigen und nur wer täglich erfährt, dass die eigenen Fragen ernst genommen werden, nur der traut sich zunehmend, nach Antworten zu suchen – also selbst tätig zu lernen.

Anmerkung

[1] Vgl. http://www.springerlink.com/content/ur1407153441v1mw/(Wissenschaftliche Darstellung und Auswertung des Lernbereiche-Modells an unserer Schule) Stichwort: Lernbereiche-Modell.

Sabine Busse und Christoph Berens unterrichten an der Stadtteilschule am Hafen/Schulhaus St. Pauli.
Neustädter Straße 60, 20355 Hamburg
cberens@web.de
Sabine.busse@freenet.de

Echte Fragen im Mathematikunterricht

Wo und wie entstehen »echte« Fragen im Mathematikunterricht? Gibt es Situationen, in denen der Mathematikunterricht geeignet ist, die Fragen zu beantworten, die die Schülerinnen und Schüler wirklich beschäftigen? Wie können Schülerinnen und Schüler erfahren, dass auch (und gerade) der Mathematikunterricht ein Ort für ihre Fragen sein kann? Der Beitrag beschreibt drei Situationen in verschiedenen Jahrgangsstufen, in denen offenbar eigene Fragen entstanden sind.

Mathematik ist überall! Das wissen wir alle spätestens seit dem Jahr der Mathematik 2008. Es sollte deshalb eigentlich selbstverständlich sein, dass der Mathematikunterricht im Wesentlichen damit beschäftigt ist, die Fragen der Schülerinnen und Schüler, die ihre Welt verstehen wollen, zu beantworten.

In der Realität geschieht das eher selten. Im Folgenden möchte ich von drei Beispielen aus meiner Unterrichtspraxis berichten, in denen die Schülerinnen und Schüler echte Fragen gestellt und aktiv an ihrer Beantwortung gearbeitet haben.

Ein Navigationsgerät als Fragenquelle (S3)

Das erste Beispiel stammt aus meinem aktuellen S3-Kurs. Wir beschäftigen uns zurzeit mit Analytischer Geometrie. Eingestiegen bin ich in die Einheit mit meinem Navigationsgerät. Frisch aus dem Urlaub zurückgekehrt habe ich das Gerät mit in den Unterricht gebracht und meinen Schülerinnen und Schülern vorgeführt: »Das hier ist Ali. Ali hat mich gerade auf wunderbare Weise sicher durch Dänemark und Schweden geführt.« Eine Flut von Fragen kam sofort auf mich zu. Warum heißt der Ali? Woher kennt er die kürzesten Wege? Wie bestimmt er die Position? Wie schafft er es, Schwierigkeiten auf der Strecke zu erkennen? Wo ist der Unterschied bei verschieden teuren Geräten? Diese und andere Fragen haben wir mit Platzdeckchen gesammelt und ich habe sie zu Hause zusammengefasst und kategorisiert. Mit diesem Katalog bin ich in die nächste Stunde gegangen und habe überrascht festgestellt, dass nicht wenige Schüler, und unter diesen auch einige, die nicht für ihren Arbeitseinsatz berühmt sind, zu Hause schon recherchiert hatten und viele Fragen beantworten konnten. Was übrig blieb, waren die mathematikhaltigen Fragen. Diese arbeiten wir zurzeit noch, unterbrochen von notwendigen Theorieeinschüben, ab. Meine Aufgabe besteht dabei im Wesentlichen darin, den Bezug zum Navigationsgerät immer wieder sichtbar zu machen und den roten Faden nicht aus den Augen zu verlieren. Den Rest machen die Schülerinnen und Schüler.

Da wir auf das Abitur zusteuern, haben wir natürlich nicht die Zeit, alle diese Fragen zu beantworten. Wir beschränken uns auf die Teile, die prüfungsrelevant sind, also im Wesentlichen die Positionsbestimmung mittels GPS, bei der es um Abstände und Schnitte von Kugeln und Ebenen geht. Die Frage der Wegoptimierung haben wir ausgeklammert. Ich habe in meinem Kurs das Buch »Das Geheimnis des kürzesten Weges« von *Gritzmann/Brandenberg* verliehen, das viele Schülerinnen und Schüler einfach aus Interesse in ihrer Freizeit lesen und es dann weitergeben. Was will man mehr!

Probieren und Beweisen mit dem Soma-Würfel (Klasse 6)

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer sechsten Klasse. Ich habe mit meinen Schülerinnen und Schülern mit Soma-Würfeln gearbeitet. Ein Soma-Würfel besteht aus sieben Teilen, nämlich sämtlichen »Nicht-Quadern«, die sich aus drei oder vier Einzelwürfeln herstellen lassen. Die sieben Teile lassen sich zu einem 3x3x3-Würfel zusammensetzen. Es lassen sich aber auch viele andere Figuren daraus bauen. Meine Ziele waren die Schulung der Raumvorstellung und die Einführung von Schrägbildern. Beim Bauen der verschiedenen Figuren machten meine Schülerinnen und Schüler verschiedene Beobachtungen. Sie stellten z. B. fest, dass es für alle Figuren mehrere Lösungen gab. Einzelne Schülerinnen und Schüler machten sich darauf gezielt auf die Suche nach unterschiedlichen Lösungen und sammelten diese. Ein Schüler fand neun verschiedene Lösungen für das Raumschiff, alle gemeinsam über hundert (von den 240 möglichen) verschiedene Lösungen für den 3x3x3 Würfel.

Soma-Würfel: Eine Raumschifflösung

Eine weitere Frage, die beim Zeichnen der Würfellösungen auftauchte, war die, ob es einzelne Steine gibt, die immer an bestimmten Stellen zu finden sind. Das wäre nützlich, weil man dann die Würfel immer so zeichnen könnte, dass dieser Stein an der gleichen Stelle liegt. Das würde das Vergleichen der Lösungen sehr erleichtern.

Zunächst hatten wir den L-förmigen Stein in Verdacht, dass er immer am Rand liegen müsse. Dieses wurde schließlich durch ein Gegenbeispiel wi-

Würfellösung mit L-Teil (hell) und T-Teil (dunkel) am Rand

derlegt. Inzwischen war aber der T-förmige Stein in Verdacht geraten. Für diesen fanden wir kein Gegenbeispiel. Es entwickelte sich bei den Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis, den Verdacht durch einen Beweis zu belegen, damit man die Suche beenden könne. »Na. So ein Glück!« dachte ich. Ich hatte natürlich auch keine Vorstellung, wie man diesen Beweis führen könnte. Gemeinsam ist es uns aber schließlich gelungen, indem wir uns überlegt haben, wie viele Ecken ein Würfel hat und wie die vorhandenen Steine diese Ecken ausfüllen können.

Das »Ziegenproblem« (Klasse 9)

Das dritte Beispiel ist eine Frage, mit der Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse einmal auf mich zu gekommen sind. Sie hatten ausgehend von der damals noch laufenden Spielshow »Geh aufs Ganze« die Frage, ob es tatsächlich eine Rolle spiele, ob man das Tor wechselt, nachdem der Showmaster eines der Tore geöffnet hat. Irgendwie hatten sie eine Diskussion aufgeschnappt, in der einige behaupteten, es wäre sinnvoll zu wechseln, während andere sagten, das wäre egal. Diese Frage ist unter dem Namen »Ziegenproblem« (http://de.wikipedia.org/wiki/Ziegenproblem) inzwischen ein Klassiker der bedingten Wahrscheinlichkeit. Sie wurde in den 1990er Jahren in Amerika sehr kontrovers diskutiert, wobei sich einige namhafte Mathematiker gründlich blamiert hatten.

Eigentlich war die Stochastik noch nicht dran. Andererseits gehören bedingte Wahrscheinlichkeiten ohnehin zum Curriculum der 9./10. Klasse. Ich entschloss mich kurzerhand, die Geometrieeinheit zu unterbrechen und in die Stochastik einzusteigen. Wir starteten eine Versuchsreihe, um uns diesem Problem erst einmal empirisch zu nähern. Es stellte sich heraus, dass das Durchspielen keine klare Antwort lieferte. Einen Durchbruch erzielten wir erst, als ein Schüler im Internet eine Simulation des Spiels gefunden hatte. Nun konnten wir eine große Anzahl von Versuchen durchführen und fanden zunehmend mehr Belege dafür, dass das Wechseln wohl sinnvoller ist. Aber so richtig eindeutig war es immer noch nicht. Hier entwickelte sich dann das Bedürfnis nach Mathematik und am Ende der Einheit konnte jeder Schüler und jede Schülerin erklären, warum das Wechseln sinnvoller ist und vorrechnen, dass man damit seine Chancen verdoppelt.

Fazit

Mein Fazit: Es kann echte Fragen der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht geben. Mit diesen Fragen kommen sie aber in der Regel nicht von selbst auf ihren Mathematiklehrer zu. Vermutlich liegt das daran, dass die Schülerinnen und Schüler den Mathematikunterricht nicht als den Ort erleben, der ihre Fragen beantwortet. Mathematikunterricht wird von ihnen trotz aller Bemühungen um Anwendungsorientierung als etwas erlebt, was unabhängig von ihrem Fragenhorizont existiert. Meine Vermutung ist, dass das daran liegt, dass die Fragen, die der Mathematikunterricht beantwortet, danach ausgewählt werden, was das Curriculum vorsieht, also nach fachlichen Kriterien, und nicht danach, welche Fragen die Schülerinnen und Schüler sich zu diesem Zeitpunkt stellen.

Wie kommt man aus dieser Situation heraus? Einerseits soll der Unterricht auch die inhaltlichen Anforderungen des Rahmenplans erfüllen, andererseits soll er sich an den Fragen der Schülerinnen und Schüler orientieren, die sie aber in der Regel nicht formulieren.

Die Beispiele haben drei mögliche Wege aufgezeigt: Im ersten Beispiel wurden die Fragen provoziert. Die geeignete Auswahl einer mathematikhaltigen Situation kann Fragen bei den Schülerinnen und Schülern aufwerfen. Solange man deutlich macht, dass man dabei ist, diese Fragen zu beantworten und diesen Fragen Raum gibt, können sich die Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht wiederfinden.

Im zweiten Beispiel haben sich die Fragen aus dem Unterricht entwickelt. Solche Chancen muss man erkennen und nutzen.

Im dritten Beispiel sind die Schülerinnen und Schüler von selbst auf mich zugekommen. Solch einen Glücksfall darf man nicht mit dem Hinweis beantworten, dass man diese Frage im kommenden Schuljahr beantworten wird. Bis dahin interessiert es die Schülerinnen und Schüler nicht mehr.

Alle drei Beispiele zeigen aber auch, dass man für die Beantwortung dieser Fragen zusätzliche Zeit benötigt. Dieses ist aber gut investierte Zeit. Das Erleben, dass Mathematik geeignet ist, um eigene Fragen zu beantworten, ist so wertvoll, dass eine Straffung der Inhalte, die nicht im Fragenhorizont der Schülerinnen und Schüler liegen, damit allemal gerechtfertigt werden kann. Darüber hinaus zeigen die Schülerinnen und Schüler einen Arbeitseinsatz, den man im Unterricht selten erlebt und bei einigen hält dieser Einsatz auch bei anderen Themen noch an, so dass auch der weitere Unterricht davon profitiert.

Auf diese Weise kann man wahrscheinlich nicht den gesamten Mathematikunterricht gestalten. Wenn man aber erst einmal dieses Ziel vor Augen hat, findet man mehr Möglichkeiten als man vermuten würde.

Eckhard Lohmann ist Lehrer an der Stadtteilschule Eidelstedt und Fachseminarleiter Mathematik und Fortbildner für Mathematik am Landesinstitut.
Moorkamp 3, 20357 Hamburg
eckhard.lohmann@li-hamburg.de

Schülerinnen und Schüler der Klasse 6d präsentieren ihre Fragen. Weitere Bilder des Projektes finden Sie auf dem Titel dieses Heftes und auf S. 12.

Persönliche Fragen im Kunstunterricht

Philosophische Fragerunde in einer 6. Klasse

»Unsere Klasse 6d hatte die Idee, Fragen aufzustellen, um sie dann in der Klasse zu diskutieren. Fragen wie z. B. »Was wäre, wenn Männer ihre Tage hätten?«, »Haben Tiere Gefühle?«, »Gibt es Geister oder Dämonen?« oder »Wie wäre die Welt ohne Internet?« Im Kunstunterricht haben wir uns dann unsere Fragen gegenseitig mit Kajal aufs Gesicht geschrieben. Das war nicht ganz einfach. Angefangen haben Selin, Jana, Timar, Noah, Daniel, Flo und Bernadette. So haben wir uns dann gegenseitig mit verschiedenfarbigem Hintergrund fotografiert. In der nächsten Kunststunde haben wir uns die Porträts angeguckt und Fr. Götz hat noch mal gefragt, ob sich noch andere von uns (Florenz und Bernadette) mit Fragen schminken lassen wollen, weil wir so eine gute Schrift haben. Und jetzt hängen 18 Bilder der Klasse 6d im Großformat im Lehrerzimmer! Schaut sie euch gerne an!«

(Florenz Kakarr und Bernadette Wilczek, 6d)

Silvia Götz ist Lehrerin am Goethe-Gymnasium. Rispenweg 28, 22547 Hamburg silvia.goetz@web.de

Weitere Unterrichtsprojekte finden sich unter »Kunstunterricht« auf www.silviagoetz.de

Was wäre, wenn die Schüler selber fragen? Müsste dann der Lehrer alles wissen? Oder könnte man sich gemeinsam fragen: »Was wäre, wenn …?«
Das Tollste war, sich die Frage auszudenken! Dafür gibt es übrigens kein richtiges Rezept, weil Fragen schwieriger ist als Antworten. Antworten haben wir keine gefunden, oder wenn, dann richtig viele auf einmal und die waren unterschiedlich.
Was tun? Wir fragen einfach mal die anderen, und deshalb hängen jetzt Fotos der Fragen im Lehrerzimmer.

Silvia Götz (Kunstlehrerin) und Klasse 6d

Wie lernen Schüler philosophisch fragen?

Ob sokratische Methode oder Kants berühmte vier Fragen ...[1] – Unstrittig ist, dass Fragen in besonderer Weise an das Philosophieren heranführen, ja für eine philosophische Haltung zur Welt notwendig sind. Wie aber lernen Schülerinnen und Schüler diese Art des Fragens? Wie lernen sie philosophische Fragen gegen außerphilosophische abzugrenzen? Und wie lernen sie dabei philosophische Reflexionskompetenz?

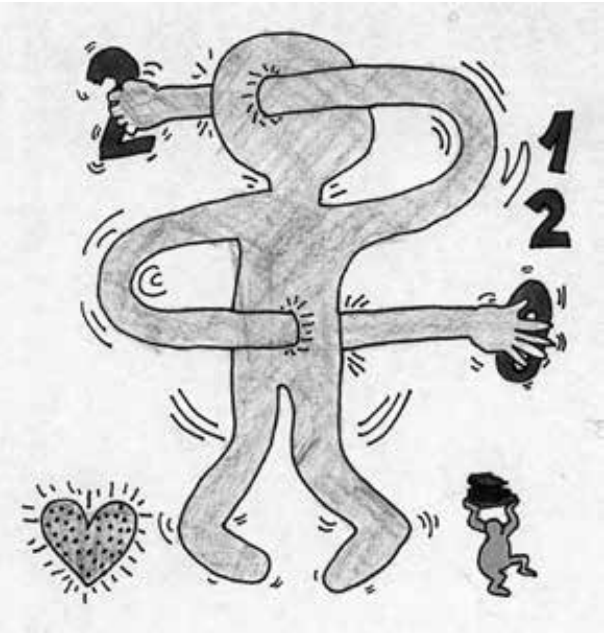


Abb. 1: Zeichnung einer Schülerin nach Keith Haring

An drei konkreten Unterrichtserfahrungen möchte ich zeigen, wie die Schüler philosophisches Fragen entwickeln, wie sie es konkret ausformulieren und dabei gegen vor- oder außerphilosophisches Fragen abgrenzen können.

Von Alltagsfragen zu philosophischen Fragen (Kl. 8)

Wenn Schülerinnen und Schüler der achten Klasse in meinen Philosophieunterricht kommen, dann bringen sie bereits eine Fülle von unterschiedlichen Fragen mit.

Sie unterscheiden dabei nicht zwischen vor- oder unphilosophischen Fragen und solchen, die als philosophisch gelten können. Das liegt auch daran, dass eine Frage wie: Was ist der Mensch? in ihrer Abstraktheit weit vom Lebensalltag der Schüler entfernt ist. Wie sie – ausgehend von einer schlichten Bildbetrachtung – die Ebene der philosophischen Reflexion erreichen können, habe ich in einer Einstiegsstunde mithilfe eines Bildes von *Keith Haring* erlebt (Abb. 1):

Zunächst erkennen die Schüler eine nackte, geschlechtlose Person in hautfarbenem Ton vor einem hellblauen Hintergrund, die »übermenschliche Durchgriffe« durch Bauch und Kopf vollzieht. Unterstützt wird diese überraschende Dynamik durch Bewegungsstriche und verlängerte Gliedmaßen.Der zweite Blick fällt auf die Symbole für Herz und Verstand, sie verweisen auf eine im Bild nicht ausgedrückte, dafür aber dem Betrachter übertragene Aufgabe. Diese wird als Frage erkennbar, wenn die Form der Arme als Fragezeichen auffällt. Da die Symbole gleichmäßig am unteren Bildrand angeordnet sind, muss die Frage mit dem Verhältnis von Gefühl und Verstand zu tun haben.

In einer ersten Sammelphase werden spontan Fragen wie die folgenden gestellt:

- »Was beeinflusst mich stärker, Gefühle oder Verstand?«
- »Kann ich Gedanken oder Gefühle erfassen?«
- »Wann fühle ich mehr, wann denke ich mehr?«

Schließlich erkennen die Schüler, dass sie durch die Bildbeobachtung zu einer Reflexion über sich selbst als Menschen angeregt worden sind. Sie können sich jetzt als ein Wesen betrachten, das von Gefühl und Verstand gleichermaßen beeinflusst wird. Damit ist ihnen eine philosophische Frage wie die folgende für weiteres Nachdenken zugänglich geworden: Warum ist der Mensch ein Wesen, bei dem Gefühl und Verstand kooperieren und konkurrieren?

Urbild und Abbild (S1)

Als zweites Beispiel möchte ich zeigen, wie mit Schülern des S1 die Frage: Wie kommt die Welt in den Kopf? philosophisch erörtert werden kann. Es handelt sich dabei um eine Frage, die wie eine philosophische Frage daherkommt, die sich aber bei genauerer Betrachtung als unkritische und vorphilosophische Frage eines »naiven Realismus« herausstellt. Schüler, die erklären sollen, wie die Welt in unseren Kopf kommt, werden üblicherweise die Sinne als die wesentliche Quelle unserer Erkenntnis benennen und differenzieren. Ein Baum ist durch den optischen Sinn, gegebenenfalls auch noch über andere Sinne als solcher wahrnehmbar. Aber schon melden sich die ersten kritischen Geister und führen ins Feld, dass es dabei sehr wohl zu Fehlern kommen kann. Je nach Perspektive sehe z. B. der Baum anders aus, man sehe also gar nicht »den Baum«, jeder sehe »seinen eigenen Baum«. Es droht ein Relativismus, der jede objektive Realität aufzulösen scheint. Dagegen wenden andere ein, dass es doch immer derselbe Baum sei, von dem man die Sin-

neseindrücke empfange, darüber könne man sich doch einigen. Eine Vermittlung könnte die Abbildtheorie sein, der äußere Gegenstand ist das Urbild, ich habe ein Abbild von ihm im Kopf. Doch auch diese Betrachtungsweise wirft Fragen auf: Kippbilder wie der Enten-Hase zeigen, dass der »naive Realismus« das Problem nicht lösen kann (Abb. 2).

Die Betrachtung des Kippbildes beweist nämlich, dass es zwar *ein* Urbild, aber *zwei* mögliche Abbilder im Kopf geben kann. Damit sind die Schüler auf einer höheren Reflexionsebene angelangt, nämlich am Kern der erkenntnistheoretischen Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen unserer Erkenntnis. Sie können nun z. B. die radikale Position des Konstruktivismus als Erklärungsansatz heranziehen, der besagt, dass es keine Wahrheit gebe, sondern diese nur unsere Konstruktion sei. Das gilt es jetzt seinerseits zu überprüfen.

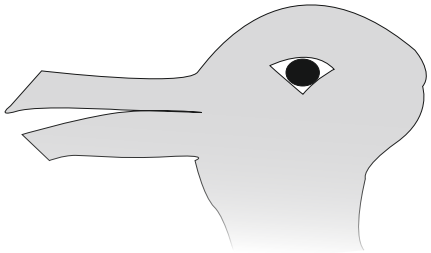


Abb. 2: Kippbild Enten-Hase. Nach: J. Jastrow, The mind's eye. Popular Science Monthly 54/1899.

Philosophisches Fragen prüft also die Rechtfertigung von Deutungen, es fungiert wie ein ›PÜV‹, ein Philosophischer Überwachungsverein.

Die Kanzlerin kommt – ein Gedankenexperiment (S3)

Kommen wir schließlich zu einem Gedankenexperiment. Die Schüler des S3 sollten sich im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema »Philosophie der Demokratie« darauf vorbereiten, dass die Kanzlerin *Angela Merkel* den Philosophiekurs besucht und sich mit Philosophieschülern des S3 berät.

Im Mittelpunkt sollte dabei nicht eine Erörterung der drängenden politischen Fragen stehen, sondern es soll um philosophische Fragen gehen. Einen Hinweis fanden wir in einer Äußerung der Kanzlerin selbst: »Wir sind unserer Philosophie, keine Leistung ohne Gegenleistung, treu geblieben«, die sie bei einer EU-Gipfelrunde getätigt hatte und die sie wie folgt erläuterte: »Insofern bleiben wir also vollkommen in unserem bisherigen Schema: Leistung, Gegenleistung, Konditionalität und Kontrolle.«[2]

Angela Merkel – Zeichnung: ©Arnim Brandes/ www.federkiel-und-pinselstrich.de

Wer eine derartige »philosophische Position« vertritt, sollte sich eine Begründung nicht zu einfach machen. Zunächst würden wir sie fragen, was für sie eigentlich das Ziel einer sozialen Vereinigung von der Art des Staates sei? Liegt es in nichts anderem als im Glück und Wohlergehen der einzelnen Mitglieder, oder ist es überindividueller Natur? Welche Rolle spielt das Prinzip der Gerechtigkeit? Was fordert dieses Prinzip? Wie sind Glück und Wohlergehen der Individuen näher zu bestimmen? (*Hoerster* 1999). Konkret bezogen auf ihre Äußerung würden wir die Kanzlerin nach den Zielen ihres politischen Handelns befragen: Nach welchem Menschenbild richtet sie ihre praktische Politik eigentlich aus, wenn sie fordert »keine Leistung ohne Gegenleistung«?

Da die Demokratie im Westen als geeignetste Staatsform gilt, würden wir schließlich Fragen zu ihrem Verständnis von »Demokratie« stellen. Wo sieht sie sich und ihr Regierungshandeln, wenn unter Demokratie »government of the people, by the people and for the people« (*Abraham Lincoln*) verstanden wird?

Eine Anschlussfrage wäre dann, ob sie wirklich keine Alternativen zu ihrem Handeln sieht, das sie ja gelegentlich als »alternativlos« bezeichnet hat, und wie sich diese Äußerung mit ihrer Position als Verfechterin der parlamentarischen Demokratie verträgt, die mit der Meinung der Opposition immer eine Alternative hat oder haben sollte?

Schließlich würden wir bei Fragen zur Strategie für den Bundestagswahlkampf 2013 landen: Welche Mittel, z. B. beim Einsatz von Medien, schaden der Demokratie, welche steigern die Qualität der öffentlichen Meinungsbildung?

Jetzt wären wir gewappnet für eine philosophische Fragerunde mit der Kanzlerin. Zum Schluss des Gedankenexperiments würden wir ihr wünschen, dass sie allezeit philosophisch geschulte Gesprächspartner haben möge, die ihre politischen Zielvorstellungen, Äußerungen und Handlungen fragend prüfen, denn *»klug fragen können ist die halbe Weisheit«* (*Francis Bacon*) und Weisheit ist ohne philosophisches Nachdenken und Fragen nicht zu haben.

Anmerkungen

[1] Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?

[2] A. Merkel: Unserer Philosophie bei EU-Gipfel treu geblieben – weiter lesen auf FOCUS Online: http://www.focus.de/finanzen/news/wirtschaft-sticker/merkel-unserer-philosophie-bei-eu-gipfel-treu-geblieben_aid_774715.html

Literatur

Hoerster, N. (Hg.) (1999): Hoerster, N., Klassische Texte der Staatsphilosophie. München, S. 11 f.

Mark Dahlhoff ist Lehrer am Gymnasium Corveystraße und betreut den Arbeitsbereich Philosophie im Referat Gesellschaft der Abt. Fortbildung am LI. Moorkamp 3, 20357 Hamburg mark.dahlhoff@li-hamburg.de

Wer bin ich – Wer möchte ich sein?

Identitätsfragen, Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Bildung

Wie gelingt es, Schülerinnen und Schüler mit unklarer beruflicher Orientierung für den Schritt in Richtung Beruf zu interessieren? Wie können dabei ein integriertes Praktikum und eine intensiv fragende und zur Reflexion anleitende Begleitung durch einen Mentor helfen? Der Beitrag schildert exemplarisch das Zusammenspiel einer Schülerin und eines Mentors in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung (AvDual).

Schüler im AvDual[1] sind schulpflichtig im 11. Schulbesuchsjahr und kommen in der Regel von Stadtteil- oder Förderschulen. Sie haben entweder gar keinen oder einen schwachen Haupt- bzw. Realschulabschluss – bilden also eine sehr heterogene Lerngruppe. Vielen fehlt zu Beginn sowohl eine genauere berufliche Orientierung als auch ein gewisses Maß an Ausbildungsreife.

Hasret

Hasret ist 17 Jahre jung und gilt schon seit einiger Zeit als notorische Schulschwänzerin. Sie hat keine Lust auf Schule. Ihr Interesse liegt eher darin, Freundinnen zu treffen. Sie möchte einen Hauptschulabschluss machen und im Anschluss an das Schuljahr eine Ausbildung absolvieren, tut aber nichts dafür. Sie kommt unregelmäßig zur Schule und hat kein Praktikum. Der Mentor macht einen Hausbesuch bei ihr. Hasret ist überrascht, dass sich ihr Mentor so für sie engagiert. Das schafft erstes Vertrauen.

Hasret fragt sich im Gespräch mit ihrem Mentor, warum ihre Handlungen so wenig zu ihren Zielen passen. Der Mentor fordert sie auf, selbst zu formulieren, was sie machen will. Sie nimmt sich vor, kontinuierlich zur Schule zu kommen und sich ein Praktikum zu suchen. Sie beschreibt genau, wie sie dies bewerkstelligen möchte und legt einzelne Schritte dazu fest. *»Was passiert, wenn du diese Schritte nicht einhältst?«*, will ihr Mentor wissen. *»Das ist eine gute Frage«*, antwortet die Schülerin. Sie ist nun gefordert, konkrete Maßnahmen festzulegen. Ihr Mentor bietet ihr an, sie darin zu unterstützen, und erläutert, was er alles tun könnte. Hasret legt schriftlich fest, welche der Angebote sie annehmen will. Damit übernimmt sie ein Stück Selbstverantwortung.

In einem nächsten Schritt befragt ihr Mentor sie, was sie beruflich für Interessen verfolgt. Hasret nennt den Beruf der Flugbegleiterin als ihren Traumberuf, meint aber, dass dies wohl ein Traum bleibe. Andererseits ist sie davon überzeugt, dass sie gute Voraussetzungen für diesen Beruf mitbringen würde. Sie beschreibt sich als kommunikationsfreudig, aufgeschlossen und hilfsbereit. Außerdem verfüge sie über gute Englischkenntnisse. Alles Fähigkeiten, die dem Anforderungsprofil einer Flugbegleiterin entsprechen. *»Hast Du dir schon einmal überlegt, wie du Flugbegleiterin werden kannst?«,* will ihr Mentor wissen. *»Nein!«,* antwortet sie. *»Dann tue es doch mal!«,* schlägt ihr Mentor vor. Im Gespräch überlegt sie, welche Schritte zur Realisierung ihres großen Traumes nötig sind. Sie formuliert dabei wichtige Zwischenschritte und Teilziele. Nach dem Muster der Methode einer Zukunftswerkstatt sind in dieser Phase auch »unrealistische Ziele« zugelassen. Wichtig ist vor allem, dass die Überlegungen vom Betroffenen selbst ausgehen (vgl. *Burow/Neumann-Schönewetter* 1997).

Hasrets Weg führt über die Gastronomie. Die Feststellung, dass sie bereits einmal ein Praktikum im Service absolviert hat und ihr dies auch gefiel, sowie die klare Zielformulierung motivieren Hasret, sich ein Praktikum in einem Restaurant zu suchen. Ausschlaggebend für diesen Prozess war meines Erachtens aber erst die Klärung der Frage der eigenen beruflichen Möglichkeiten.

Hasret bleibt im Gespräch und stellt sich weiter Fragen, Fragen über sich und ihren Weg. Sie macht schließlich ihren Hauptschulabschluss als Jahrgangsbeste und bekommt in ihrem Praktikumsbetrieb einen Ausbildungsplatz als Fachkraft im Gastgewerbe. Sie wird im kommenden Jahr ihre Abschlussprüfung machen, zeigt bisher gute schulische Leistungen und ist sehr selbständig geworden.

Im Anschluss hat sie geplant, eine Aufbauausbildung als Zugbegleiterin in der Systemgastronomie zu absolvieren. Erste Nachfragen zeigen, dass sie gute Chancen hat, diese Ausbildung anzufangen. Anschließend will sie sich als Flugbegleiterin bewerben.

Dieses außerordentlich positive Beispiel aus den AvDual ist durchaus exemplarisch und nach meinen Erfahrungen kein Einzelfall in diesem neuen Bildungsgang.

Auf die eigenen Fragen kommt es an

In der Lernbegleitung geht es immer darum, dass Schüler sich selbst Fragen über ihre beruflichen Ziele, ihre Identität und Persönlichkeit stellen und diese möglichst selbständig klären. Wir können als Lernbegleiter lediglich Denkanstöße geben und sie immer wieder dazu anregen, eigene Fragen über sich und ihr Leben zu formulieren und zu klären: Was kann ich eigentlich? Welche Stärken habe ich? Was will ich erreichen? Was muss ich dafür tun? Wie kann ich meinen Weg zu meinen Zielen gestalten?

Eine Schülerin formuliert es sehr treffend: *»Irgendwie bereiten mir diese ganzen Fragen über mich Kopfweh. (…) Diese Fragen nerven mich manchmal. Aber ich fühle, dass ich immer einen Schritt*

Schülerinnen im Gespräch mit ihrem Mentor

weiter gekommen bin, wenn ich sie für mich beantwortet habe. (…) Das ist ganz schön anstrengend!«

Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung sind anstrengend und zeitraubend und manchmal glaubt man, man komme nicht weiter. Das ist vielleicht der Grund, warum einige Lehrer sich nur ungern mit der Persönlichkeit der Jugendlichen beschäftigen. Sie unterrichten lieber in fachlichen Kontexten, die *sie* bestimmen können. Die Offenheit für fachliche Inhalte haben viele Schülerinnen und Schüler jedoch erst dann, wenn sie ihre (berufliche) Identität geklärt haben und wissen, was sie persönlich können und was sie damit anfangen wollen.

»Was ist es denn, was dich nun dazu bewogen hat, deine Einstellung zu verändern?«, fragte ich einige Schüler in Einzelgesprächen und bekam eindeutige Antworten. *»Sie haben mich mit Ihrer »blöden« Fragerei zum Nachdenken gebracht und mich dazu gebracht, dass ich mich selbst frage, was das alles soll. (…) Fragen, die mich zum Nachdenken über mich bringen – wie beispielsweise die Frage, ob ich mich überhaupt entwickeln möchte oder ob ich weiterhin alles in den Hintern geschoben bekommen will – provozieren mich. (…) Und dann komme ich da ja nicht mehr raus – ich bin ja selbst dafür verantwortlich, was ich entscheide und tue. (…) Ich glaube, ich lerne etwas über mich! Das ist zwar manchmal etwas unangenehm, fühlt sich dann aber toll an, weil ich anschließend weiß, was ich will!«*

Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung sind sicher nicht nur im AvDual hoch relevant für das, was wir eigentlich mit Schule erreichen wollen: Erwachsene Menschen mit Gestaltungskompetenz für das eigene Leben. Förderlich sind dabei die Fragen der Schülerinnen und Schüler und zwar die selbst gestellten Fragen!

Anmerkung

[1] Dualisierte Ausbildungsvorbereitung (AvDual): Die Schüler bekommen die Möglichkeit, in einem integrierten Praktikum, welches, begleitet durch einen Mentor, intensiv reflektiert wird, an ihrer Ausbildungsreife zu arbeiten, um anschließend eine Ausbildung zu beginnen. Seit dem Schuljahr 2011 – 2012 ist AvDual ein Bildungsgang, der in Hamburg an 20 Schulen erprobt wird. Vgl. auch www.uebergangschuleberuf.de.

Literatur

Agentur für Arbeit (2007): Ausbildungsreife. www.arbeitsagentur.de

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011): Drucksache19/8472. www.uebergangschuleberuf.de

Burow, O.-A./Neumann-Schönewetter, M. (1997): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg

Martin Philipps ist Lehrer an der Beruflichen Schule für Recycling- und Umwelttechnik (G8).
Sorbenstraße 15, 20537 Hamburg
martin_philipps@web.de

Echte Antworten auf echte Fragen machen glücklich

Wie können Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermutigt werden, eigene Fragen zu stellen? Wie können sie auf der Suche nach Antworten Selbstwirksamkeitserfahrungen machen? Welche Rahmenbedingungen können dabei helfen? Das folgende Gespräch zeigt eine Schulkultur, in der Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich und erfolgreich mit Logbüchern und in Projekten lernen.

***HMS:** Insbesondere von Kollegen aus Schulen mit »schwieriger« Klientel höre ich oft den Satz: »Meine Schüler haben keine Fragen! – Die brauchen klare Ansagen«. Sie leiten eine große Sprachheilschule und haben viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Haben Ihre Schüler »echte«, eigene Fragen und was tun Sie dafür, dass gerade auch bei Ihren Schülern die Entstehung solcher Fragen gefördert wird?*

Winfried Mommsen: Sie berühren mit dieser Frage den Kern von erfolgreichem Lernen. Natürlich gilt auch für unsere Schüler der Grundsatz: »Ich lerne am besten das, was ich als sinnvoll empfinde und was ich mir mit eigenen Fragen erschließen kann.« Diese Erkenntnis hat in unserem Kollegium vor ca. acht Jahren zu einer intensiven und erfolgreichen Diskussion über *Selbstverantwortetes Lernen* geführt. Wir waren auf der Suche nach einer nachhaltigen und verbesserten Schulkultur.

Lernerfolge wahrnehmen lernen

Aus dieser Situation folgte eine Grundsatzdebatte rund um die Frage »Was ist ein Lernerfolg und wie erkennen ihn Schüler, Eltern und Lehrer?« Nach und nach bildete sich eine Art Konsens heraus: Nachhaltiger Lernerfolg kann sich nur dann einstellen, wenn die Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten für eigenes Handeln bekommen und dieses selbst überprüfen können: Was ist mein wichtigstes Lernziel? Was kann ich schon? Womit habe ich noch Schwierigkeiten? Wie will ich damit umgehen? Was möchte ich als Nächstes lernen? Die Grundsatzdebatte endete schließlich mit der Entwicklung und Einführung des »Logbuchs«. Dabei handelt es sich um ein Lerntagebuch, das jeder Schüler und jede Schülerin selbständig führt. Es ist die Basis für das wöchentliche Reflexionsgespräch mit dem Klassenleitungsteam.

***HMS:** Das hört sich doch alles sehr gut an – wie die gelungene Umsetzung eines reformpädagogisch inspirierten Musterprogramms. Ging das wirklich so glatt? Gab es keine Widerstände, Irritationen, Verunsicherung, Befürchtungen in Ihrem Kollegium?*

Lehrer als Beobachter und Lernbegleiter

Winfried Mommsen: Natürlich ging nicht alles glatt – schließlich verlangt ein solches Programm von den beteiligten Erwachsenen, also den Lehrerinnen und Lehrern, eine Haltung, die sich von der Rolle des anweisenden Instruktors, der immer sagt, wo es längs geht und im Zweifelsfall auf alles eine Antwort hat, erheblich unterscheidet. Die fragende Haltung eines aufmerksamen Beobachters und Lernbegleiters muss von jedem/jeder Einzelnen geübt und entwickelt werden und bedeutet je nach Typ eine erhebliche Herausforderung, manchmal auch Verunsicherung.

Vertrauen schaffendes Feedback- und Helfersystem

***HMS:** Können Sie das an einem Beispiel konkretisieren?*

Winfried Mommsen: Eine Verunsicherung im Kollegium löste die Tatsache aus, dass bei den Lernentwicklungsgesprächen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit für ein Feedback zum Lehrerverhalten bekamen. Es ging um Kategorien, wie zum Beispiel: die Lehrkraft … »kann gut erklären«, »ist geduldig«, »geht verständnis- und humorvoll mit Fehlern um«.

»Sind Schüler und Schülerinnen denn in der Lage, ein aussagefähiges Feedback zum Lehrerverhalten zu geben? Wollen sie das überhaupt und überfordert man sie damit nicht?« Solche und ähnliche Fragen wurden im Kollegium lebhaft diskutiert. Dahinter stand die anfängliche Befürchtung, einen neuen Raum für institutionalisierte Machtkämpfe anzulegen. Dies hätte unsere Bemühungen um eine vertrauensvolle Gesprächskultur belasten können. Um diese Ängste abzubauen, haben wir die Rückmeldung zum Lehrerverhalten auf die Gruppe der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer beschränkt, die die Lernentwicklungsgespräche auch leiten.

***HMS:** Hat diese Maßnahme etwas bewirkt?*

Winfried Mommsen: Diese Maßnahme hat sehr viel bewirkt. Die von der Rückmeldung »betroffenen« Kolleginnen und Kollegen können sofort weitere Hintergründe »nachfragend« klären und gezielt Vereinbarungen zum eigenen Verhalten treffen. Eine Schulkultur, die selbstverantwortetes Lernen in den Mittelpunkt stellen und eigenen Fragen der Schülerinnen und Schüler Raum geben will, kann nur in einem Klima des Vertrauens gedeihen. Zu viel Hilfe kann der Entwicklung von Selbst-

Eigenes Handeln fördert nachhaltigen Lernerfolg

Foto: Peter Böhmer-Kirsch

verantwortung hinderlich sein. Sie führt leicht zur – natürlich ungewollten – Entmündigung der Kinder und Jugendlichen. Deshalb haben die Schülerinnen und Schüler die grundsätzliche Aufgabe, ihre Fragen zunächst mit den anderen Schülerinnen und Schüler zu klären. Die Lehrerinnen und Lehrer helfen nur im Notfall.

Darüber hinaus gibt es mit unserer »Insel« einen geschützten Raum für Gespräche von Eltern und Schülern mit den Sozialpädagogen und Erziehern. Informationen werden dabei grundsätzlich vertraulich behandelt.

Projektorientierte Lernangebote

***HMS:** Was tun Sie im Unterricht konkret, um Lernsituationen für die Entstehung »echter« Fragen zu schaffen – über das Logbuch hinaus?*

Winfried Mommsen: Wir haben an unserer Schule Strukturen, die eigenes Fragen und Selbstwirksamkeitserfahrung fördern. An erster Stelle stehen dabei die Projekte in den Wahlpflichtkursen oder GTS-AGs. Ich nenne hier nur drei von vielen:

- Die Bachpatenschaft
- Der Mensakurs mit Catering-Service
- Der Fahrradkurs »Hamburg erkunden«, der für Förderungsbedürftige im motorischen und sozial-emotionalen Bereich eine kaum zu überschätzende Bedeutung hat.

Das Kompetenzcurriculum in den Naturwissenschaften und »Freie Experimente« im Grundschulbereich führen immer wieder zu »echten« Fragestellungen, denen wir dann gemeinsam nachgehen. Einige Beispiele:

- Warum fliegt ein Flugzeug?
- Warum schwimmen Schiffe?
- Wie leben Bienen?
- Wie wachsen Bäume?
- Wie funktioniert das Stromnetz an unserer Schule?

Dabei kommt es für den Lehrer darauf an, die Schüler bei der Entwicklung von inneren Bildern zu unterstützen, mit denen sie etwas anfangen können, weil sie an ihre Alltagserfahrung anschließen. Bei der zuletzt genannten Frage führte das z. B. dazu, dass wir auf dem Schulhof ein System mit Wasserröhren gebaut haben, das das Fließen von Strom und das Stromnetz durch die Analogie mit dem Wasser und einem entsprechenden System miteinander verbundener Röhren beziehungsweise Kanäle in eine Vorstellung übersetzte, die »handelnd« und »begreifbar« entwickelt wurde.

Echten Fragen Zeit geben

***HMS:** Zum Abschluss unseres Gesprächs: Oft tauchen »echte« Fragen überraschend auf, an Stellen und zu einem Zeitpunkt, an dem man als Lehrerkraft überhaupt nicht damit gerechnet hätte. Kennen Sie das auch?*

Winfried Mommsen: Ein Kollege berichtet, dass bei der Ganzschriftbearbeitung in der Klasse 8 plötzlich Beziehungsfragen in den Vordergrund rückten, z. B.: Lieben alle Eltern ihre Kinder? Wie entsteht Freundschaft? Warum gibt es arme und reiche Menschen in unserer Stadt? Was ist Glück? Diese Fragen führten zu Textrecherchen und Interviews unterschiedlicher Personengruppen. In Physik musste die Frage geklärt werden, warum die Erde nicht einfach aus der Bahn fliegt? Zentrifugalkraft und Erdanziehungskraft konnten gut im Experiment nachgestellt werden. In Philosophie entdeckten die Schüler die Idee des »selber Bestimmens« und versuchten sie mit Schulsprecher- und Schülerratsaktivitäten praktisch umzusetzen …

Kleine Zwischenbilanz

Insgesamt fällt uns im Kollegium immer mehr auf, dass Schülerinnen und Schüler mit mehr eigenen Fragestellungen in den Unterricht gehen, als wir anfangs erwartet hatten, und dass es viele Möglichkeiten gibt, sich im Unterricht darauf einzustellen. Ich schließe daraus, dass Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer in dem Bereich dazu gelernt haben. Darüber freue ich mich.

Das Gespräch für HMS führte Wolfgang Steiner

Winfried Mommsen ist Schulleiter der Sprachheilschule Zitzewitzstraße.
Zitzewitzstraße 51, 22043 Hamburg
winfried.mommsen@bsb.hamburg.de

Fragen und Verstehen im Unterricht

»Entselbstverständlichung« und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens

Welche Rolle spielen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen? Welche Bedeutung haben »Alltagsphantasien« und spontane Fragen, die durch die Begegnung mit dem jeweiligen Lerngegenstand ausgelöst werden? Wie kann die produktive Spannung unterschiedlicher Perspektiven für das Lernen fruchtbar gemacht werden? Zwei Bildungsforscher reflektieren diese Fragen auf der Basis eigener Forschungen.

Wir müssen mehr über das Verstehen im Unterricht wissen. Eine didaktisch aufschlussreiche Unterrichts- und Lehr-Lernforschung rückt in dem Maße an ihren Gegenstand heran, in dem sie sich den Bedingungen für verständnisvolle, sinnkonstituierende, geistig aktivierende Lernprozesse im Unterricht widmet.

Eine am Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht braucht Verweilräume für Phantasie und Erfahrung. Eine entsprechende Professionalisierung des Unterrichtens zielt insofern auf eine stärker hermeneutisch bestimmte Lernkultur, die die vielschichtigen und auch widersprüchlichen Phantasien, die ein Lerngegenstand aktualisieren kann, willkommen heißt und als Motor für Lernprozesse nutzt (vgl. den Ansatz der »Alltagsphantasien«, *Gebhard* 2007, *Combe/Gebhard* 2012).

Irritation, Phantasie und Erfahrung

Wir gehen davon aus, dass die meisten anspruchsvollen Verstehensprozesse den Charakter von Erfahrungsprozessen haben. Erfahrungen sind aus dem »Stoff, an dem ich meine Seele übe«, um mit *Humboldt* zu sprechen. Dies verweist auf die Selbstbezogenheit des Verstehens. Bei Erfahrungen kann sich niemand vertreten lassen. Der Prozess des Erfahrungen-Machens ist wesentlich gekennzeichnet durch die Irritation des für selbstverständlich Gehaltenen, durch die zunehmende Verflüssigung der gewohnten Verschränkungen zwischen Subjekt und Objekt. Zu dieser Störerfahrung bedarf es keiner sensationellen Ereignisse, sondern es genügen oft geringe Verschiebungen, Abweichungen und Widersprüche gegenüber dem Erwarteten, damit »etwas« die Schwelle unserer Aufmerksamkeit überschreitet, ohne dass wir schon genau sagen könnten, was unsere Erregung, Wachheit, unser Involviertsein ausmacht. Diese Beunruhigung durch das Unerwartete ist – und das gilt auch für die Inbezugsetzung zu Lerngegenständen – der Auslöser für daraus entspringende Nachdenklichkeit. So kann der Zugang zu den Gegenständen geöffnet werden, und damit verlässt man den Bereich des Selbstverständlichen. Der Bezug zu Lerngegenständen wird gleichsam »entselbstverständlicht«. Dadurch können sie (wieder) interessant werden.

Erfahrungen hinterlassen nicht nur Spuren, sie sind auch bestimmt durch eine Art Experimentalraum, in dem das Denken, Probieren und Ausphantasieren von Möglichkeiten eine eigene Kraft entfaltet. Phantasien fungieren dabei als eine Art Plattform oder Stützbalken für den inneren Dialog mit oft weit von der subjektiven Bedeutungswelt der Schüler entfernten Gegenständen. Eben dies betont der didaktische Ansatz der Alltagsphantasien, indem die alltäglichen Einfälle, die Phantasien, die ein Gegenstand aktualisiert, als Anlass zum Nachdenken genutzt werden. Wenn diese Phantasien willkommen sind – das zeigen empirische Studien – wird ein Unterricht, der Alltagsphantasien berücksichtigt, sinnhafter erlebt, unterstützt die Motivation und ist auch im Hinblick auf den kognitiven Wissenserwerb – langfristig, meist schon mittelfristig – effizienter. Wichtig ist dabei die Verschiebung von Blickwinkeln, die freilich in die Interaktion explizit aufgenommen werden müssen, sollen sie das Verstehen befördern. »In der gebührenden Anerkennung der Phantasietätigkeit«, so *Deweys* Diktum, »haben wir das einzige Mittel, um mechanischen Methoden des Unterrichts zu entgehen« (*Dewey* 1993, S. 146).

Zur Art und Weise des Fragens an den Gegenstand

Ein erster Blick auf die Situation des Unterrichts ergibt: Vor allem in der Rahmung der frontalen Unterrichtsordnung, die eher für geschlossene, asymmetrische Strukturvarianten, enge Zeitvorgaben und eine starke Lehrerlenkung steht, kommt es zu keiner wirklichen Verarbeitung der unterschiedlichen Sinnperspektiven. Eher wird an einer Begrenzung der Perspektiven, einer schnellen Vereindeutigung und Markierung relevanten Wissens als an ihren Spielräumen und ihrer Auffächerung gearbeitet. Vorgeführt wird ein privilegiertes System von Beschreibungen oder ein festliegendes Erklärungsmuster, das etwa der Möglichkeit des Gesprächs und deren interpretierend-kommunikativen Elementen ein vorschnelles Ende macht. Situationsbezogene Konkretisierungen, Nachfragen, erläuternde Kommentare sowie die Artikulation und das schülerseitige Einklagen von Verstehensproblemen gehören keineswegs zu den selbstverständlichen Beteiligungsrechten dieses Unterrichts.

Es gibt einige empirische Befunde, die zeigen, dass die auf dem Frage-Antwort-Rückmeldung-Muster aufbauende Unterrichtsgestaltung durch »Expansionstendenzen« gelegentlich doch und wohl im Interesse des besseren Verstehens aufgebrochen werden kann. Vor allem scheint – um ein Beispiel zu nennen – die Sensibilität für die Funktion der Frage bei Verstehensprozessen gewachsen zu sein. Mit seinen Fragen tritt das Subjekt auf den Plan. Es können tastende Versuche sein, in welcher Hinsicht ein Tatbestand verstanden oder auch nicht verstanden worden ist. Fragen sind der

Versuch zu neuen und öffnenden Anfängen, um das Nichtgesagte zum Sprechen zu bringen, um die Selbstverständlichkeit einer Auffassungsweise geradezu zu zersetzen; sie dienen der Aufsprengung des geschlossenen Ganzen, stellen gegen die Einheit die Vielfalt, bringen gegen die Identität die Differenz zur Geltung und dienen nicht zuletzt der Befragung des eigenen stets begrenzten Verstehens. In diesem Sinne konnte *Gadamer* sagen: »Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist« (*Gadamer* 1960, S. 375).

Allerdings verweist der durch Fragen sich offenbarende Beginn von Erfahrung auch auf einen aktiven Zug des Sich-Aussetzens an das Neue und Fremde. Hierin steckt die Idee, ja Sehnsucht nach einer Grenzerfahrung, »die das Subjekt von sich selbst losreißt« (*Foucault* 1996, S. 46). Wir müssen, so argumentiert Foucault sinngemäß, am besten etwas außerhalb unserer normalen Umwelt und Beschäftigung probieren, Dinge sehen und erleben, denen wir vorher nicht begegnet sind. So verstandene »Projekte« (*Combe/Gebhard* 2012, S. 84 f.) wären auch und v. a. im Unterricht eine Möglichkeit, wie *H. Roth* sagt, »Sachverhalte in lebendige Formen der Annäherung zurückzuverwandeln« (*Roth* 1963, S. 175).

Fragen heißt, sich dem Neuen aussetzen

Unsere zentrale These ist, dass angesichts der in jedem Unterricht manifest werdenden Pluralität von Welt ein ausgesprochener, geradezu ein zwingender Bedarf an Hermeneutik besteht: an Unterscheidung, vergleichender Interpretation und der Abarbeitung von Deutungsperspektiven eines Sachverhalts. Bei aller Organisationsphantasie, die im Moment in Bezug auf die Individualisierung des Unterrichts entfaltet wird, darf die Vielfalt der Perspektiven im Interesse der Sinnkonstitution bei der Beschäftigung mit einem Gegenstand nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Chancen für eine neue Fassung pädagogischer Professionalität liegen darin, dass die Heterogenität der Unterrichtssituation Chancen zu einer relationalen Bestimmung der Gegenstände enthält. Bei unseren Rekonstruktionen von Unterricht in unterschiedlichen Fächern (*Combe/Gebhard* 2012) hat sich uns immer wieder die Frage aufgedrängt, warum im Unterricht eine derartige »Gegeneinanderführung von Perspektiven«, also die Abarbeitung von Differenzerfahrungen nicht stärker genutzt wird, ist doch die Arbeit mit Vergleichshorizonten ein ausgezeichnetes Mittel, die Dinge und das je Eigene in neuem Lichte zu sehen.

Natürlich dürften hier seitens der Lehrer und Lehrerinnen Einwände laut werden, die nicht zuletzt im Bereich der Voraussetzungen und Bedingungen liegen. Deshalb möchten wir an dieser Stelle eine Richtungsangabe geben, um die Möglichkeiten und Bedingungen in den Blick zu bekommen, die sich für eine hermeneutische Arbeit in Form der Gegeneinanderführung von Perspektiven im Unterricht ergeben:

- Es muss eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der Schüler überhaupt unterschiedliche Erfahrungen, Fragen und Perspektiven an ein gemeinsames Thema herantragen können. Damit entsteht eine Situation, die die Chance zum hermeneutischen Arbeiten mit Vergleichshorizonten bietet.
- Es muss explizit gemacht werden, in welcher Beziehung diese Zugänge zueinander stehen. Dies bedeutet auch, dass die fachlichen Perspektiven im Lichte der anderen Perspektiven betrachtet und begründet werden, damit sie ihre magistrale Dominanz verlieren.
- Dadurch, dass der Umgang mit Zugängen und Sinnperspektiven gleichsam »demokratisiert« wird, könnten auch die fachlichen Perspektiven in ihrem Konstruktionscharakter sichtbar werden. Die Zugänge der anderen sollen als Spiegelfläche dienen, in denen sich das Eigene in einer bisweilen irritierenden Weise reflektieren lässt.

Natürlich ist dabei eine bestimmte Rahmung unabdingbar. Nicht selten tritt der Lehrer dabei nicht nur als Instrukteur und Moderator, sondern als »Krisenindizierer« auf, indem er die eingeschliffenen Interpretationen der Schüler unter Veränderungsdruck setzt. Erfahrungen des Verstehens sind auch in Kontexten gegeben, in denen Lehrer und Schüler gemeinsam in den Sog eines Problems und dessen Lösung kommen. Solche Momente des Verstehens ereignen sich nicht tagtäglich. Sie haben insofern etwas Exemplarisches. Sie bedürfen keiner ständigen Wiederholung und sind keine Sache der Quantität. Sie leben vielmehr von der Intensität und der Einmaligkeit eines Person-Gegenstands-Verhältnisses. Sie sind gewissermaßen Inseln in einem »Meer von Routine« (*Ziehe* 1996) – und genau hier liegt ihre Bedeutung für die Schule, hier verlangen sie sowohl professionelle Aufmerksamkeit wie entsprechende sie begünstigende Arrangements.

Literatur

Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H. 3/2009, S. 549–557

Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden

Dewey, J. (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel

Foucault, M. (1996): Der Mensch als Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombardori. Frankfurt a. M.

Gadamer, H. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen

Gebhard, U. (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der »Alltagsphantasien«. In: D. Krüger/H. Vogt (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin/Heidelberg, S. 117–128

Roth, H. (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover

Ziehe, T. (1996): Vom Preis selbstbezüglichen Wissens. In: A. Combe/W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 940

Dr. Arno Combe und Dr. Ulrich Gebhard sind Professoren im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
arno.combe@gmx.de
ulrich.gebhard@uni-hamburg.de

Das Ganztagsparlament

Die Kinder von Anfang an dabei!

Partizipation der Schüler ist immer noch ein Stiefkind der Schulentwicklung. Wie kann es gelingen, die Kinder, die den ganzen Tag in der Schule verbringen, in die Gestaltung des Schultags einzubeziehen? Ein Instrument, das auf pragmatische Weise schnelle Ergebnisse zeigt, gibt es in der Schule an den Teichwiesen.

Wenn wir es ernst meinen, dass das Haus des Lernens auch zu einem Haus für die Kinder und Jugendlichen werden soll, dann sind wir gut beraten, die Ressourcen sowie die immer wieder verblüffenden Ideen unserer »Kinder« in den schulischen Alltag zu integrieren. Kurz: Wir sollten sie beteiligen.

Wie können wir diese Möglichkeiten der Beteiligung umsetzen? Das haben wir uns als Verantwortliche für die Gestaltung des Ganztags gefragt, als unsere Schule im Sommer 2011 in das Abenteuer offene Ganztagsschule eingetaucht ist. Begonnen hat unsere Ganztagsarbeit zunächst mit vier dritten und drei vierten Klassen. Zeitgleich haben wir das jahrgangsübergreifende Lernen in den Jahrgängen 1 und 2 eingeführt, was allen Beteiligten eine Menge Ressourcen und Engagement abverlangt hat.

Unsere Ganztagssteuergruppe, in der drei Elternvertreter, eine Lehrerin, ein Lehrer, die Schulleitung sowie die Leitung des kooperierenden Horts zusammenarbeiten, hatte unseren Start in professioneller Weise vorbereitet. Um von vornherein sicherzugehen, dass wir den Ganztag nicht an den Kindern vorbei planen, haben wir uns für ein Instrument der Rückmeldung entschieden, das den Schülerinnen und Schülern eine schnelle und direkte Möglichkeit der Beteiligung an der Planung ermöglicht: Das Ganztagsparlament. Aus den vier 3. Klassen und drei 4. Klassen wurden jeweils zwei Vertreterinnen beziehungsweise Vertreter gewählt; pro Klasse sollte es immer ein Mädchen und ein Junge sein, um die Interessen auch geschlechtergerecht vertreten zu können. Gewählt wurden die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat. Dort hatten die Klassenlehrerinnen vor der Wahl über die Funktion des Ganztagsparlaments informiert (siehe Kasten).

Das »Ganztagsparlament«

Dieses Forum gibt den Kindern die Möglichkeit, die Weiterentwicklung der Nachmittagsbetreuung aktiv mitzugestalten. Hier ist Raum für Anregungen und Kritik, neue Ideen und Wünsche, die diskutiert und – wenn realisierbar – abgestimmt werden.

Fast alle konnten sich danach vorstellen, ihre Klasse im Ganztagsparlament zu vertreten. Nach der Wahl wurde unverzüglich das erste Treffen organisiert und in der Schulzeit von 12.30–13.00 Uhr durchgeführt.

Der Zeitpunkt des Treffens ist allerdings ein nach wie vor bestehendes Problem. Das Nachmittagsteam GTS (Ganztagsschule) beginnt um 13 Uhr mit der Anmeldung der »Ganzis« (Schülerwortschöpfung), der Ganztagskoordinator hat bis 13 Uhr Unterricht. In der Schulzeit müssten die Erzieher (immer zwei nehmen teil) früher kommen (Arbeitszeit/Träger). Für die Schülerinnen und Schüler wollten wir nicht in den Ablauf ihres Ganztages eingreifen und sie nach 13 Uhr ins Parlament berufen. Wir probieren gerade die Zeit von 11.25–12.00 Uhr aus. Dies ist allerdings die Pausenzeit! Da wir uns alle vier bis sechs Wochen treffen, hoffen wir auf Verständnis.

Uns war von Anfang an wichtig, die Leitung des Nachmittagsteams, die Erzieher und den Ganztagskoordinator als Moderatoren und Ansprechpartner mit in die Arbeit zu integrieren. Diese Personen sind deshalb ebenfalls an den Parlamentssitzungen beteiligt. Das ermöglicht schnelle und mit allen Beteiligten gut abgestimmte Entscheidungen.

Schon in der ersten »Parlamentssitzung« ergaben sich aus den Diskussionen interessante Themen und Vorschläge.

So spielt das Essen im Ganztag eine wichtige Rolle. Da in der offenen Ganztagsschule nicht alle Kinder an denselben Tagen anwesend sind, verursachte es z. B. Unmut, dass es immer nur am Donnerstag Eis zum Nachtisch gibt. Die Kinder machten deshalb den Vorschlag den »Eistag« im »Rotationsprinzip« wechseln zu lassen, damit alle Kinder etwas davon haben. Dieser Vorschlag konnte sofort umgesetzt werden.

Wichtig ist, dass die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler in jedem Fall ernst genommen werden und erkennbare Konsequenzen haben. Je häufiger die Kinder erfahren, dass ihre Meinung, ihre Vorschläge und ihre Wünsche wirklich gefragt sind und ihr Engagement Früchte trägt, um so realistischer werden auch die Vorschläge und die Diskussionen über mögliche Lösungen. Eine Auswahl von Vorschlägen und Wünschen aus dem Ganztagsparlament finden Sie im Kasten auf der nächsten Seite.

Ergebnisse der Schülerpartizipation

- Es gibt jetzt nur noch alle zwei Wochen einen Suppentag.
- Zwischen Ruhe- und Toberaum wurde zunächst täglich gewechselt. Inzwischen wird im wöchentlichen Rythmus gewechselt.
- Im nächsten Schuljahr wird eine AG »Breakdance« angeboten.
- Für die Beschaffung der Gesellschaftsspiele wurde eine Wunschliste ausge-

Vorschläge und Wünsche aus dem Ganztagsparlament
• einen »Suppentag« nicht wöchentlich, sondern nur alle zwei Wochen
• neue Gesellschaftsspiele
• mehr basteln am Nachmittag
• eine GTS-Disco
• mehr Kletterbäume auf dem Schulhof
• ein kleines Trampolin
• den Ruheraum an zwei Tagen als Toberaum nutzen
• den Wechsel zwischen Ruhe- und Toberaum lieber wöchentlich
• eine Verschönerung des Ruhe- beziehungsweise Toberaums
• mehr Kissen und Decken in den Ruhe- beziehungsweise Toberaum
• an den Ruheraumtagen eine Hängematte im Raum
• neue Filzstifte und Radiergummis
• Beginn der Hausaufgabenbetreuung fünf Minuten früher
• Musik in der Pausenhalle
• ein Kunstrasen auf dem Fußballplatz
• ein Fußballturnier
• Elektrospielzeug
• ein Schachturnier
• Essen in gemischten Gruppen
• donnerstags einen Raum für eine freie Breakedance-Gruppe
• Football, ein Jungentreff und Handball als Arbeitsgruppen
• eine Vorstellung der Arbeitsgruppen vor den Wahlen
• die Erlaubnis, auf dem Schulhof Skateboard zu fahren
• eine bessere Behandlung von Spielen und Bastelmaterial
• einen Kiosk in der Pausenhalle, organisiert von Schülerinnen und Schülern
• eine Beseitigung der Unordnung im Gang vor der 4c. Die Kinder aus dem Parlament haben dies bereits den Hortkindern vorgetragen.

hängt; dann wurden die drei beliebtesten Gesellschaftsspiele gekauft.

- Es gab bereits zwei GTS-Discos mit jeweils 100 Kindern und einer Tombola mit toller Atmosphäre, wozu auch die Küche mit einem phantastischen Büfett gesorgt hat. Inzwischen ist die Disko fest im Kalender verankert.
- Unsere »studentischen Hilfskräfte« *Sabrina* und *Simone* unterstützen einmal in der Woche interessierte Kinder bei der Herstellung der Schülerzeitung.
- Es wurde ein Video gedreht, in dem jede einzelne AG kurz vorgestellt wird, bevor die Kinder wählen. Die neuen Kurse werden vom Ganztagskoordinator für alle erläutert.
- Wir haben im »GTS-Gruppenraum« eine Wunschliste ausgehängt, in die die Kinder eintragen können, welche Spiele neu angeschafft werden sollen.

Als Fazit lässt sich formulieren: Viele der Vorschläge wären uns Erwachsenen gar nicht in den Sinn gekommen und lagen doch so nah. Uns fehlte schlicht der richtige Blickwinkel. Wir möchten die Erfahrungen mit dem Ganztagsparlament auf keinen Fall missen und können nur empfehlen, diese oder andere Formen der Schülerbeteiligung zu erproben, um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bewusst in die Gestaltung der Ganztagsschule einzubeziehen.

Wichtige Rahmenbedingungen für mich als Ganztagskoordinator sind die enge Zusammenarbeit mit unserem Kooperationspartner, seinem Leiter und den Erzieherinnen und Erziehern, der Austausch mit den Mitgliedern der Steuergruppe und nicht zuletzt die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums. Ohne geht es nicht!

Jan Timmermann arbeitet seit 2009 an der Schule »An den Teichwiesen« und ist Klassenlehrer einer 4. Klasse. Im Februar 2012 hat er die Funktionsstelle des Ganztagskoordinators übernommen.
Saseler Weg 30, 22359 Hamburg
JanTimmermann@web.de

Das Beispiel ›Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen‹

Unterrichts- und Schulentwicklung durch Schulnetzwerke?

Schulen und Unterricht befinden sich im Umbruch. An Empfehlungen zur Weiterentwicklung mangelt es nicht. Hier schließt sich allerdings die Frage an, wie neue, innovative Konzepte in die Schule kommen und dort nachhaltig verankert werden können. Schulnetzwerken wird für die Bewältigung dieser Aufgabe ein großes Potenzial zugeschrieben. In der Vernetzung mehrerer Schulen wird die Möglichkeit gesehen, Know-how an andere weiterzugeben, sich bei der Realisierung neuer Projekte zu unterstützen und sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben – all dies auf einer sehr konkreten praktischen Ebene. Konzepte können dabei nicht »eins zu eins« von einem Schulkontext auf einen anderen Schulkontext übertragen werden. Sie müssen vielmehr mit Rücksicht auf die Gegebenheiten an einer Schule angepasst und zielgerichtet weiterentwickelt werden. Folglich entfalten Schulnetzwerke ihr Potenzial – davon muss ausgegangen werden – nicht zwangsläufig.

Vor diesem Hintergrund bilanziert dieser Beitrag das ›Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen‹. Über erste Erfahrungen wurde bereits in einem früheren Heft berichtet (3/2011). Rund eineinhalb Jahre nach Aufnahme der Arbeit wurde das Netzwerk durch Lehramtsstudierende der Universität Hamburg evaluiert (Fragebogenerhebung und vertiefende Interviews). Dieser Beitrag stützt sich auf die gesammelten Daten.

Das ›Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen‹

Das Anfang 2010 initiierte Schulnetzwerk wird von der Agentur für Schulberatung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung koordiniert und unterstützt. Im Rahmen des Netzwerks öffnen Hamburger Schulen (sog. ›Hospitationsschulen‹) ihre Schul- und Klassentüren für Lehrergruppen anderer Schulen, um ausgewählte Bereiche ihrer Unterrichtspraxis und Schulorganisation vorzustellen und gemeinsam mit den Besuchern zu reflektieren. Rund 30 Hospitationsschulen engagieren sich in diesem Netzwerk. Ihre Angebote stoßen auf großes Interesse: Bis Mitte 2012 wurden rund 1 000 Hospitationstermine dokumentiert (Quelle: Sachstandsbericht der Agentur für Schulberatung). Zu den Besuchern zählten vor allem Lehrkräfte aus Hamburg, aber auch aus anderen Bundesländern und dem benachbarten Ausland. Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung oder Elterngruppen. Häufig angefragt wurden z. B. die Themen Inklusion, Unterrichtsqualität (vor allem individualisiertes und kompetenzorientiertes Lernen) oder ganztägiges Lernen. Das bedeutet, dass Schulen das Netzwerk nutzen, um aktuelle Herausforderungen zu bearbeiten. Hospitations- und Besucherschulen werden bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Hospitation sowie bei den sich daraus ergebenden Entwicklungsvorhaben durch die Agentur für Schulberatung unterstützt.

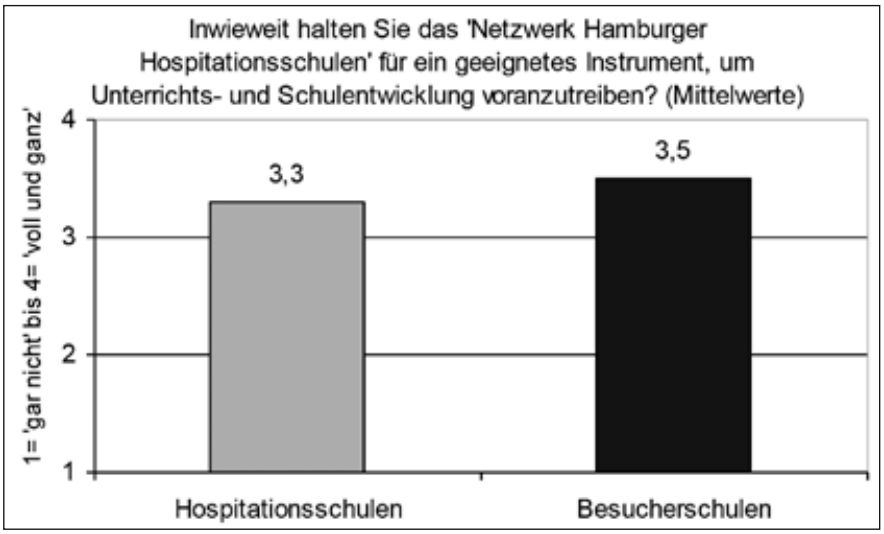


Abb. 1: Nutzen des Netzwerks für Unterrichts- und Schulentwicklung

Nutzen des Netzwerks aus Sicht der beteiligten Schulen

Aus Sicht der Schulen wird das ›Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen‹ als geeignetes Instrument angesehen, um Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben. Das wird durch Ergebnisse einer Fragebogenerhebung belegt (Abb. 1), an der sich Vertreterinnen und Vertreter aus 21 Hospitationsschulen und aus 15 Besucherschulen beteiligten (jeweils eine Person pro Schule). Die Frage nach dem allgemeinen Nutzen des Netzwerks für Unterrichts- und Schulentwicklung wird von Hospitationsschulen und von Besucherschulen sehr ähnlich bewertet. Im Detail bestehen jedoch – wie weiterführende Analysen zeigten – gewisse Unterschiede: Besucherschulen heben vor allem den Nutzen für die eigene professionelle Weiterentwicklung und für die Unterrichtsentwicklung hervor. Demgegenüber besteht der Nutzen

für die Hospitationsschulen vor allem in der erfahrenen »Wertschätzung« ihrer bisherigen Arbeit. Darüber hinaus nutzen Hospitationsschulen das Netzwerk – ebenso stark wie die Besucherschulen – für das Knüpfen von Kontakten sowie als Anlass, über Fragen und Probleme hinsichtlich der eigenen Praxis ins Gespräch zu kommen. Konkret veranschaulicht wird der erfahrene Nutzen durch offene Antworten der Befragten (siehe Abb. 2). Dabei wird deutlich, dass die Schulen über den Austausch von Erfahrungen, Wissen, (Unterrichts-)Konzepten, gegenseitiger Beratung und Rückmeldung von- und miteinander lernen. Gleichzeitig hat das Netzwerk eine stark motivierende und ermutigende Funktion – und zwar für Besucherschulen *und* für Hospitationsschulen.

»Wir haben fünf Jahre Schulentwicklung übersprungen.« (Stadtteilschule Helmuth Hübener)

Die Prozesse während und nach der Hospitation sowie die damit erzielten Ergebnisse stellen sich in Abhängigkeit von den Gegebenheiten an einer Schule unterschiedlich dar. Das zeigen vertiefende Interviews, die die Studierenden in ausgewählten Schulen durchgeführt haben. Wie die Stadtteilschule Helmuth Hübener vorgegangen ist, die nach eigenen Aussagen stark von der Hospitation profitiert hat (siehe Zitat), soll in knapper Form skizziert werden. Der Leitsatz dieser Schule lautet: *Wir lernen für die Zukunft! Die Lehrer fördern das eigenverantwortliche und individualisierte Lernen*. Wenig zufriedenstellende Erfahrungen mit einschlägigen Fortbildungen bestärkten die Schule darin, ein eigenes maßgeschneidertes Lern- und Unterrichtskonzept zu entwickeln. Im Rahmen des Netzwerks hat die Schule bzw. haben Teams von zwei bis vier Lehrpersonen an mehreren Schulen hospitiert. Jeweils ein Mitglied dieser Teams arbeitete in einer schulinternen Arbeitsgruppe mit, in der die Erfahrungen aus den Hospitationen systematisch ausgewertet wurden. Im Ergebnis entschied sich die Schule dafür, »Lernbüros« ab Klasse 5 aufwachsend einzuführen. Dafür hat die Schule verschiedene Strategien und Maßnahmen initiiert. Auf die *Unterrichtsentwicklung* zielten unter anderem die Inanspruchnahme gezielter Fortbildung, die Fortsetzung der Hospitation in einer Hospitationsschule des Netzwerks über einen längeren Zeitraum und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Flankiert wurde all dies durch Strategien und Maßnahmen, die auf *Schulentwicklung* zielten: z. B. Projektmanagement, Einbindung der Schulleitung, Vereinbarung von Zielen und Kriterien für die Evaluation, Bilanzkonferenzen und kollegiale Hospitation. Unterrichts- und Schulentwicklung gehen an dieser Schule folglich Hand in Hand. Mit anderen Worten: In dem Umgestaltungsprozess wurde die Schule selbst zum unterstützenden System. Darüber hinaus hat die Schule für die Umsetzung ihres Entwicklungsvorhabens Unterstützung durch die Agentur für Schulberatung erhalten.

Fazit – oder: Was können wir von dem Netzwerk lernen?

Zurückkommend auf die eingangs gestellte Frage kann – auf der Basis der vorliegenden Informationen und Daten – festgehalten werden, dass im Rahmen des ›Netzwerks Hamburger Hospitationsschulen‹ erfolgreiche Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse angeregt wurden und werden. Wie auch in anderen Schulnetzwerken tragen hierzu bei die Praxisnähe, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, von denen man weiß, dass sie grundsätzlich in der gleichen Lage sind, sowie konstruktive Feedbackprozesse. All dies kann den Transfer innovativer Konzepte in die einzelnen Schulen potenziell unterstützen. Damit sie dort nachhaltig verankert werden können, müssen an einer Schule jedoch Strukturen vorhanden sein, die eine Veränderung des Unterrichts unterstützen.

Die Erkundungen im Netzwerk haben einerseits Antworten auf die Frage nach dem Nutzen für Unterrichts- und Schulentwicklung ergeben, andererseits haben sie aber auch neue Fragen aufgeworfen: Wie lässt sich der Übergang von einem Austausch- zu einem Entwicklungsnetzwerk unterstützen, in dem Konzepte gemeinsam entwickelt und erprobt werden? Wie groß darf der Vorsprung sein, den eine Hospitationsschule gegenüber einer Besucherschule hat? Und – last, but not least: Wie können Netzwerkschulen (vor allem Hospitationsschulen), die viel Zeit und Engagement in die Netzwerkarbeit investieren, angemessen unterstützt werden? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist notwendig, damit die Schulen ihre Arbeit fortsetzen und sich die Netzwerkstrukturen weiter verstetigen können.

Hospitationsschulen:

- »Bestätigung des eingeschlagenen Weges«
- »kritische Fragen regen zum Nachdenken über Routinen an«
- »Steigerung der Außendarstellung und -wirkung«
- »veränderte Selbstwahrnehmung, ermutigte Kollegen, Durchhaltevermögen in kräftezehrenden Entwicklungsprozessen«

Besucherschulen:

- »weniger Vorbehalte gegenüber Veränderungen (z. B. Ganztagsbetrieb)«
- »motivierte Weiterarbeit in den Jahrgangsteams«
- »große Hilfestellung für die eigene Konzeptarbeit«
- »Logbuch fertig gestellt, Einführung in zwei Jahrgängen läuft«

Abb. 2: Was genau sagen die Lehrkräfte im Hinblick auf den Nutzen? (Auswahl offener Antworten)

Prof. Dr. Dagmar Killus
Arbeitsbereich
›Schulpädagogik und Schulforschung‹
Universität Hamburg
dagmar.killus@uni-hamburg.de

Modellprojekt Schmetterlinge

Erfolgreiches Schulprojekt mit 17 Hamburger Grundschulen

Abschlussveranstaltung am 21. September 2012 im LI: Schulleitungen und Lehrkräfte der 17 Schmetterlingsschulen freuen sich über ihr Abschlusszertifikat

Das Typische an (hoch)begabten Kindern ist, dass sie gar nicht auffallen. Hätten Sie das gedacht?

Diese Tatsache schafft eine komplexe Lage für alle Lehrkräfte: Jede Schülerin, jeden Schüler individuell zu betrachten, steht nicht nur im Schulgesetz, es ist auch ein eindeutiges pädagogisches Ziel. Ebenso ist es erklärte Aufgabe, begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Doch wie erkennt man diese Begabungen? Zumal, wenn (hoch)begabte Kinder nicht auffallen? Und ist das Aufgabenspektrum einer Lehrkraft bereits nicht schon sehr umfassend, vor allem bei der aktuellen inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten? Muss dann für die unauffälligen Schülerinnen und Schüler auch noch extra etwas getan werden?

Die Antwort ist ein klares Ja! Die Begabtenerkennung und -förderung muss ihren festen Platz in Unterricht und Schule haben. Aus folgenden Gründen:

- *Unterforderung ist nicht harmlos:* Wenn sie andauert, kann die Leistungsmotivation schwinden und die Leistungen können dementsprechend rapide abfallen. Im schlimmsten Fall manifestiert sich eine verfestigte Lernstörung. Dies belegen Erfahrungen aus den Facheinrichtungen wie z. B. der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB).
- *Die Begabungspotentiale vieler Schülerinnen und Schüler werden nicht ausgeschöpft.* Die empirische Bildungsforschung zeigt: Die Leistungsspitze in Deutschland (und in Hamburg) ist im Vergleich zu anderen Ländern nicht besonders ausgeprägt.
- *Begabtenförderung betrifft eine nennenswerte Gruppe an Schülerinnen und Schülern.* Laut Statistik finden sich besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche in jeder Schule und wahrscheinlich auch in jeder Klasse. Es gibt derzeit in Hamburg schätzungsweise 4 500 hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Als besonders begabt dürften mindestens doppelt so viele Kinder und Jugendliche bezeichnet werden.

Die oben genannten Punkte verdeutlichen, dass die begabten Schülerinnen und Schüler Unterstützung brauchen: Sie müssen erkannt und – wenn nötig – individuell gefördert werden.

Das Modellprojekt Schmetterlinge hat das Ziel, die Grundschulen genau bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Die theoretischen Grundlagen, die Organisation und auch die Erfahrungen aus diesem Projekt möchte ich im Folgenden kurz skizzieren.

Ziel und Grundlagen des Projektes

Grundlage für das Modellprojekt Schmetterlinge ist das Ziel, die Erkennungs- und Förderprozesse für die schulische Begabtenförderung im Grundschulbereich effektiver zu gestalten.

Folgende theoriegeleitete Punkte liegen dem Projekt zugrunde:

- Das Projekt verfolgt eine prozessorientierte Definition der Begabung.
- Als Grundlage dienen die Überlegungen von Heller (Kurt A. Heller, Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (Hg.). Göttingen 2001, 2. Aufl.). Dar-

in werden qualitative Prozesskomponenten der Begabungsentwicklung und die Persönlichkeitsförderung der (auch potentiell) begabten Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gestellt.

- Mit dem Ziel einer höheren Effektivität soll die schulische Begabtenförderung (inklusive Auswahlprozesse) möglichst viele »Treffer« erreichen. Alle begabten und hochbegabten Kinder sollen zumindest niedrigschwellig gefördert werden. Eine geringere Effizienz des Auswahlprozesses (Anteil der tatsächlich besonders Begabten und Hochbegabten) wird dabei bewusst in Kauf genommen.
- Individuelle Förderung sowie ihre Entwicklung und Weiterentwicklung sollen fest im Schul- und Unterrichtsalltag verankert werden. Darüber hinaus sollen Akzeptanz und Sensibilität bei allen Lehrkräften erhöht und dadurch auch die Zielgruppen der Begabtenförderung erreicht werden, die in den »gewöhnlichen Lehrerurteilen« seltener als begabt eingeschätzt werden: hochbegabte Underachiever (hochbegabte Kinder, die niedrige Leistungen erzielen), begabte Mädchen und begabte Kinder aus bildungsfernen Familien.

Organisation des Projektes

Die BbB am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat das Modellprojekt Schmetterlinge in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 durchgeführt. An diesem Projekt nahmen 17 Hamburger Grundschulen teil (siehe Tabelle S. 38).

Inhaltlich bestand das Projekt aus folgenden vier Elementen:

a. *Ausbildung von schulinternen Experten* für die schulische Begabtenförderung, die schulinterne Koordination und Konzeptentwicklung
b. *Schulinterne Fortbildungen* für die beteiligten Lehrkräfte
c. *Schulspezifische Implementierung eines Förderprojektes:*
   Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen entwickelten die Schulen Angebote zur Begabtenförderung.
d. *Vernetzung mit den anderen am Projekt beteiligten Schulen*

Ausgewählte Ergebnisse und Auswirkungen des Projektes

Zum Ende des Projektes evaluierten sich alle beteiligten Schulen selbst und legten einen Abschlussbericht mit folgendem Ergebnis vor:

Bei allen 17 Schulen lag zum Ende des Projektes ein *verbindliches einheitliches Vorgehen* zum Erkennen besonders begabter Schülerinnen und Schüler vor. Zu den am häufigsten genannten Methoden zur Identifikation dieser Kinder zählten:

- Unterrichtsbeobachtungen (mit besonderem Augenmerk auf Auffassungsgabe, Arbeitstempo, Kombinationsvermögen, flexibles Denken und Transferleistungen, notwendige Übungsphasen etc.)
- Leistungsüberprüfungen im Unterricht (Hausaufgaben, Tests, Klassenarbeiten etc.) und spezifische Leistungstests (in den jeweiligen Leistungsbereichen, z. B. Mathematik oder Rechtschreibung, aber auch Lernstanderhebungen)
- Gespräche/Austausch mit anderen Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie schulinternen Multiplikatoren/-innen
- Zusätzliche Frage- und Beobachtungsbögen sowie Checklisten (von der BbB geliefert oder selbst entwickelt)
- Optional: Standardisierte Intelligenzdiagnostik (entweder schulintern durch Sonderpädagogen/-innen oder Beratungslehrkräfte, oder in Kooperation mit Fachstellen wie der BbB)

Bei der Auswahl der Kinder für die konkreten Fördermaßnahmen wurden häufig auch die Leistungsbereitschaft und das Interesse des Kindes für das Förderthema berücksichtigt. Bei Zusatzangeboten spielten ebenfalls Gruppenfähigkeit und Belastbarkeit des Kindes eine Rolle.

Die Auswertung und Anpassung der Lernzielvereinbarungen geschah an allen teilnehmenden Schulen in regelmäßigen Feedback-Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften.

Bei der *Individualisierung und Lernzieldifferenzierung im Unterricht* setzten die Schulen gezielt auf folgende Methoden:

Die Leitende Oberschulrätin Susanne Schwier begrüßt die Teilnehmer der Abschlussveranstaltung im LI

- Aufgabenformate mit qualitativer, quantitativer und/oder natürlicher Differenzierung
- Aufgaben mit deutlich höherem Anspruchsniveau (Transferleistungen und Meinungsbildung), u. U. aus einer höheren Jahrgangsstufe
- Offene Unterrichtsformen (Stationsarbeit, Wochenplan, Werkstätten, Projektarbeit)
- Handlungs- und kompetenzorientierte Materialien zum selbstständigen Arbeiten an individuellen Projekten (wie z. B. Wissens- und Lern-CDs, »Lernen-Lernen«-Materialien oder Themenkisten)
- Spielmaterialien (wie z. B. »LEGO Technik« oder »Superhirn«)

- Ergänzende Materialien und Lernräume (z.B. Forscherlabor oder Computer-Raum)
- Freiarbeitsmaterial

Bei allen Schulen eine geläufige spezifische Methode der Begabtenförderung ist das Einrichten einer Forscherwerkstatt beziehungsweise ein Forschungsauftrag (bis hin zu einer Halbjahresarbeit), insbesondere in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht.

Zu den strukturellen integrativen Förderangeboten zählen *Wahl- und Enrichment-Kurse, Projektstunden, Forscherprojekte und Förderbänder*. Diese haben im regulären Stundenplan ihren festen Platz und nehmen meist einen Umfang von ein bis zwei Stunden in der Woche ein. Auch parallele Kurse mit variierenden Leistungsniveaus (sog. Drehtürmodell; auch als »Teilspringen« bezeichnet) finden schulübergreifend ihre Anwendung.

Die Hälfte der 17 Schulen zeigte sich *Akzelerationsmaßnahmen* positiv gegenüber. Sie griffen immer häufiger auf die Methode des Springens zurück. In diesem Zusammenhang berichteten sie von einer Öffnung des Kollegiums zum Thema besondere Begabung und von positiven Resultaten bei den akzelerierten Kindern. Zugleich zogen die anderen 50% der teilnehmenden Schulen eine individuelle und integrative Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen Klassenverband vor. Dementsprechend wurde die Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die in den letzten Jahren früh eingeschult worden sind oder Jahrgangsstufen übersprungen haben, von dem einen Teil der Schulen als stetig wachsend, vom anderen Teil als unverändert angegeben.

Darüber hinaus ließen sich noch weitere schulübergreifende Effekte feststellen:

- Die Schulen verankerten und würdigten die besonderen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (z. B. durch öffentliche Präsentationen) in ihrem Schulalltag. Dadurch entwickelte sich eine positive Kultur der Anerkennung besonderer Lernleistungen.
- In jeder Schule besteht nun die Möglichkeit der qualifizierten Beratung zu Begabungsfragen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern durch die Multiplikatoren/-innen.
- Die fortlaufende Koordination und weitere Entwicklung des Projektes sowie Beratungs- und Öffentlichkeitsaufgaben wurden in der Regel mit festen Wochenarbeitsstunden festgeschrieben (1,5 WAZ).

	Schule	Stadtteil	Schulleitung
01	Schule Alsterredder Alsterredder 28	Sasel	Marion Henning
02	GS Am Sooren Brunskamp 17	Rahlstedt	Dieter Schröder
03	Schule Am Walde Kupferredder 12	Wohldorf-Ohlstedt	Lars Römer
04	Schule An der Gartenstadt Stephanstr. 103	Wandsbek	Regina Schubert
05	GS An der Isebek Bismarckstr. 83-85	Eimsbüttel	Christiane Goeing
06	Schule auf der Uhlenhorst Winterhuder Weg 126	Uhlenhorst	Gerd Basler
07	Brecht-Schule Hamburg, GS Norderstr. 163-165	St.Georg	Anja Messerschmidt
08	GS Edwin-Scharff-Ring Edwin-Scharff-Ring 56	Steilshoop	Frau Antakli
09	Grund- und Stadtteilschule Eppendorf – Löwenstr. 58	Hoheluft-Ost	Reinhild Fincke-Samland
10	Schule Forsmannstraße Forsmannstr. 32	Winterhude	Ruth Jacobi
11	GS Hasenweg Hasenweg 40	Sasel	Ulrike Schau
12	Schule Hinter der Lieth Hinter der Lieth 61	Lokstedt	Frau Solger
13	GS Horn Rhiemsweg 61	Horn	Susann Lau
14	Schule In der Alten Forst In der Alten Forst 1	Eißendorf	Andreas Wiedemann
15	Joseph-Carlebach-Schule Grindelhof 30	Rotherbaum	Gerd Gerhard
16	GS Poppenbüttel Schulbergredder 21	Poppenbüttel	Evelin Schmidt-Föhre
17	Schule Scheeßeler Kehre Scheeßeler Kehre 2	Sinstorf	Helga Kedenburg

Resümee und Ausblick

Abschließend möchte ich noch ein paar Punkte anmerken: Die von den Schulen eingesetzten Fördermethoden unterschieden sich im Wesentlichen nicht von den allgemeinen Methoden für den individualisierten Unterricht. *Spezifisch* war der Einsatz der speziellen Aufgabenformate (komplexe Aufgaben mit intensiver intellektueller Aktivierung sowie offene Aufgaben, die deduktives Denken verlangen) und das Betonen des selbständigen und forschenden Zugangs zu den Lernprozessen. Die Nutzung der *Lernstanderhebung* blieb in den beteiligten Schulen nicht selbstverständlich. Obwohl diese Datenquelle als Ergänzung der Lehrerurteile für alle Schulen verfügbar ist, wird sie im Nachhinein nur von elf Schulen zur Gestaltung der diagnostischen Prozesse genutzt.

Spezifische Konzepte zum Erkennen und Fördern *hochbegabter Underachiever* blieben eine Seltenheit. Diese Ziel-

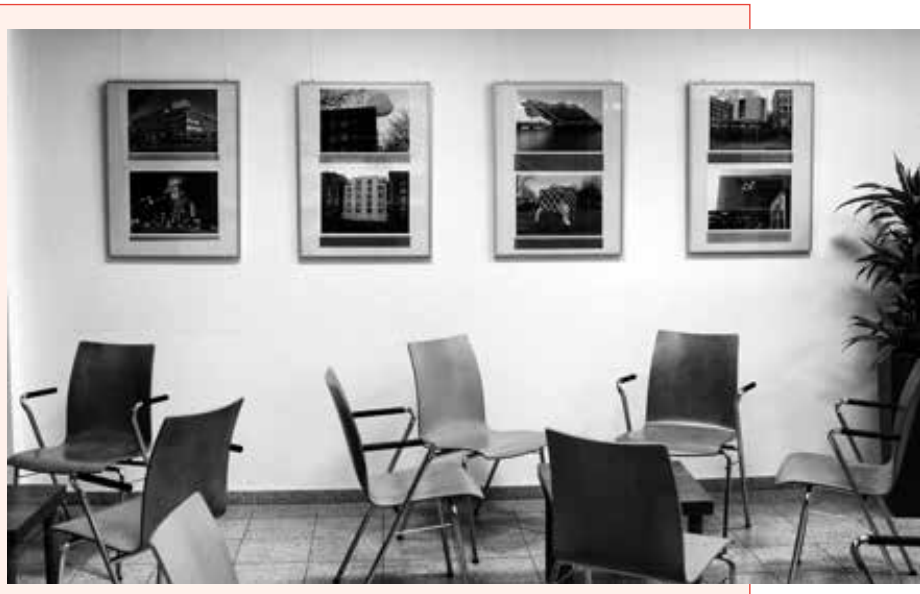
gruppe stand nicht im Fokus des Projektes. Underachiever verlangen jedoch häufig nach einer speziellen pädagogischen Antwort und verursachen bei den beteiligten Pädagogen oder Eltern nicht selten Probleme. Zuletzt sollte noch kritisch angemerkt werden, dass die Zielsetzung *nicht extern evaluiert* wurde. Die dargestellten Veränderungen basieren v. a. auf den Angaben der beteiligten Schulen. Offen bleibt also, wie die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit zwischen den Schulen erreicht werden kann.

Insgesamt aber hat das Modellprojekt Schmetterlinge die Ziele der Schul- und Personalentwicklung auf dem Feld der schulischen Begabtenförderung erreicht. Eine Fortführung, mindestens im Bereich Vernetzung und Qualitätssicherung, ist wünschenswert und wird derzeit vorbereitet.

Jan Kwietniewski
LI – Beratungsstelle
besondere Begabungen (BbB)
Jan.Kwietniewski@li-hamburg.de
www.li.hamburg.de/bbb

Das Zertifikat »Schmetterlingsgrundschule« für zwei Jahre Entwicklungsarbeit – die beigefügte Samentüte motiviert zur weiteren Entfaltung und Nachhaltigkeit

Galerie im SIZ – ein Angebot für Schulen



Sie haben das Gefühl, dass die Arbeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler aus dem Kunstunterricht eine größere Öffentlichkeit verdient haben als die Wände des Fachraumes Ihrer Schule? In Ihren Augen erfahren die Kunstwerke gebührende Würdigung erst mit einer richtigen Ausstellung in einer Galerie? Das ist jetzt möglich: Unter dem Titel »Galerie im SIZ« bietet das Schulinformationszentrum (SIZ) in seinen neuen Räumlichkeiten in der Hamburger Straße 125a allen Hamburger Schulen die Möglichkeit, Bilder, Fotos oder Collagen aus dem Kunstunterricht auszustellen. Die Werke werden über einen vereinbarten Zeitraum im Empfangsbereich und den Fluren für das Publikum des SIZ zu sehen sein. Je nach Absprache kann die Ausstellung anschließend auch in den Fluren der Schulaufsicht oder der Behördenleitung präsentiert werden.

Mitarbeiterinnen des SIZ helfen Ihnen gern bei der Organisation Ihrer »Galerie im SIZ«. Bei Interesse wenden Sie sich bitte an Kristiane Harrendorf, Tel. 4 28 63-28 97, E-Mail: kristiane.harrendorf@bsb.hamburg.de oder an Karen Krienke, Tel 4 28 63-35 49, E-Mail: karen.krienke@bsb.hamburg.de, Schulinformationszentrum, Hamburger Straße 125a, 22083 Hamburg.

Die aktuelle Ausstellung finden Sie auch im Netz unter: www.bildungsserver.hamburg.de/galerie-im-siz

Netzwerk für den weiblichen Führungsnachwuchs

Nicht zögern, Ja sagen!

Prof. Manuela Rousseau (rechts) und Frau Dr. Inge Voltmann-Hummes
Foto: Silke Häußler

Ist einer der vielen Tipps, die Prof. Manuela Rousseau den Teilnehmerinnen des Mentoring und Seminars »Eine Schule leiten – Führung erproben« beim gut besuchten dritten Frauen-Netzwerktreffen gibt.

»Beeindruckend!«, »Anregend!«, »Ein Vorbild!« Manuela Rousseau, Leiterin Global Corporate Social Responsibility (CSR) der Beiersdorf AG, genießt die spontanen Reaktionen und den begeisterten Applaus der Netzwerk-Teilnehmerinnen, die sie als Gäste bei der Beiersdorf AG empfing. Als eine der wenigen Frauen mit langjähriger Erfahrung in deutschen Aufsichtsräten blickte sie im Gespräch mit Dr. Inge Voltmann-Hummes, Schulaufsichtsbeamtin und ehrenamtliche Frauensprecherin des Deutschen Olympischen Sportbundes, auf ihren beruflichen Werdegang zurück. Der überzeugte und motivierte die anwesenden weiblichen Nachwuchskräfte in ersten Führungspositionen und solche, die sich auf den Weg machen wollen. Nicht nur weil Prof. Manuela Rousseau als Frau ein weltweit agierendes Großunternehmen mitverantwortet, bei dem sie nun 28 Jahre tätig ist, sondern auch weil sie dabei weder auf familiäre Beziehungen noch auf ein Studium zurückgreifen konnte.

»Ich fühle mich bestätigt, keine Angst zu haben. Doch bin ich immer wieder erstaunt, wie viel Angst in Schulen herrscht. Ich höre häufiger: Will ich etwas haben, dann muss ich es mir holen! Dann frage ich mich, ob ich so ein Typ sein will, oder ob es nicht eine Art weiblicher Führung gibt, die nicht nur diejenigen, die zuerst den Mund aufmachen, fördert.« *Amrey Depenau, Mentee aus dem Mentoring*

»Vier Kriterien bestimmen meine Berufslaufbahn«, beginnt sie: »An sich glauben und sich nicht abbringen lassen: Bei Herausforderungen Ja sagen. Netzwerke aufbauen und pflegen. Lernen zu verlieren und überzeugt sein, es kommt eine zweite Chance! Und: Bei allem authentisch bleiben.« Nach ersten Erfahrungen und Rückschlägen – mit 14 Jahren verließ sie die Schule, als Mitzwanzigerin hatte sie ihr eigenes Unternehmen – startete sie bei Beiersdorf eine neue berufliche Karriere: Dort fing sie im Einkauf an, stieg dann über eine interne Stellenausschreibung zur PR-Assistentin auf. Ihre Karriere setzte sich fort. Beiersdorf habe ihr viele Möglichkeiten gegeben, betont sie: »Außerdem hatte ich das Glück, in den ersten Jahren mit dem Konzernsprecher Prof. Klaus Peter Nebel einen ausgezeichneten Mentor zur Seite zu haben!«

Ihr Know-how als PR-Frau setzte sie nebenbei unentgeltlich ein und erweiterte damit ihr Netzwerk. In ihrem ersten Ehrenamt »Rettet die Nikolai-Kirche e. V.« schafften sie und der Förderkreis es, in sieben Jahren 14 Millionen DM einzusammeln und eine der neuen Glocke vom Papst segnen zu lassen. Prof. Dr. Dr. Hermann Rauhe, heutiger Ehrenpräsident der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, holte sie daraufhin als ehrenamtliche Dozentin an die Hochschule, damit sie ihre Erfahrungen im Fundraising lehre. Vor elf Jahren erhielt sie dort einen Lehrauftrag, der mit dem Professorentitel verbunden ist.

»Auf sich selbst hören und den Mut haben das, was man will, zu tun. Das nehme ich mit.«
Nina Mayer, stellvertretende Schulleiterin an der Schule Vizelinstraße

1994 stellt sie sich, weil ein Kollege sie dafür vorschlug, erstmals als Arbeitnehmer-Vertreterin zur Wahl in den Aufsichtsrat der Beiersdorf AG. Sie verlor – doch fünf Jahre später gewann sie die Wahl. Sie hatte ein großes Netzwerk aufgebaut und ihre PR-Kenntnisse strategisch eingesetzt. Vor drei Jahren wählten die Kollegen sie auch in den Aufsichtsrat der maxingvest ag.

Wie sich in neue Aufgaben einarbeiten? »Man muss sich schnell in die neue Materie einarbeiten, dabei nicht immer alles selbst wissen. Man muss auch wissen, wen man fragen kann«, lautet ihr Rat. Die Arbeit im Aufsichtsrat verschlingt Zeit, diese addiert sich zusätzlich zu der Verantwortung für die CSR-Abteilung. Für den Aufsichtsratssitz in der Beiersdorf AG kommen pro Jahr 60 Tage zusammen. »Respekt und Akzeptanz muss ich mir – und jede andere Frau und auch die männlichen Kollegen – Stück für Stück erarbeiten. Kompetenz, eine hohe Belastbarkeit zeitlich, aber auch emotional, Verschwiegenheit, Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, nicht um jeden Preis Recht haben zu müssen und Zuverlässigkeit sind dafür Voraussetzung. Lernen Sie die Sprache der Männer zu verstehen und sie werden verstanden.«

Wie solch ein Arbeitsleben mit Kindern zu bewerkstelligen sei, will eine Teilnehmerin wissen. Dazu könne sie aus ihrer Erfahrung nichts raten. »Ich habe die Chance verpasst, Kinder zu bekommen!«, gesteht sie ohne Reue. Bei Beiersdorf gäbe es für Frauen mit Kindern in Aufgabenbereichen, die sich gut teilen lassen, Tandem-Modelle. Und wie bekommt sie all ihre Aufgaben unter einen Hut? »Gut vorbereitet und strukturiert in den Tag gehen – der kurz nach fünf Uhr morgens beginnt und meist bis 22 Uhr abends dauert. Die wichtigsten Entscheidungen, die mein Leben und mein Engagement betreffen, treffe ich gemeinsam mit meinem Ehemann.« ›Nein‹ sagen kann sie nicht gut.

Silke Häußler
Silke.haeussler@t-online.de

Altersarmut ist heute überwiegend weiblich – bleibt das auch in Zukunft so?

»Welchen Wert hat ein Rentenpunkt? Was sind Anwartschaften? Renten- oder Pensionsansprüche klären? Was hat das alles mit mir zu tun? Schließlich stehe ich gerade am Beginn oder in der Mitte meines Berufslebens und dieser Abschnitt meines Lebens ist (noch) weit weg. Scheinbar!«

In der aktuellen Rentenrealität sind Frauen weit häufiger von Altersarmut betroffen als Männer. Laut der Deutschen Rentenversicherung haben Frauen 2006 im Bundesdurchschnitt die Hälfte der Altersrente der Männer erhalten. Als Gründe werden geringe Einkommen und fehlende Versicherungsjahre genannt, da Frauen zum Beispiel aufgrund von Kindererziehung pausiert oder in Teilzeit gearbeitet haben.

Auch heute wählen 52% aller Frauen eine Teilzeitbeschäftigung, weil sie Beruf und Familie vereinbaren wollen. Dieser Grund trifft nur auf 8% aller Männer zu, die sich für eine Teilzeitbeschäftigung entschieden haben.

Teilzeitbeschäftigung in der Behörde für Schule und Berufsbildung?

Ein Blick auf die Personalstatistik der Behörde zeigt, dass 52% aller Beschäftigten in Teilzeit arbeiten. Damit nimmt die BSB die Spitzenposition in der Freien und Hansestadt Hamburg (FHH) ein. In 2011 sind 54,6% der verbeamteten Lehrerinnen teilzeitbeschäftigt gewesen, der Männeranteil liegt bei 24,7%.

Teilzeitbeschäftigung ist also auch heute ein gängiges Arbeitszeitmodell und es ist wichtig, sich so früh wie möglich mit Fragen der Alterssicherung auseinanderzusetzen und zumindest zu überlegen, wie Altersarmut gegebenenfalls verhindert werden kann.

Rentenlücken schließen – Vorsorge treffen – Optionen durchdenken, das ist in jedem Lebensabschnitt wichtig

Morena Pleß und Bettina Pinske, die in der BSB für die berufliche Gleichstellungsförderung zuständig sind, haben mit zwei Informationsveranstaltungen, die sich getrennt an Arbeitnehmerinnen und Beamtinnen richteten, über das Thema Rente aufgeklärt.

177 Frauen, die in der Mehrzahl am Ende ihres Berufslebens stehen, haben sich in der Aula des LI am 25.10.12 und am 29.10.12 über

- Versorgungslücken,
- die Anerkennung von Ausbildungs- und Pflegezeiten,
- Auswirkungen eines vorzeitigen Ruhestandes und von »Babypause« bzw. Erziehungszeiten informiert.

Fachexpertinnen der Deutschen Rentenversicherung Nord, der Verbraucherzentrale und des Zentrums für Personaldienste (ZPD) haben relevante Aspekte in einem Vortrag erläutert und Fragen der Teilnehmerinnen beantwortet.

Silke Sietas, Verwaltungsangestellte im Schulbüro Burgunder Weg, stellt fest: »Mir ist jetzt klarer geworden, wie Kindererziehungszeiten für die Rente angerechnet werden«.

Die Referentinnen geben den Teilnehmerinnen viele wichtige Hinweise. Katrin Gäde von der Deutschen Rentenversicherung Nord fordert die anwesenden Arbeitnehmerinnen z. B. auf, so früh wie möglich eine Kontenklärung vorzunehmen und zu prüfen, ob alle Anrechnungszeiten bei der Rentenversicherung richtig erfasst worden sind. »In vielen Fällen müssen z. B. noch Schulzeiten und Kindererziehungszeiten beantragt werden.«

Auch Beamtinnen haben die Möglichkeit, beim Zentrum für Personaldienste (ZPD) den aktuellen »Wert« ihrer Anwartschaften errechnen zu lassen.

Doris Kappes von der Verbraucherzentrale Hamburg rät: »Es ist gerade für Frauen besonders wichtig, rechtzeitig mit dem Sparen anzufangen, weil sie aufgrund von Kindererziehungszeiten nach wie vor in der Regel die geringeren Anwartschaften aus der Deutschen Rentenversicherung zu erwarten haben.«

Fazit: Information und Beratung eröffnet Handlungsoptionen

Lydia Sterneberg, stellvertretende Schulleiterin der Schule Bekassinenau zieht für sich aus der Veranstaltung folgende Bilanz: »Ich weiß nun, dass ich trotz meines kleinen Sohnes möglichst bald meine Arbeitszeit aufstocken sollte.«

Aufgrund der positiven Resonanz planen die beiden Referentinnen die Veranstaltung in regelmäßigen Abständen zu wiederholen.

Bettina Pinske
BSB – Referat Personalcontrolling und Personalentwicklung/Personalabteilung (V 413-1)
Bettina.Pinske@bsb.hamburg.de

Neutrale Beratung bezüglich privater Altersvorsorge und Geldanlage für alle:
Verbraucherzentrale Hamburg
Kirchenallee 22, 20099 Hamburg
Tel. (040) 2 48 32-0
Hinweis: Eine persönliche oder telefonische Beratung ist kostenpflichtig.
www.vzhh.de

Versorgungsberatung für Beamtinnen und Beamte bei einem »berechtigten Interesse«, z. B. Teilzeittätigkeit
Zentrum für Personaldienste
Normannenweg 36, 20537 Hamburg
Servicenummer: (040) 4 28 05 – 42 50
beamtenversorgungsberatung@zpd.hamburg.de
Hinweis: Sie erhalten regelhaft eine schriftliche Beratung, bitte die E-Mail-Adresse nutzen.

Beratung zu Rentenansprüchen für Arbeitnehmer/innen
Deutsche Rentenversicherung Nord / Standort Hamburg
Friedrich-Ebert-Damm 245,
22159 Hamburg
Tel. (040) 53 00 – 20 68
(nur Terminvereinbarung)
beratungsstelle-in-hamburg@drv-nord.de

Fotos: © Das macht Schule 2012

»Wir machen unsere Schule schön!«

Der Verschönerungstag am Gymnasium Corveystrasse – Ein Projektbericht

Der Klassenraum ist fertig gestrichen!

Was tun, wenn eine Schule eigentlich viel schöner sein könnte als sie aussieht? Die begonnene notwendige Grundsanierung der Gebäude wurde ausgesetzt, während wir durch das zwei Jahre zuvor eingeführte Kabinettsystem – die Räume sind den Lehrkräften zugeordnet – ein neues Verständnis vom »Raum als dritten Pädagogen« gewonnen hatten. Da kam die Idee auf: Alle packen mit an!

1 Tag, 700 Teilnehmer, 3 500 Arbeitsstunden – am Gymnasium Corveystrasse in Lokstedt haben alle die Ärmel aufgekrempelt, geputzt, gestrichen, gestaltet, aufgeräumt und die Schule schön gemacht. Schulentwicklung mit Pinsel und Harke: 26 Klassenräume, Flure, Sporthalle, Aula und die Außenanlagen wurden auf Vordermann gebracht.

Dieser Tag hat die Schule verändert. Nicht nur schöner ist sie geworden. Auch ein anderer Geist weht einem entgegen, wie eine an der Aktion beteiligte Mutter begeistert berichtet.

Auftakt

Paul aus der 9c überzeugt die Lehrerkonferenz

Wie Paul einem Journalisten erzählt, war er schon »sehr nervös« und habe ein »bisschen gestottert«, als er 65 Lehrern gegenübersaß. Er ist eben kein Dauergast auf der Lehrerkonferenz. Seine Idee eines Aktionstages für die Verschönerung der Schule fand Anerkennung. Die Raumkonzept-AG – sie besteht aus Schülern, Eltern und Lehrern und ist u. a. für die Einführung und Weiterentwicklung des Kabinettsystems verantwortlich – nahm den Gedanken auf und setzte mit der Schulleitung einen Termin an den Anfang des neuen Schuljahres. Damit konnte es losgehen.

Organisation

Welche Klasse möchte welche Aktion übernehmen?

Nach den Ferien wurde vorbereitet und geplant: Welche Klasse möchte was machen? Nur den Klassenraum streichen oder auch Vorraum, Heizkörper und Türen? Bilder mit Matheformeln malen? Sich um den verwilderten Naschgarten kümmern, Unkraut jäten oder Himbeeren roden, die schon in die Fenster wachsen? Wer entrümpelt? Wer putzt hinter den Geräten in der Sporthalle? Schließlich sind Schülergruppen, Lehrer und Aktionen einander zugeordnet.

Unterstützt wird das Projekt von der gemeinnützigen Initiative »Das macht Schule«. Die Idee hinter »Das macht Schule« besteht darin, Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Gemeinsinn von Kindern und Jugendlichen zu fördern und ihnen zu zeigen, wie man Dinge selbst in die Hand nehmen kann. Die Checklisten von www.das-macht-schule.net sind für die Organisation eine Erleichterung, genauso der telefonische Austausch, der immer gute Ideen bringt und Mut macht.

Dann geht es an die Materialbeschaffung: Was brauchen wir? Was hat der Hausmeister? Was können wir mitbringen? Mit dem Max Bahr-Gutschein geht's

ans Einkaufen: Pinsel, Farbe, Abdeckpapier und Gartengeräte. Alles wird sortiert, damit es am Aktionstag kein Chaos beim Verteilen gibt.

Aktionstag

Motto:
»Wir machen unsere Schule schön«

Der Tag beginnt um 7 Uhr. Als erstes wird das Banner mit dem Motto aufgehängt. So kann jeder sehen: Heute ist ein besonderer Tag. Schon bald kann man eine zunehmende Geschäftigkeit in der ganzen Schule wahrnehmen, ein Fotograf fängt die Atmosphäre ein. Dies mitzuerleben entschädigt für alle Mühen der Organisation: Wenn 650 Schüler und 50 Lehrer an allen Ecken anpacken, entsteht eine unvergleichliche Atmosphäre, die Gemeinschaft erzeugt und enorm beflügelt.

Es wird gestrichen, gejätet, gepflanzt, entmüllt, geputzt und gestaltet. Musik unterstützt beim Schrubben der Wände. Bald riecht alles sauber und wirkt viel heller. Klassenräume und Vorräume werden gestrichen, individuell dekoriert und Bilder gemalt. Eine Klasse übernimmt den radikalen Rückschnitt der Büsche hinter dem Kreuzbau und gestaltet einen Hinterausgang zu einem richtigen Eingang, der die Eintretenden willkommen heißt. Die Fahrradständer ziehen vom kleinen Parkplatz hinter dem Hausmeisterhaus auf den Hof um. Der Parkplatz kann nun wieder genutzt werden, die störenden Autos sind aus dem Bereich hinter der Mensa verschwunden und haben Platz für Tische und Bänke gemacht, sodass man draußen essen kann. Eine andere Klasse versieht alle Türen und Pulte mit einheitlichen Raumplänen, damit in Zukunft jeder zum Beispiel weiß, wer der letzte im Raum ist und aufräumt. In der Kunst gibt es Knochenarbeit: Eine anfänglich kleinere Aktion breitet sich immer weiter aus und es wird massiv entrümpelt. Alte Kunstwerke auf dem Hof müssen weichen. So entsteht Platz für neue Kunst. Viele Sammlungen in den Fachräumen werden aufgeräumt. Überall sind Lehrer und Schüler im Einsatz.

Viele Lehrer machen mit, auch wenn sie an dem Tag keinen oder nur wenig Unterricht haben. Der Hausmeister muss Herausforderungen meistern, wenn an so vielen Stellen in der Schule gleichzeitig gearbeitet wird. Außerdem packen Eltern mit an, u. a. ein Malermeister und eine Illustratorin, die mit Schülern ein neues Eingangsschild gestaltet, sowie als Hilfe von außen sechs tesa-Mitarbeiter, die von »Das macht Schule« vermittelt wurden. Eine Mutter ist immer zur Stelle, wenn etwas fehlt und besorgt werden muss. Letztlich hat alles gut geklappt!

Dass der Verschönerungstag ein Gemeinschaftsprodukt aller an der Schule Beteiligten ist, hat auch die Lokalpresse gesehen. Hamburger Abendblatt online, Die Welt und das Niendorfer Wochenblatt schickten Reporter und berichteten über den Aktionstag. Dazu gehört auch der Projektbericht auf www.das-macht-schule.net. Das Video dafür haben Schüler mit Videokameras von »Das macht Schule« gedreht und damit die Stimmung eingefangen.

Fazit und Ausblick

Entwicklung der Schulgemeinschaft

Projekte, an denen die ganze Schule beteiligt ist, sind sehr wertvoll, um den Zusammenhalt und die Entwicklung der Schulgemeinschaft auszubauen. Es entsteht das Gefühl, gemeinsam etwas zu verändern, Verantwortung für seine nächste Umgebung zu übernehmen, die Schule aus einer völlig neuen Perspektive zu sehen und zu entdecken.

Die Beschäftigung mit Räumen (drinnen wie draußen) ist ein dauerhafter Prozess, dem man sich kontinuierlich widmen muss, um das Schulgelände nach und nach für Lehre, Lernen, Aufenthalt und Schulleben immer weiter zu erschließen. Der Verschönerungstag ist ein Baustein in diesem Prozess.

Konstanze Trowitz
ist Leiterin der Raumkonzept-AG und Lehrerin am Gymnasium Corveystrasse
Corveystraße 6, 22529 Hamburg
konstanze.trowitz@mycorvey.de

Durch radikalen Rückschnitt entsteht ein neuer Eingangsbereich

Das Treppenhaus wird geschrubbt

Hier entsteht Raum für neue Kunst

Personalien

In ihren Sitzungen am 31. Oktober, 21. November und 19. Dezember 2012 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleiterin/zum Schulleiter:
(Grund-)Schule Ochsenwerder: Claudia Klähn
(Grund-)Schule Trenknerweg: Kirstin Bredlow
bzw. Leiterin der der Albert-Schweitzer-Stadtteilschule angegliederten Grundschule:
Martina Kahrmann
bzw. Leiter der der Stadtteilschule Wilhelmsburg angegliederten Grundschule:
Thomas Halbrock
Erich-Kästner-Stadtteilschule: Peter Katzer
Stadtteilschule Rissen: Claas-Hinrich Grot (Einsetzung)
Christianeum: Diana Amann
Gymnasium Hochrad: Ulrich Zipp-Veh
Gymnasium Lerchenfeld: Dr. Christian Klug
Gymnasium Othmarschen: Kay Jany
Staatliche Gewerbeschule Metalltechnik mit Technischem Gymnasium (G17): Wolf-Rüdiger Giersch

zur stellv. Schulleiterin/zum stellv. Schulleiter:
(Grund-)Schule Kerschensteinerstraße: Banu Graf
(Grund-)Schule Lämmersieth: Dieter Knoblauch
(Grund-)Schule Rotenhäuser Damm: Fikri Tekin
Grundschule Sachsenweg:
Inga Sturm-Panitzki (Einsetzung)
Grundschule Stübenhofer Weg: Frank Rohweder
Theodor-Haubach-(Grund-)Schule: Ines Gigima
(Grund-)Schule Traberweg: Gaby Schmidt
Stadtteilschule Am See: Susanne Mühlenmeier
Stadtteilschule Eidelstedt: Henriette Jacobsen
Stadtteilschule Querkamp/Steinadlerweg:
Andreas Christian Kemper
Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium: Miriam Sereh Klüsener
Gymnasium Bornbrook: Ingo Langhans

zur Abteilungsleiterin/zum Abteilungsleiter:
Stadtteilschule Am Heidberg: Nils Plathe
Stadtteilschule Horn: Uwe Peters
Stadtteilschule Richard-Linde-Weg: Carsten Braren
bzw. Didaktische Leiterin an der Stadtteilschule Stellingen: Katharina Willems
für die Jahrgangsstufen 5–7 der Stadtteilschule Stübenhofer Weg: Ljubica Sabadija-Pritzkat
für die Sekundarstufe I (Jgg. 5–7) der Stadtteilschule Goosacker: Joachim Struß
für die Sekundarstufe I (Jgg. 5–7) der Stadtteilschule Querkamp/ Steinadlerweg: Lars Sojak
für die Jahrgangsstufen 8–10 der Stadtteilschule Helmuth Hübener: Dr. Holger Huwe
für die Sekundarstufe I (Jgg. 8–10) der Stadtteilschule Fischbek/ Falkenberg: Armin Koch
für die Sekundarstufe I (Jgg. 8–10) der Stadtteilschule Wilhelmsburg: Florian Schreiter
für die Sekundarstufe II der Stadtteilschule Winterhude: Heino Schäfer
für die Beobachtungsstufe am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium: Daniela Appe
für die Beobachtungsstufe am Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium: Silke Kutschke
für die Beobachtungsstufe am Gymnasium Allee:
Tanja Reich
für die Mittelstufe am Gymnasium Ohmoor: Florian Zieger
für die Oberstufe am Gymnasium Dörpsweg:
Fabian Hawighorst
Staatliche Berufsschule Eidelstedt – Berufsbildungswerk (G12): Birgit Kruse
Staatliche Gewerbeschule Energietechnik (G10):
Matthias Pieper
Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium (H16): Andreas Gaekel

Hamburg macht Schule 2013

Die Themen:

- Heft 1/2013 Lehrergesundheit
- Heft 2/2013 Inklusion
- Heft 3/2013 Schulinspektion und die Folgen
- Heft 4/2013 Prüfungsvorbereitung

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

Klinik am Leisberg
BADEN-BADEN

Von hier an geht es aufwärts!

Privatklinik für psychologische Medizin
Akutaufnahme möglich, wir beraten Sie gern!

Ein wunderschönes Ambiente in einer besonderen Stadt ist der Rahmen für unser erfolgreiches Therapieangebot in freundlicher Atmosphere. Hier werden Sie sich wohlfühlen und gesund werden!

Indikationen: Depression, Angst- und Paniksyndrom, Belastungsreaktionen, Schlafstörungen, **Essstörungen,** Zwänge, Erschöpfungssyndrom („Burn-out"), Schmerzen
Kostenübernahme: Private Krankenversicherungen, Beihilfe

HOTLINE: 07221/39 39 30

Gunzenbachstr. 8, **76530 Baden-Baden**
Fax: 07221/39 39 350 • **www.leisberg-klinik.de** • info@leisberg-klinik.de

Hof Kirchhorst

Traumhafter Pony-Reiterhof für Schulklassen
www.hof-kirchhorst.de
Telefon: 04356 -997 50

Schullandheim
Tagungshaus

HAUS LANKAU SCHULLANDHEIM

Direkt am Elbe-Lübeck-Kanal
Für Schulkinder, Jugendliche und Erwachsene
Info: Pro FUN Büro
T: 040 428985-233,
F: 040 428985-234
www.HausLankau.de

Kennen Sie uns schon?
www.jugendpflege-einrichtungen.de

Häuser in ausgesuchter Lage der **Nord- und Ostsee** auf Helgoland **(Neu)**, in Hörnum, Timmendorfer Strand für Klassenfahrten, Ferienfreizeiten, Jugendbildungsreisen Familienfreizeiten, Seminare sowie Chor- und Orchesterproben.

S.H. Gesellschaft für Einrichtungen der Jugendpflege e.V.
Hardenbergstr. 49, 24118 Kiel, Tel.: 0431/82460, SHGEJ@aol.com

CJD MALENTE -BILDUNGSZENTRUM-

die-chancengeber.de

Erlebnis-Klassenfahrten nach Malente / Holsteinische Schweiz

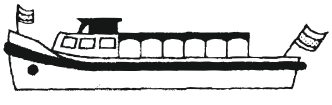
Teamentwicklung für Schulklassen:
- Selbstvertrauen und Körperbeherrschung
- Training im Hochseilgarten Malente
- Ein Tag im Outdoor-Camp / GPS-Rallye

Infos, Flyer und Präsentationshilfen: **Godenbergstr, 7b, 23714 Malente** **Fon 04523/9916-0, Fax 19916-16** **www.cjd-malente.de** **info@cjd-malente.de**

AGARIA TOURS
Fachveranstalter für Pragreisen

Prag? Nur mit uns!
Keine Vorkasse: Sie zahlen die gesamte Reise erst nach der Fahrt.

Infos: 040 / 280 95 90 • www.agaria.de • prag@agaria.de



Große Hafenrundfahrt

Barkassen-Centrale Ehlers GmbH

Sonderangebot für Schulklassen!
(1. bis 13. Schuljahr) · Pro Person € 4,00
Telefon (040) 31 99 16 17-0
www.barkassen-centrale.de
Liegeplatz: Vorsetzen-Ponton-Anlage, 20459 Hamburg
(zwischen U-Bahn Baumwall und Überseebrücke)

EVENT NATURE

Neu im Programm:
Im Schloss
oder
in der Wildnis

Erlebnispädagogische Klassenreisen in die Uckermark

Tel.: 04644-9737170
www.eventnature.de

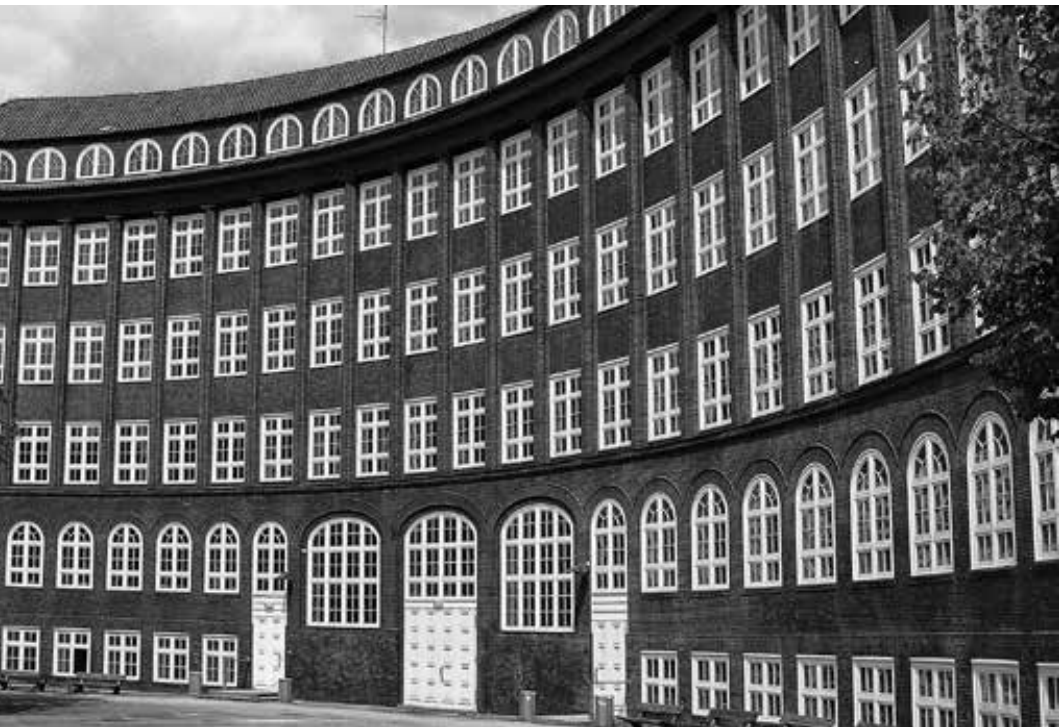
Cooles Projekt an der Stadtteilschule Barmbek

»Co_2ol Bricks« ist ein Projekt das Klima- und Denkmalschutz, die internationale Zusammenarbeit und die Kooperation von Schulen mit neuen Medien miteinander verbindet. Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte der Stadtteilschule Barmbek beteiligen sich seit zwei Jahren stufen- und fächerübergreifend aktiv an dem Projekt – aus ganz eigenem Interesse. Denn alle drei Standorte Tieloh, Fraenkelstraße und Emil-Krause Gymnasiale Oberstufe sind denkmalgeschützte Schumacher-Bauten. »Hamburg macht Schule« sprach mit Schulleiter Bernd Tißler und Lehrer Jörn Krönert über das Projekt.

***HMS:** Ihr Projekt heißt »Co_2ol Bricks«. Wofür steht »cool« und wofür steht »bricks«?*

Herr Krönert: Wenn man den Projektnamen geschrieben anschaut, sieht man, dass es eigentlich um CO_2 geht und man dieses Thema auch für junge Menschen ansprechend – *cool* – gestalten möchte. Wir versuchen es dadurch, dass wir unsere Schülerinnen und Schüler an einen Lebensraum heranführen möchten, den sie gut kennen, ihre Schule. Die Schule auf andere Weise zu sehen, dieses alte *Backstein*-(*bricks*-)Gebäude unter historischen Aspekten anzuschauen und zu erkennen, dass es einen Wert hat, der in unserer heutigen Gesellschaft ein bisschen dadurch gefährdet ist, dass wir hohe Anforderungen an den Klimaschutz stellen. Das Denkmal, in dem wir arbeiten und lernen, sollte nicht zu einer Energieschleuder werden. Und dieses zusammen zu bringen ist das eine Ziel des Projektes.

Herr Tißler: In unserer Region, im Ostseeraum, gibt es sehr viele historische Backsteingebäude, die durch Umwelteinflüsse gefährdet sind, aber ganz entscheidende Aussagen über die historischen Epochen, in denen sie entstanden sind, machen. Deswegen gibt es Überlegungen, statt sie abzureißen, sie so zu sanieren, dass sie im Rahmen des Klimaschutzes auch erhalten werden können, ohne dass man sie einpackt oder versteckt. Dafür gibt es in Hamburg eine koordinierende Stelle und die hat sich diesen Namen »Co_2ol Bricks« überlegt, für ein Baltic Sea Region Project, ein von der EU unterstütztes Projekt.



***HMS:** Wer ist sonst noch an diesem Projekt beteiligt?*

Herr Tißler: Der wesentliche Partner ist das Denkmalschutzamt der Kulturbehörde Hamburg, außerdem sehr viele Stadtplaner, Architekten und Institutionen, die sich mit Baustoffen und neuen Bautechnologien beschäftigen.

***HMS:** Sie sprachen von einem europäischen Projekt … Welche internationalen Organisationen oder Schulen arbeiten an dem Projekt mit?*

Herr Tißler: Den schulischen Ansatz haben wir uns in der STS Barmbek überlegt, weil es darum geht, die Aufmerksamkeit gegenüber diesen Denkmälern in ein pädagogisches Konzept einzubinden. Mit unserer Partnerschule in Gdansk (Danzig, Polen) haben wir beim gemeinsamen Workshop im April 2012 in Gdansk für Schüler wichtige Fragen dazu formuliert, wie man die alten Häuser so restaurieren kann, dass wir nach heutigen Standards in ihnen leben können.

***HMS:** Wie können Schüler an einem so umfangreichen Thema konkret mitarbeiten?*

Herr Krönert: Wir haben in Gdansk einen Workshop mit Schülern aus Kaliningrad (Russland), Gdansk (Polen) und unseren Hamburger Schülern durchgeführt, der den Schwerpunkt »geschichtliche Bedeutung von Denkmälern und klimaschutz-technische Möglichkeiten« hatte. Schüler haben in Form von Umfragen die Vorstellung der Bewohner von Danzig und Hamburg über die Bedeutung der Denkmäler eruiert, diese dann

Polnische, russische und hamburger Schüler präsentieren ihre Workshop-Ergebnisse im Rathaus von Gdansk. Unten links: Das denkmalgeschützte Gebäude der Emil-Krause Gymnasiale Oberstufe

verglichen, sich dabei über kulturelle Werte und unterschiedliche Wahrnehmungen ausgetauscht, was sehr spannend war. Wir haben einen weiteren Aspekt betrachtet, der sich mit ganz konkreten Gebäuden befasst. Vor Ort haben Schüler eine Gebäudeanalyse durchgeführt, an deren Ende wir für ein öffentliches Ausstellungs-Gebäude eine konkrete Empfehlung geben konnten, was man tun könnte, um mit vergleichsweise geringen Mitteln den Einsatz von Energie zu verringern. Am Ende stand ein von Schülern ausgearbeitetes Gutachten.

***HMS:** D. h. die Schüler haben ganz konkret einen Beitrag zur Sanierung dieses Gebäudes mit ihrem eigenen Gutachten geleistet?*

Herr Krönert: Ganz saniert ist das Gebäude noch nicht, aber wir haben die Vorarbeiten gemacht, so dass die Sanierung darauf aufbauen kann. Unsere Partner-Schüler aus Gdansk können auf dieser Grundlage weitere Dinge angehen. Wir haben die Hoffnung, dass vor Ort diese Fähigkeit, diese Idee, dieses Wissen, so etwas anzugehen, entstehen und weitere Gruppen dann sagen, wir wissen jetzt wie es geht und können uns noch andere Gebäude vornehmen. Wir betreiben letztendlich eine Art Wissenstransfer von dem, was wir uns in unserem langen Engagement an unserem Standort angeeignet haben. Die Frage war ja, was können Schüler konkret beitragen. Ein Beispiel, das mich sehr beeindruckt hat: In einem Mauerwerk wurde ein Loch nach draußen entdeckt und es gab intensive Diskussionen unter den deutschen und polnischen Schülern darüber, ob man es einfach zumachen soll oder nicht. Dieses Loch entstand durch einen Granatsplitter im 2. Weltkrieg. Das Loch zu schließen würde das Gebäude entstellen – war eine Position. Eine andere Position besagte – die Mauer war aber früher heil gewesen, also möchten wir es so haben, wie es früher war. Um diese Frage hat sich eine rege Diskussion entwickelt, wobei die kulturellen Unterschiede deutlich zutage traten. Neben der Diskussion um die technischen Möglichkeiten gilt es also auch zu klären, was wollen wir überhaupt tun und warum.

***HMS:** Wie sollte die internationale Zusammenarbeit der Schulen in Zukunft weitergehen?*

Herr Tißler: Unser Ziel wird es sein, ein Schulnetzwerk mit einem Internetportal (*Co_2ol Bricks school net*) zu entwickeln, in dem man mit unterschiedlichen Gruppen, z. B. Geschichtsprofilen, naturwissenschaftlichen Profilen, aber auch Lerngruppen, die sich mit ethischen Fragen beschäftigen (Was bedeuten uns Denkmäler? Welches historisches Kapital haben sie?), international zusammenarbeiten kann. Mit unserer polnischen Partnerschule (Zespol Szkol Inzynierii Srodowiska Centrum Ksztalcenia Ustawicznego) in Gdansk haben wir als ein Ergebnis des deutsch-polnisch-russischen Workshops im April 2012 in Gdansk diese Idee entwickelt. Beim Gegenbesuch der polnischen Lehrer und Schüler in Hamburg haben wir die nächsten Schritte zu einem bilateralen Schüler- und Lehreraustausch in einem Vertrag besiegelt. Die Zusammenarbeit soll dann noch international erweitert werden durch das schon erwähnte Kommunikationsportal. Die Teilnahme steht dann weiteren Schulen in Hamburg, Deutschland und der ganzen Baltic Sea Region offen.

***HMS:** Also können an dem Projekt auch weitere Hamburger Schulen in Backsteingebäuden teilnehmen?*

Herr Krönert: Ja, es können Schulen dazu stoßen, die ihre Backsteinbauten als erhaltenswert betrachten, oder aber sich einem solchen Denkmal zugehörig fühlen, ohne dass sie selbst darin leben und arbeiten müssen. Die Schüler übernehmen sozusagen eine Patenschaft für ein Gebäude, hegen und pflegen es und kümmern sich darum, dass es erhalten bleibt und wertgeschätzt wird. Interessierte Schulen können sich gerne bei uns melden und können später über das wachsende *Co_2ol Bricks school net* mit anderen teilnehmenden Schulen kommunizieren.

Das Gespräch führte Lubica Kasang

Kontakt:
Stadtteilschule Barmbek
Krausestraße 53, 22049 Hamburg
stadtteilschule-barmbek@
bsb.hamburg.de

Weitere Informationen:
www.emil-krause-gymnasium.hamburg.de/index.php/article/detail/7112

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts

Februar bis April 2013

4. Februar 2013, 14.30 – 18 Uhr
BEP-Auftaktveranstaltung: »Willkommen an Bord«
Die Veranstaltung richtet sich an alle Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit im Hamburger Schulwesen nach Abschluss des Referendariates aufnehmen. Programm und Einladungen erhalten die »Neulinge« über die Personalsachgebiete bzw. die Schulleitungen.

8. Februar 2013, 14 – 18 Uhr
Fachtag: Unterrichten! Aufbau von Basiskompetenzen
Aufbau und Sicherung von Basiskompetenzen, Diagnostik und Lernbegleitung bilden den Dreiklang für anspruchsvolles Unterrichten in den Übergängen von der Sek. I in die Sek. II. Der Fachtag zeigt konkrete fachbezogene Modelle, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. Überfachliche Angebote und Praxisbeispiele aus Hamburger Schulen komplettieren die Veranstaltung, die sich an Lehrkräfte in der Stadtteilschule und am Gymnasium ab Klasse 10 richtet.

19. Februar 2013, 16 – 20 Uhr
2. Interkulturelle Fachmesse –
Angebote für Hamburger Schulen 2013
Die Veranstaltung ist Tagung und Messe zugleich. Im Plenumsteil berichten Gäste aus Hamburger Schulen und ihre Kooperationspartner, wie sie zusammenarbeiten und welche Auswirkungen diese Kooperation in den Schulen hat. Im Messeteil zeigen bewährte und neue Ansprechpartner ihre Arbeit. Ab 19 Uhr bietet sich bei Getränken und Snacks die Gelegenheit zu Gesprächen und zur Vernetzung.

20. Februar 2013, 15.30 – 19 Uhr
Welchen Sport benötigen Ganztagsschulen
Die Tagung widmet sich den Besonderheiten und Anforderungen, die an Bewegungs- und Sportangebote im Ganztagsbetrieb gestellt werden. Nach dem Impulsvortrag von Prof. Dr. Ralf Laging (Universität Marburg) entwickeln die Teilnehmer mögliche Anforderungsprofile für gute Sport- und Bewegungsangebote im Ganztag.

21. Februar 2013, 19 – 21.30 Uhr
Eltern – Schule – Schulentwicklung:
Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule
Die Veranstaltung widmet sich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule und wendet sich an Elternvertreterinnen und Elternvertreter, Mitglieder des Elternrates sowie interessierte Eltern. Geplant sind u. a. folgende Themen: »Miteinander Reden und Interessen wahren«, »Aufgaben der Klassenelternvertretung und ihre Umsetzung in die Praxis«.

18. – 22. März 2013, 12 – 18 Uhr
Schulbuchmesse
Im Landesinstitut präsentieren zahlreiche Schulbuch- und Lehrmittelverlage ihre Sortimente und Neuerscheinungen. Ergänzt wird die Veranstaltung durch ein umfangreiches Vortragsprogramm der Verlage.

22. März 2013, 9.30 – 18 Uhr
Das deutsche Schulsystem:
Umbrüche, Stagnationen und Herausforderungen
Den Dialog zwischen Theorie und Praxis zu intensivieren, das ist das Ziel dieser Tagung, die von der Uni Hamburg und dem Landesinstitut gemeinsam veranstaltet wird. Im Mittelpunkt stehen vier Themenfelder: Lehren und Lernen in der Entwicklung, Schulentwicklung als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, Schule im Spannungsfeld zwischen innerer und äußerer Schulentwicklung, Schulentwicklung als Forschungsgegenstand.

5. und 6. April 2013, 10 – 16 und 10 – 17 Uhr
Demokratie macht Schule –
Kinder- und Jugendrechte mit Wirkung
Bei dieser Tagung liegt der Schwerpunkt auf den drei Säulen der Kinder- und Jugendrechte: »Wie werde ich beteiligt? Wie werde ich gefördert? Wie werde ich geschützt?« Kinder und Jugendliche, die erfahren, dass ihre Meinung und Würde geachtet wird, lernen zugleich, die Rechte anderer zu respektieren und sich dafür stark zu machen. Weitere Themenschwerpunkte: u. a. Klassenrat und Schulentwicklung, Netzwerk 16.1, Schülerfeedback, Partizipation im Zeitalter von Web 2.0, Verbindungslehrerforum.

10. April 2013, 14 – 19 Uhr
Lernbereichstag: fächerübergreifender Unterricht
Auf dem Lernbereichstag stellen Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen mit fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben und ihre Unterrichtspraxis an Stadtteilschulen vor, um miteinander und voneinander zu lernen.

13. April 2013, ganztägig
9. Hamburger Elterntag: Lernen im Wandel –
neue Wege zum Schulabschluss
Der Elterntag richtet sich an alle interessierten Eltern in Hamburger Schulen und bietet die Möglichkeit, sich über aktuelle schulische Themen zu informieren und auszutauschen.

Wenn nicht anders angegeben, finden die Veranstaltungen im Landesinstitut statt. Zu vielen Veranstaltungen erhalten die Schulen etwa zwei Monate vor Veranstaltungsbeginn Flyer. Nähere Informationen finden sich im Internet:
www.li.hamburg.de
Dort finden Sie auch Hinweise zu weiteren Veranstaltungen. Bitte beachten Sie, dass Sie sich zu den Tagungen anmelden müssen.

Private Akutklinik für Psychologische Medizin

Mit Fachabteilung für Essstörungen

SCHLOSSKLINIK PRÖBSTING

Geben Sie Ihrem Leben eine neue Richtung!

Wir bieten in erstklassigem Ambiente einen erfolgreichen und umfassenden psychotherapeutischen Ansatz zur Behandlung psychischer Konflikte und Erkrankungen, von der Diagnostik bis zur Therapie!
Indikationen: Depressionen, Ängste und Panik, Zwänge, Essstörungen, Erschöpfungssyndrom („Burn-Out"), Tinnitus
Kostenübernahme: Private Krankenversicherungen, Beihilfe

Infos unter Telefon 02861/8000-0

Pröbstinger Allee 14 • **46325 Borken (Münsterland)**
Fax 02861/8000-89 • **www.schlossklinik.de** • info@schlossklinik.de

Freie Plätze für Klassenreisen 2013

In unseren vier Freiluftschulen können Sie was erleben ...

Moorwerder
Wasserspaß an der Bunthausspitze

Neugraben
Idylle in der Fischbeker Heide

Wittenbergen
Herrliche Momente am Elbstrand

Wohldorf
Natur pur im Wohldorfer Wald

Info und Anmeldungen für März bis Oktober:
Tel 040 - 22 94 75 23
Mikolasch@hamburgerschulverein.de
www.hamburgerschulverein.de

Hamburger Schulverein von 1875 e.V.

Klassenfahrten 2013 nach Irland

Impressionen von Kerry bis Connemara

8 Tage Busrundreise ab 312 €

CTS Gruppen- und Studienreisen GmbH

Tel. 05261 2506-1140 | irland@cts-reisen.de | www.cts-reisen.de

Berlin-City-Komforts-Fewos (2)
bis 4 Pers., ab 50 € / Tag / Whg.
Telefon: 078 03 - 926 74 45
www.Berlincentral-Fewo.com

Teneriffa-Süd Komforts-Fewos (2)
bis 4 Pers. in Anlage am Meer
ab 50 € / Tag / Whg.
Telefon: 078 03 - 926 74 45
www.Teneriffa-Fewo.com

• **Berlin – Stadtführungen**
• **Schülertouren mit dem Rad, zu Fuß, im Bus**

TRAVEL SITE 030-21805214
www.travelxsite.de

ENGLAND KLASSENFAHRTEN
mit Jürgen Matthes. Seit 1982 Zweigbüro in Eastbourne. **Sofort-Angebot online:**
www.klassenfahrten-matthes.de
25524 Itzehoe · Tel. 04821-680140

Die Adresse zum Planen von Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalten und Exkursionen:

www.schullandheim.de

Verband Deutscher Schullandheime e. V.
verband@schullandheim.de

ARGE Hamburger Schullandheime e. V.
arge@hamburg.schullandheim.de

HISTORISCHE ZEILVAART HARLINGEN

Segeln auf Wattenmeer und IJsselmeer

Traditionelle Segelschiffe mit erfahrener Besatzung. Klassenfahrten ab Harlingen.

Fordern Sie kostenlos unsere Broschüren mit Aktiv-Programm an:

Schipperscoöperatie Historische Zeilvaart Harlingen(SHZH) · Postbus 114, 8860 AC Harlingen- Holland · Tel: 0031-517-413242 Fax: 0031-517-414654

www.historischesegelfahrt.de

MITEINANDER IM BOOT

• geführte Kanutouren mit VP in Mecklenburg •

5 Tage: 120,-€

www.kanu-camp.de

www.skoltour.cz

Abitur- und Studienfahrten
Ihr Reisepartner in Prag

4 Tage
komplett ab Euro 99,-
umfangreiches Programm,
3 ÜF (Buffet) im
3-Sterne-Hotel im Zentrum
mit **Programm**
(günstige Verlängerung möglich)

Klassenfahrten nach Berlin
(incl. Transfer, Unterkunft, Programmgestaltung nach Absprache)
Broschüren anfordern bei:
Biss, Freiligrathstr. 3, 10967 Berlin
Tel. (030) 6 93 65 30

Natur-Erlebnis-Kanutour
Klassenfahrten & Tagesausflüge
Yeti-OL.de ☎ 0441 - 85 6 85

schnurstracks® Kletterparks

schnurstracks Kletterpark im Sachsenwald

Mehr als klettern!
Erlebnispädagogische Programme auf Anfrage!

Tel 0 41 04-9 07 15 11
www.schnurstracks-kletterparks.de
info@schnurstracks-kletterparks.de

Kleine Anzeige - große Wirkung!

Kleinanzeigen schaffen Verbindungen für wenig Geld.

Bei einer Breite von 43 mm kostet der Millimeter in der Höhe nur € 0,84 + MwSt.

Sie sprechen mit Ihrer Anzeige über 15.000 Hamburger Lehrerinnen und Lehrer, Referendare, Schulleitungen und Elternräte an.

Information, Beratung und Anzeigenannahme:
Francis v. Wels Anzeigenwerbung
Marschnerstieg 2, 22081 Hamburg
Tel. 040/29 80 03-0 info@wels-verlag.de
Fax 040/29 80 03-90 www.wels-verlag.de

Rezension

Jörg Berlin: Bürgerfreiheit statt Ratsregiment

Die Erziehung zur Demokratie und der Erwerb von Kompetenzen für eine demokratische Partizipation sind in allen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächern wesentliche Bestandteile der Unterrichtsarbeit. Im Sinne eines historischen Lernprozesses ist es notwendig, die Entstehung demokratischer Abläufe nachvollziehen und die Ergebnisse solcher Entwicklungen bewerten zu können. In dem Buch des Hamburger Historikers Jörg Berlin geht es um die demokratischen Entwicklungen und Auseinandersetzungen um 1700 zwischen dem Rat der Stadt Hamburg und den Bürgern. Somit liefert der Autor nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebewegung und Geschichte der Stadt Hamburg, sondern auch zum Verständnis für die Strukturen von Demokratie. Insofern ist das Buch nicht nur für Historiker und solche Leser, die sich mit der Geschichte Hamburgs beschäftigen wollen, von Interesse, sondern auch für den Einsatz im Unterricht.

Der Kampf um Demokratie in Hamburg um 1700, Norderstedt 2012, 29,80 € (496 S., davon 220 S. Quellen) (Book on Demand)

Zum Zweck seines Buches verweist der Autor auf die lateinische Inschrift über dem Portal des Hamburger Rathauses. Sinngemäß steht dort, was insbesondere in der Schule zu beherzigen ist:

Wir müssen jene Freiheit, die unsere Vorfahren erstritten, in angemessener Weise bewahren.

Dazu gehört auch das Wissen, wie Freiheit und Demokratie erreicht wurden und welchen Gefährdungen sie ausgesetzt waren und sind. Diese Entwicklungen werden von Jörg Berlin anschaulich behandelt und vermittelt.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Auf den ersten 250 Seiten werden die Herausbildung der »Bürgerfreiheit« in Hamburg und die Aktionen von deren Gegnern seit der Reformation analysiert. Dabei werden u. a. kontroverse Positionen in der Geschichtsschreibung, sprachliche Besonderheiten und der Bedeutungswandel von Begriffen ausführlich herausgearbeitet. Das Hauptgewicht im ersten Teil liegt in der Darstellung der Auseinandersetzungen zwischen Rat und Bürgerschaft. Bereits 1665 heißt es in der Erklärung einer bürgerschaftlichen Deputation, dass es in Hamburg keine zwei getrennten Stände, sondern nur eine Gemeinde gebe, nämlich die Erbgesessene Bürgerschaft. Sie sei die Inhaberin sämtlicher Rechte der Stadt. Dadurch sei sie befugt, Gesetzes- und Verfassungsbestimmungen zu ändern oder neu zu gestalten. Weil die Bürger sich wegen ihrer Menge nicht selbst regieren könnten, hätten sie das Regieren und die Rechtsprechung den Ratsherren übertragen. Dieses sei aber nicht vorbehaltlos geschehen, denn die Bürger behielten sich dabei *»eine extraordinariam Potestatem«*, also eine gewisse Vollmacht und ein Widerspruchsrecht vor. Dieses gelte für den Fall, dass die Ratsherren *»… etwa die vorgesetzten Gesetze überschreiten«*. Außerdem sollten die Bürger zu jeder Zeit die Möglichkeit haben, *»zu Beybehaltung ihrer Bürgerlichen Macht und Gerechtigkeit, ohne Zutuung und Einwilligung [des Rates] [eine] extraordinariam Deputationem … zu machen«*, um ihre Entscheidungen durchzusetzen. Der Rat empfand dies verständlicherweise völlig anders und wies die gesamte Erklärung zurück. Rückhalt fand er bei Fürsten und dem Kaiser, die ihn mit Truppen unterstützten. Diese Erklärungen der Bürgerschaft von 1665 und die damit einhergehenden Auseinandersetzungen zwischen Rat und Bürgern bereiteten die wichtigsten politischen Grundpositionen der Bürgerbewegung von 1685/86 vor. Zudem waren bereits hier grundlegende Elemente des »Manifests der bürgerlichen Freiheit« von 1699 formuliert worden.

Im zweiten Teil des Buches ist dieses nur noch in wenigen Exemplaren erhaltene »Manifest« zum ersten Mal nach über 300 Jahren wieder abgedruckt. Es enthält wichtige Beschlüsse und Verfassungsbestimmungen aus den Jahren 1410 bis 1698, mit denen die Bürger ihren Anspruch begründeten, dass *»die Erbgesessene Bürgerschaft vom ersten Anfangs-Grunde ihrer Stadt alle Landes- und Stadt-Obrigkeitliche Hoheit allein gehabt und exerciret« und in der Stadt weder »Monarchia« noch »Aristocratia« herrschten, sondern die »Democratia oder Populari Forma Reipublicae«*. Diese sei die *»allerrichtigste Unterhalterin der Frey- und Gleichheit.«* Auf dieser Grundlage gelang es im Jahre 1699, eine demokratische Verfassung, den sogenannten »Rezess von 1699«, zu verabschieden.

Wegen dieser und einer Vielzahl anderer Dokumente eignet sich das »Manifest« im Unterricht auf der Grundlage historischer Quellen die Demokratiebewegung der Stadt Hamburg nachzuzeichnen.

Bei einer Neuauflage des Buches wäre es allerdings für die Unterrichtsarbeit hilfreich, dem ursprünglichen Inhaltsverzeichnis des »Manifests« eine kommentierte Auflistung der Dokumente hinzuzufügen.

Dr. Adrian Klenner,
Schulleiter der Schule beim Pachthof
klenner@hamburg.de

Hamburger Lehrer-Feuerkasse

seit 1897

Die preisgünstige Hausratversicherung
im Großraum Hamburg und Lübeck
für Angehörige aller pädagogischen Berufe.
Wir versichern Ihren Hausrat für 1,20 Promille der Versicherungssumme,
und das unverändert seit 1996.
Beitragsfrei eingeschlossen sind u.a.: Diebstahl von Fahrrädern, Kinderwagen,
Kfz.-Aufbruch, Überspannungsschäden, jeweils bis zu festgelegten
Höchstgrenzen, Höherversicherung gegen Zuschlag möglich.

Informationen und Unterlagen bitte anfordern unter:
E-Mail: info@h-l-f.de
Tel.: 040 333 505 14 (Tobias Mittag)
Tel.: 040 796 128 25 / Fax: 040 796 128 26 (Georg Plicht)
Tel.: 040 679 571 93 / Fax: 040 679 571 94 (Sibylle Brockmann)
www.hamburger-lehrer-feuerkasse.de

Förderprogramme
Schulschriften
www.etverlag.de
E.T. Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel./Fax: 05404-71858

Hamburger Beamten- Feuer- und Einbruchskasse

Die günstige Hausratversicherung ! Keine Beitragserhöhung seit über 20 Jahren !
Hermannstaße 46 • 20095 Hamburg • Tel: 040 / 33 60 12 | Fax: 28059606 • E-Mail: info@hbfek.de • Internet: www.hbfek.de

Anerkannte Selbsthilfeeinrichtung des öffentlichen Dienstes

Gegründet 29. Sept. 1902 Versicherungsverein auf Gegenseitigkeit

In Hamburg sind wir zu Hause, ... Sie auch?
Oder in Schleswig-Holstein, im Kreis Harburg bzw. Stade?

Wenn Sie dann noch im öffentlichen Dienst im weitesten Sinne beschäftigt sind und eine Hausversicherung suchen, die Ihren Geldbeutel schont, dann kommen Sie zu uns. Bei uns bezahlen Sie weiterhin

nur 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme
inklusive Versicherungssteuer

um Ihren **Hausrat** gegen Schäden durch **Brand, Blitzschlag, Explosion, Implosion, Einbruch- und Fahrraddiebstahl, Vandalismus, Raub, Leitungswasser, Sturm und Hagel** zu versichern. Für eine Versicherungssumme von z.B. 50.000 € zahlen Sie bei uns **nur** einen **Beitrag von 60 € pro Jahr inklusive Versicherungssteuer.**

Unser Geschäftsführer Herr Sascha Suppe informiert Sie gerne näher.

Sie haben außerdem die Möglichkeit, sich auf unserer Internetseite zu informieren. Dort finden Sie z.B. auch ein Antragsformular, das Sie ausdrucken, ausfüllen und uns zusenden können.

MUSEUM HAUS AM CHECKPOINT CHARLIE
MAUER MUSEUM
WALL

Friedrichstraße 43 - 45
10969 Berlin
U-Bahn Kochstraße, Stadtmitte
Bus M29
030 253725 0
www.mauermuseum.de

► ZEITZEUGENGESPRÄCHE
► FÜHRUNGEN
► FILME
► CAFETERIA
► SHOP

DIE MAUER - Geschichte und Geschehnisse
Originale Objekte gelungener Fluchten unter, auf und über der Erde
Weltweiter gewaltfreier Kampf für Menschenrechte

► täglich 9.00 - 22.00 Uhr geöffnet

DB BAHN

Mit „Klasse unterwegs“ **die Region entdecken**

Das Schulprojekt der DB Regio AG

- Erlebnisreiches Lernen an interessanten Orten in der Region
- Über 60 Partner in Schleswig-Holstein und Hamburg
- Umweltbewusst und günstig unterwegs in den Nahverkehrszügen in Schleswig-Holstein
- Bis zu 70% Ermäßigung mit dem Gruppenticket im Schleswig-Holstein-Tarif

Weitere Informationen im Internet unter
www.bahn.de/klasse-unterwegs

Die Bahn macht mobil.

nah.sh Der Nahverkehr

Regio Schleswig-Holstein