

Hamburg macht Schule

Heft 1/2017 • 29. Jahrgang • Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Anerkennung

BSB Info: Vorschularbeit im Projekt »23+ Starke Schulen« | Lernen im Ganztag: ohne Hausaufgaben?





HAMBURGER LEHRER-FEUERKASSE

Versicherungsverein auf Gegenseitigkeit
gegründet 1897



Die preisgünstige Hausratversicherung im Großraum Hamburg für alle pädagogisch Tätigen sowie deren Angehörige

Wir versichern Ihren Hausrat zu 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme (inkl. Versicherungssteuer) unverändert seit 1996.

2017 haben unsere Mitglieder eine Beitragsrückerstattung von 10 % erhalten.

Ihr Hausrat ist gegen Schäden durch Brand, Explosion, Implosion, Blitzschlag und Überspannung, Einbruchdiebstahl, Raub, Leitungswasser, Sturm, Hagel, Glasbruch (Einfachverglasung) versichert.

Außerdem u. a. beitragsfrei eingeschlossen: Hotelkosten bis zu 100 Tagen, Diebstahl von Hausrat aus Krankenzimmern und Kraftfahrzeugen, Diebstahl von Fahrrädern und Kinderwagen bis 260 €. Fahrräder bis 3.000 € (6.000 € bei zwei Rädern) können gesondert versichert werden.

Zusätzlich versichern wir Ihre Ferienwohnung ebenfalls zu 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme. Die HLF verzichtet auf den Einwand der groben Fahrlässigkeit bei Schäden bis 5.000 €.

Informationen und Unterlagen bitte anfordern unter:

040 333 505 14 (Tobias Mittag) 040 796 128 25 (Georg Plicht) 040 679 571 93 (Sibylle Brockmann)

www.h-l-f.de (mit Prämienrechner) - info@h-l-f.de



Schul-Organisation

Dokumentation · Organisation · Rechtssicherheit

Lehrerkalender

Zensurenhefte
klassen- und schülerweise

Schülerbeobachtungen

Gemeinsames Lernen

Förderpläne und Dokumentationen

Elterngespräche

Aufgabenhefte

Offener Ganzttag

www.schulorganisation.com

FL SCHULORGANISATION
& Verlage Flöttmann & Langenkämper



KLASSE(N) FÜHRUNG



Das WasserForum bietet individuelle Führungen für alle Schulklassen mit diesen möglichen Schwerpunkten an:



- Historische Wasserversorgung
- Moderne Wasserversorgung
- Rahmenbedingungen der Wassergewinnung
- Abwasserentsorgung und -aufbereitung



WasserForum · Billhorner Deich 2 · 20539 Hamburg

Kontakt & Buchung: wasserforum@wasserkunst-hamburg.de
Tel.: 040 / 78 88 49 99-0 · www.wasserkunst-hamburg.de



Werden Sie Moor- und Klimaschützer!
Gärtnern Sie torffrei!

➔ Weitere Infos unter www.NABU.de/moorschutz

Liebe Leserin, lieber Leser,

Anerkennung ist eine der wichtigsten Prinzipien pädagogischen Handelns. Die Kultur der Anerkennung in einer Schule bestimmt den Grad der Wertschätzung und den Respekt gegenüber Schülerinnen und Schülern. Schulen, die sich weitgehend auf kindliche und jugendliche Verhaltensweisen einstellen können, arbeiten anders als Schulen, die stärker auf Anpassungsleistungen zielen. Anerkennende Verhaltensweisen von Lehrkräften tragen erfahrungsgemäß erheblich zur Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen bei. Anerkennung kann in einer Klasse, einer Klassenstufe oder auch in einer ganzen Schule gelebt werden. Hier weisen die Erfahrungen aus den Schulen ganz unterschiedliche Facetten auf.

Leistungsrückmeldungen werden zum Beispiel in der Clara-Grunwald-Schule als Teil der Anerkennungskultur gestaltet. Lernförderliche Rückmeldungen erfolgen durch »Schmuckkästchen« oder durch die »Könnner-Box«. Letztere dient als Reflexionsgrundlage, auf der Kinder ihre eigenen Interessen, Vorlieben und Begabungen beschreiben lernen (S. 10f.). Stärkenorientierte Leistungsrückmeldung, so lautet das Prinzip am Gymnasium Ohmoor. Dort werden überfachliche Kompetenzen in Lernentwicklungsgesprächen mittels einer Zielscheibe sichtbar gemacht. Das Verfahren »ermutigt die Schülerinnen und Schüler und lässt sie nach dem Gespräch gestärkt nach Hause gehen« (S. 13).

An der Stadtteilschule Bergedorf arbeiten die Schülerinnen und Schüler an »echten Aufgaben«. Dies geschieht in Profilklassen und durch Projektlernen. Das Präsentieren der Projektergebnisse und die Vorstellung in der Schulöffentlichkeit bedürfen einer guten Vorbereitung. Die Erfahrungen zeigen, dass Anerkennung durch Partizipation gelingen kann. Der Stolz der Schülerinnen und Schüler, Bedeutsames nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Schulgemeinschaft geschaffen zu haben, leistet einen wichtigen Beitrag für das gesamte schulische Zusammenleben (S. 15). Ich-Werkstatt, Forschungsprojekte, Wettbewerbe sowie demokratisches Handeln in und außerhalb von Schulen sind weitere Bausteine für die Förderung von Anerkennung in der Schule. Auch die Anerkennung durch interkulturelle Öffnung sowie Sprachbildung sind Beispiele für den Umgang mit Anerkennung.

Anerkennung schließt eine wechselseitige Anerkennung von Lehrenden und Lernenden in ihren je eigenen Rollen sowie ihren Stärken und Schwächen ein. Zum professionellen Handeln einer Lehrperson gehört es, dass er oder sie mit Phasen der Ablehnung durch Schülerinnen und Schüler umzugehen weiß. Anders hingegen verhält es sich bei herabwürdigenden Verhaltensweisen oder Grenzüberschreitungen gegenüber Lehrkräften. Hier gilt zwar weiterhin die grundsätzliche moralische Anerkennung, allerdings sind erzieherische Maßnahmen und Grenzziehungen hier Teil der schulischen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern.

»Anerkennung ist das Wort eines Idioten; man findet sie im Lexikon, aber nicht im menschlichen Herzen«, schreibt Honoré de Balzac. Diese Ausgabe von HMS nimmt sich vor, das Dichterwort durch die vielen schulischen Beispiele zu widerlegen. Lesen Sie selbst! Viel Vergnügen dabei.

Mit besten Grüßen

Ihr



Prof. Dr. Josef Keuffer
Hamburg, im März 2017





Anerkennung

Moderation: Franziska Carl

- 6 Anerkennung in der Schule**
Begriff – Potenziale – Ansprüche
- 10 Leistungsrückmeldung als Teil der Anerkennungskultur**
»Schmuckkästchen« und »Könner-Box«
- 12 Stärkenorientierte Leistungsrückmeldung**
Überfachliche Kompetenzen in
Lernentwicklungsgesprächen sichtbar machen
- 14 Anerkennung durch Partizipation und »echte Aufgaben«**
Von Helden und Pokalen
- 16 Anerkennung erleben in der Ich-Werkstatt**
Förderung der Selbstwirksamkeit neben dem regulären Unterricht
- 18 Anerkennung durch Forschungsprojekte und Wettbewerbe**
Potenziale von Schülern systematisch erfassen und fördern
- 20 Anerkennung durch Partizipation**
Demokratisches Handeln in und außerhalb der Schule ermöglichen
- 22 Anerkennung durch interkulturelle Öffnung**
Eine Schulkultur der Vielfalt und Courage entwickeln und leben
- 24 Anerkennung und Sprachbildung**
Mit Mustertexten und Schreibanleitungen
die Schreibkompetenz entwickeln



1/17
29. Jahrgang

BSB-Info

Verantwortlich: Andreas Kuschnerait

Das Fundament stärken 26

Vorschularbeit im
Projekt »23+ Starke Schulen«

Mathematische Frühförderung der
Schule An der Glinder Au

Förderkonzept an der
Schule Beim Pachthof

Herausforderungen sind unsere Stärke – 23+ Starke Schulen 31

Fachveranstaltung am Dienstag, 6.6.2017
in den Projektschulen und im LI,
Felix-Dahn-Str. 3, Hamburg

Begegnung im matheaffinen Raum 32

Begabtenförderung am
Lise-Meitner-Gymnasium

Lernen im Ganzttag – geht das auch ohne Hausaufgaben? 34

Von China Town bis zum mexikanischen Viertel 37

Zwei Wochen Leben und Lernen in Chicago

»Krass, wir haben Professor Mojib Latif« 40

Oberstufenschüler organisieren
den Schülerkongress »MeerKlima«

Besucherrekord bei der SCHULBAU Messe in Hamburg 42

Das Ombudsgremium am Marion Dönhoff Gymnasium 45

Good Practice – kleine und große Fundstücke
aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 8

Die Bertinis 46

Lesung im Ernst Deutsch Theater vor
über 300 Schülerinnen und Schülern

Männer und Grundschule 48

Personalien 49

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts 50

April bis Juli 2017

Hamburg macht Schule 50

Schwerpunktthemen 2007 – 2017

Herausgeber:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB),
Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Lan-
desinstituts für Lehrerbildung und Schul-
entwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
josef.keuffer@li-hamburg.de

Verlag:

Pädagogische Beiträge Verlag GmbH,
Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus,
20148 Hamburg, Tel.: (040) 45 45 95
info@paedagogische-beitraege-verlag.de
Geschäftsführung: Katrin Wolter

Verlagsredaktion und -gestaltung:

Dr. Mathias Prange

Redaktion:

Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Dr. Franziska Carl, Christine Roggatz,
Beate Proll
Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

Redaktion für Bildungspolitisches Forum

und BSB-Info:

Karen Krienke, Andreas Kuschnerait,
Behörde für Schule und Berufsbildung,
Hamburger Straße 125 a, 22083 Hamburg
Tel.: (040) 4 28 63 35 49, Fax: –4 27 96 84 33
karen.krienke@bsb.hamburg.de

Druck: Hartung Druck+Medien GmbH,

Asbrookdamm 38, 22115 Hamburg
info@hartung-online.de
www.hartung-online.de

Anzeigen: Gabriele Henning

BSB – Hamburg macht Schule
Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
Tel.: (040) 4 28 63 – 27 62
gabriele.henning@bsb.hamburg.de

Erscheinungsweise: 4-mal pro Jahr

Auflage: 15 000

Bilder: W. van Woensel: Titel

Alle weiteren Fotografien wurden uns von
den Autorinnen und Autoren zur Verfügung
gestellt.

Bezug: Hamburger Lehrkräfte und Eltern-
räte 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/bsb/hamburg-macht-schule

Preis: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit
vorheriger Genehmigung des Verlages.
ISSN 0935-9850

Anerkennung in der Schule

Begriff – Potenziale – Ansprüche

Anerkennung und Wertschätzung aller Lernenden – wohl keiner würde abstreiten, dass dies ein berechtigtes Prinzip pädagogischen Handelns sein sollte. Doch was wird unter Anerkennung verstanden? An wen richtet sich der Anspruch und wer oder was soll im Kontext Schule eigentlich anerkannt werden? Was sind die zentralen Begriffe und die dazugehörigen Diskurse? Welche Möglichkeiten der Umsetzung gibt es und welche Spannungsfelder sind damit verbunden?

Ziele und Begründungen

»Die Etablierung einer Kultur der Anerkennung, die Schülerinnen und Schülern hilft, ihren Weg zu finden, und die positiven Einfluss auf ihre Leistungsentwicklung hat, ist aus heutiger Sicht unverzichtbar« (Berg 2016, S. 31). Diese Erfahrung eines Schulleiters verdeutlicht die Ziele, die mit der Umsetzung des Prinzips der Anerkennung im Kontext Schule einhergehen können. Die Forderung von Anerkennung als Prinzip pädagogischen Handelns wird mit vielfältigen (bildungspolitischen) Entwicklungen in Verbindung gebracht, die untereinander zusammenhängen: Das Schlagwort taucht (1) im Kontext der Diskussion um einen angemessenen *Umgang mit Heterogenität* auf. Unterschiede und Besonderheiten der Lernenden zu akzeptieren und ihre Stärken hervorzuheben, gilt als aktuelle Anforderung für das professionelle Lehrerhandeln. (2) In der pädagogischen Auseinandersetzung mit *schulischer Leistungsbeurteilung* werden Verfahren und Vorgehensweisen diskutiert, die den Fokus auf die Stärken von Lernenden richten und diese anerkennen. Dabei wird z. B. über Formen formativer Leistungsrück-

meldung jenseits von Noten und sozialen Vergleichen nachgedacht. Dies steht auch mit der Forderung einer *individuellen Förderung* von Lernenden im Zusammenhang, bei der ausgehend von diagnostischen Prozessen Lerngelegenheiten adaptiv gestaltet werden und für die eine Ressourcenorientierung als wichtig erachtet wird. Anerkennung wird (3) im Kontext der Auseinandersetzung um die *Partizipation von Lernenden* im schulischen Bereich und in der Auseinandersetzung um *Bildungsgerechtigkeit* diskutiert. Dabei geht es vor allem um das Ziel der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Bildungsangeboten, ungeachtet der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. (4) Letztlich wird Anerkennung als eine zentrale *Entwicklungsaufgabe für Lehrpersonen* im berufsbiografischen Ansatz der Lehrerprofessionalisierung angesehen.

Begriff und Perspektiven des pädagogischen Diskurses

Obgleich das Stichwort Anerkennung im pädagogischen Diskurs seit einigen Jahren stärker verwendet wird, handelt es sich dabei im eigentlichen Sinn nicht um einen erziehungswissenschaftlichen Fachterminus. Dem Begriff liegt kein einheitliches Verständnis zugrunde. Anhand einiger im Duden angeführter Synonyme lassen sich zwei unterschiedliche Bedeutungen ausmachen (vgl. Abb. 1). Anerkennung lässt sich zum einen als Respekt, Wertschätzung, Lob, Würdigung oder auch Befürwortung von in bestimmten Kontexten positiv Bewertetem verstehen. Dies kann entweder auf der subjektiven Ebene als Urteil einer Person oder Personengruppe erfolgen oder intersubjektiv an bestimmten Kriterien orientiert sein (vgl. von der Groeben 2008, S. 8; bezugnehmend auf Reisinger 2000). Anerkennung kann zum anderen auch als Erlaubnis oder Legitimation verstanden werden. Im Kontext Schule wird Anerkennung vor allem im Hinblick auf

den ersten Bedeutungszusammenhang diskutiert und zwar ausgehend von der Lehrperson in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern.

Schon immer waren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen Gegenstand des schulpädagogischen Diskurses, wenn auch unter wechselnden Schlagworten (vgl. z. B. Kiper 2015, S. 44 ff.; Prengel/Tellisch/Wohne 2016, S. 10). Einigkeit besteht darüber, dass die von Lehrpersonen und Schulen zu leistenden Aufgaben auf sozialen Beziehungen basieren (vgl. Kiper 2015, S. 44). Dabei gilt es zu beachten, dass soziale Beziehungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern nicht nur als Interaktionen zwischen zwei, sondern zwischen vielen verschiedenen Personen zu denken sind und diese daher komplex gestaltet und verwoben sein können. Die Tendenz, Interaktionen und soziale Beziehungen in ihrer Qualität vor dem Hintergrund des Begriffs Anerkennung zu beschreiben, hat seit einigen Jahren zugenommen. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich dabei zwei Perspektiven auf Anerkennung unterscheiden:

1. »Anerkennung als ethische Kategorie oder als Prinzip pädagogischen Handelns« (Trautmann 2016, S. 6): In dieser Perspektive werden Anerkennung und Wertschätzung positiv konnotiert als Grundprinzipien einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung verstanden. Der Aufbau einer anerkennenden Beziehung bzw. die Notwendigkeit anerkennenden Handelns wird dabei hauptsächlich als Aufgabe der Lehrpersonen angesehen. Auch Schülerinnen und Schüler sind an der Gestaltung der sozialen Beziehungen beteiligt und damit ebenso verantwortlich. Allerdings gehört es in den Verantwortungsbereich von Schule und Lehrpersonen, Lernende darin anzuleiten, ein faires und für alle akzeptables Miteinander aufzubauen und zu erhalten.

2. Anerkennung als Adressierung (vgl. Kowalski 2016, S. 15; bezugnehmend auf Balzer/Ricken 2010): Aus dieser Perspektive wird Anerkennung nicht als pädagogisches Qualitätsmerkmal verstanden. Gemeint ist vielmehr die Art und Weise, in der jemand angesprochen bzw. als Person anerkannt wird. Anerkennung ist in diesem Sinne die persönliche Einschätzung und Ansprache anderer Personen – völlig unabhängig davon, ob dies wertschätzend (im Sinne der ersten Perspektive) oder missachtend ist. Diese wertneutralere Perspektive auf Anerkennung schließt somit negative Konnotationen ein. Im Sinne der Adressierung wird Anerkennung damit zu einem notwendigen Schritt der Identitätsbildung, wenn ein Individuum lernt, sich selbst in der Ansprache anderer und in der Abgrenzung zu anderen zu erkennen.

Forschungsstand – theoretisch und empirisch

Der Begriff Anerkennung hat eine lange Tradition und findet sich bei bekannten Geisteswissenschaftlern wie Mead, Fichte oder Hegel. Axel Honneth nahm deren Ansätze auf und formte ein Modell der Anerkennung, das für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff grundlegend ist. Zentral in diesem Modell ist die Unterscheidung zwischen drei Formen der Anerkennung: Liebe, Recht und soziale Wertschätzung.

Als Erstes beschreibt Honneth Liebe als Urform menschlicher Anerkennung und als natürliches Grundbedürfnis, das entscheidend ist für die Entwicklung des Selbstvertrauens (vgl. *ebd.*, S. 4). Für die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen sowie Schülern kann diese Form passender als *emotionale Anerkennung* bezeichnet werden (vgl. Helsper/Sandring/Wiezoreck 2005, S. 189). Diese Form der individuellen Anerkennung erhalten Schülerinnen und Schüler unabhängig von speziellen Leistungen für sich als Person. Die zweite Form umfasst die Anerkennung von Menschen als Träger von Rechten und Pflichten. Diese Form der *moralischen Anerkennung* ist in Honneths Theorie grundlegend für die Ent-

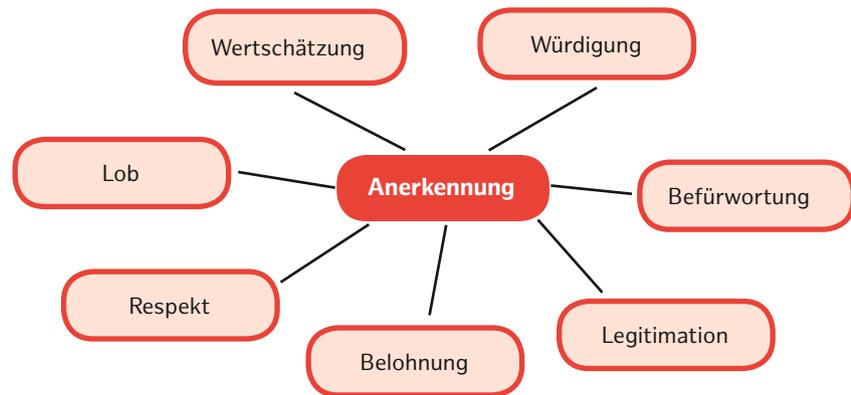


Abb. 1: Mögliche Synonyme des Begriffs Anerkennung

wicklung von Selbstachtung und steht im Kontrast zu Entrechtungserfahrungen (vgl. Kowalski 2016, S. 5). Im Kontext Schule können hierunter die gerechte Behandlung aller sowie Möglichkeiten der Mitbestimmung und Partizipation in Unterricht und Schule gefasst werden. Die dritte Form, die *soziale Anerkennung*, erfährt eine Person für ihren individuellen Beitrag zur Gesellschaft. Schülerinnen und Schüler erkennen dadurch ihren Wert für die Gemeinschaft und lernen sich selbst wertzuschätzen. Rückmeldung darüber, inwieweit Heranwachsende die Erwartungen der Gesellschaft erfüllen, erhalten diese in der Schule über die Bewertung ihrer Leistungen (vgl. *ebd.*, S. 6).

Anerkennung in der Schule kann insofern hinsichtlich verschiedener Dimensionen erfolgen, die sich grob in zwei Gruppen unterteilen lassen: Merkmale der Person einerseits und die von den Personen erbrachten Leistungen andererseits. Eine Schülerin oder einen Schüler in seiner Individualität als Person an sich mit *je spezifischen Merkmalen und Charakteristika* wertzuschätzen, entspricht der Form der emotionalen Anerkennung. Die *Interessen, Bedürfnisse und Rechte* aller Lernenden verdienen Anerkennung und Berücksichtigung, z. B. indem verschiedene Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule etabliert werden. Dies entspricht der Form der moralischen Anerkennung. Wertschätzung und anerkennende Rückmeldung zu den in Unterricht und Schule erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler entspricht der Form der sozialen Anerkennung der Person. Die-

se Dimensionen der Anerkennung hängen untereinander zusammen und beeinflussen sich. Schulische Leistungen beispielsweise werden durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren bedingt (vgl. zusammenfassend Carl 2016, S. 84 ff.).

Was wissen wir nun aus der Forschung über Anerkennung in der Schule? Erste Ergebnisse dazu liefert eine groß angelegte Studie des Projektnetzes INTAKT der Universitäten Potsdam und Kassel (vgl. Prengel 2013). In dem Forschungsprojekt wurde Lehrerhandeln im Unterricht hinsichtlich anerkennender, neutraler oder verletzender Aktionen der Lehrpersonen analysiert. Bei der Auswertung zeigte sich, dass der Großteil der Handlungen der Lehrpersonen anerkennend oder neutral war, jede vierte Handlung jedoch stellte eine Verletzung dar. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bedeutete dies eine Lernbeeinträchtigung, da verletzendes Lehrerhandeln das Lernen blockieren kann – wie die Analyse deutlich macht (vgl. *ebd.*, S. 114 f.). Deshalb, aber auch, weil sich Mitschülerinnen und Mitschüler an der Qualität des Erwachsenenhandelns orientieren (vgl. Prengel 2014, S. 30), schreibt die Autorin anerkennendem Verhalten von Lehrpersonen eine große Bedeutung für die Entwicklung der Lernenden zu. Darüber hinaus wurde in der Studie festgestellt, dass sich Lehrpersonen sehr stark in ihren anerkennenden Handlungsmustern unterscheiden – und zwar unabhängig von der jeweiligen Schulkultur oder -praxis (vgl. Prengel 2013, S. 114). In einer die Schulfächer Mathematik, Deutsch, Sport und Musik vergleichenden Analyse zeigt

te sich zudem, dass die grundsätzlich anerkennenden Aussagen der Fachlehrpersonen wenig fachliche Aspekte enthielten: »[...] es fehlt an explizit auf den jeweiligen Lerngegenstand bezogenen Feedbacks, in denen benannt wird, worin in der aktuellen Lernsituation fachlich das erreichte Ergebnis besteht, was auf dieser Basis die nächsten Lernschritte sind und welche Lernmaterialien vom Schüler, von der Schülerin dabei genutzt werden können« (Prengel/Tellisch/Wohne 2016, S. 13). Derartige Aussagen wären jedoch in Bezug auf das Ziel der individuellen Förderung sowie für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler wünschenswert.

Möglichkeiten der Umsetzung

Anerkennung kann in der Schule sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene erfolgen, wobei verschiedene Akteure involviert sein können (vgl. Abb. 2). Die Berichte von Hamburger Schulen in diesem Heft beziehen sich auf beide Ebenen und zeigen damit ein weites Spektrum der Umsetzungsmöglichkeiten von Anerkennung in der Schule auf.

Die *Ebene der Klasse bzw. Lerngruppe* zeichnet sich dadurch aus, dass die Akteure – Schülerinnen und Schüler sowie die unterrichtenden Lehrpersonen – regelmäßige Sozialkontakte unterhalten, d. h. Beziehungen entstehen, die langfristig angelegt sind. Soziale Beziehungen bestehen dabei sowohl zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden. Wie Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse bzw. Lerngruppe speziell für ihre schulischen Leistungen und somit soziale Anerkennung erfahren können, zeigt das Beispiel der Clara-Grunwald-Grundschule. Eingebettet in eine umfassende Anerkennungskultur ermöglicht das Verfahren der »Könner-Box« einerseits die Dokumentation des individuellen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Rückmeldung zum bisherigen Lernverlauf sowie die Planung des künftigen Lernprozesses (vgl. Beitrag Brandt/de Vries/Joost, S. 10). Ähnlich zeigt das Beispiel des Ohmoor-Gymnasiums, wie die für das fachliche Lernen wichtigen

Ebene	Akteure	Charakteristika
Klasse/ Lern- gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Lerngruppe • Klassenlehrpersonen • Fachlehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Sozialkontakte • zeitliche Stabilität > d. h. langfristig bestehende Gruppenkonstellationen
Schule/ Schulge- meinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • alle Schülerinnen und Schüler der Schule • alle Lehrpersonen • weiteres (pädagogisches) Personal • außerschulische Partner(innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige und unregelmäßige Sozialkontakte • zeitlich variabel > d. h. lang- und kurzfristig bestehende Gruppenkonstellationen

Abb. 2: Konzeption einer Anerkennung in der Schule

überfachlichen Kompetenzen systematisch in Lernentwicklungsgesprächen erfasst und der gemeinsamen Reflexion aller Akteure zugänglich gemacht werden können (vgl. Beitrag Gatermann, S. 12). Wie Interessen und Rechte aller Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden können und damit moralische Anerkennung auf dieser Ebene umgesetzt werden kann, zeigt das Beispiel der Stadteilschule Bergedorf (vgl. Beitrag Blindow/Lösekann-Schröder, S. 14). In Profilklassen wird den Lernenden das Arbeiten an selbstgewählten und sinnhaften – »echten« – Aufgaben ermöglicht und damit Partizipation auf der Ebene der Lerngruppe umgesetzt. Ein Beispiel für eine Unterrichtsgestaltung, die die Heterogenität der Lernenden berücksichtigt und zugleich erbrachte Leistungen angemessen würdigt, beschreibt der Erfahrungsbericht der Anna-Warburg-Schule. Mit Hilfe einer Methode, die mit Mustertexten und Schreibanleitungen arbeitet, werden zwei Ziele – Anerkennung und systematische Sprachbildung in heterogenen Lerngruppen – zu erreichen versucht (vgl. Beitrag Brunkhorst, S. 24). Der Bericht zeigt dabei auch eine Möglichkeit auf, wie Lernende sich gegenseitig wertschätzende und anerkennende Rückmeldungen geben können.

Die *Ebene der Schule bzw. Schulgemeinschaft* umfasst alle am Schulleben beteiligten Akteure. Charakteristisch für diese Ebene ist, dass es dabei sowohl regelmäßige Sozialkontakte, z. B. in Arbeitsgemeinschaften oder Nachmittagsangeboten, als auch unregelmäßige Sozialkontakte geben kann, z. B. in Pausen, auf Schulfesten o. Ä. Die dabei entstehenden Gruppenkonstellationen sind insofern langfristig oder kurzfristig, was die so-

zialen Beziehungen beeinflusst. Ein Beispiel für diese Ebene ist die »Ich-Werkstatt« an der Stadteilschule Öjendorf (vgl. Beitrag Grell, S. 16). Schülerinnen und Schüler, für die aus verschiedenen Gründen das Angebot des regulären Unterrichts kurz- oder längerfristig nicht passend ist, erhalten die Möglichkeit der Anerkennung ihrer spezifischen Situation sowie der individuellen Förderung und Stärkung der Selbstwirksamkeit in einem zusätzlich zum Unterricht organisierten Angebot. Die Anerkennung besonderer Fähigkeiten erfahren Schülerinnen und Schüler an vielen Schulen. Die systematische Erfassung des Potenzials der Lernenden und Förderung über zusätzlich zum regulären Unterricht organisierte Angebote – z. B. die Teilnahme an Forschungsprojekten oder Wettbewerben – ist ein zentraler Schwerpunkt am Gymnasium Heidberg (vgl. Beitrag Fraedrich, S. 18). Wie Partizipation und damit die Form der moralischen Anerkennung in der Schule über eine AG ermöglicht werden kann, zeigt das Beispiel der Stadteilschule Kirchwerder (vgl. Beitrag Chanell/Mexner/Kruse, S. 20). Mitbestimmung wird dabei in der Schule und darüber hinaus gelernt und erprobt. Welche positiven Effekte solche Formate für die Lernenden und die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule insgesamt haben können, zeigt der Erfahrungsbericht. Eine Anerkennung aller Lernenden in ihrer Einzigartigkeit – und das bedeutet auch in ihrer kulturellen Vielfalt – ist ebenso Aufgabe der gesamten Schule. Welche Schulentwicklungsprozesse für eine interkulturelle Öffnung einer Schule nötig sind und wie Lernende dabei ganz konkret Anerkennung erfahren können, wird aus

dem Erfahrungsbericht der Ilse-Löwenstein-Schule deutlich (vgl. Beitrag *Riehl/Do-Kavka*, S. 22).

Spannungsfelder

Die Erfahrungsberichte zeigen: Das Prinzip der Anerkennung kann in unterschiedlichen Formen, mit verschiedenen Verfahren und bezogen auf unterschiedliche Dimensionen umgesetzt werden. Damit sind Herausforderungen verbunden, die hier abschließend zu drei zentralen Spannungsfeldern gebündelt werden sollen:

1. In Bezug auf die soziale Anerkennung offenbart sich ein erstes zentrales Spannungsfeld. Diese Form der Anerkennung steht der Selektionsfunktion von Schule entgegen, nach der Zuweisungen auf verschiedene Schulformen und damit verknüpft auch auf unterschiedliche soziale Positionen auf der Grundlage schulischer Leistungen vorgenommen werden. Mit anderen Worten: Ein selektives Bildungssystem, in dem Anerkennung an die jeweilige Leistung der Schülerinnen und Schüler gebunden ist, steht im Widerspruch zu einer inklusiven Kultur der individuellen Wertschätzung, in der alle Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen als für die Gesellschaft wertvoll anerkannt werden. Durch die Differenzierung zwischen »guten« und »schlechten« Schülerinnen und Schülern und die damit zusammenhängenden weitreichenden Konsequenzen für deren Bildungskarrieren werden »unweigerlich Anerkennungs-Gewinner und -Verlierer erzeugt« (*Trautmann* 2016, S. 7). Damit kann anerkennendes Verhalten immer »auch als interessengeleitete Machtstrategie betrachtet werden, die bestimmte Formen des Schülerverhaltens vor anderen auszeichnet und damit bestimmte Normen (durchsetzen will« (*ebd.*, S. 9).
2. Ein weiteres Spannungsfeld wird im Kontext individueller Förderung, damit zusammenhängenden diagnostischen Prozessen sowie Verfahren der Leistungsrückmeldung sichtbar: Ob Lernende die Diagnose eines Förder-

bedarfs inklusive daraus abgeleiteter fördernder Maßnahmen als etikettierendes Stigma oder als wertschätzende Unterstützung und Anerkennung der eigenen individuellen Voraussetzungen wahrnehmen, lässt sich pauschal nicht beantworten. Viele individuelle Faktoren, aber auch Kontextfaktoren auf der Ebene der Schule sowie darüber hinaus beeinflussen die Interpretation derartiger Prozesse – und macht Entwicklungsbedarfe auf eben jenen Ebenen deutlich.

3. Eine immer wieder angeführte Herausforderung besteht in der Umsetzung der moralischen Anerkennung. Was im Kontext Schule als gerechte Behandlung, z.B. auch in Bezug auf individuelle Förderung, angesehen wird, ist alles andere als geklärt (vgl. *Carl* 2016, S. 108 ff.). Auch wieviel Partizipation in den stark geregelten und auf Abschlüsse und Zertifikate ausgerichteten schulischen Strukturen möglich ist, muss in den Schulen gemeinsam mit allen Akteuren ausgehandelt werden und setzt eine Offenheit für Schulentwicklungsprozesse voraus (vgl. *ebd.*, S. 453 ff.).

Zusammenfassend stellt sich die Frage nach Anerkennung im schulischen Kontext insbesondere als Herausforderung für das professionelle Lehrerhandeln auf Klassen- und Schulebene dar. Anerkennung wird damit Aufgabe und Ziel von Schulentwicklung, da es entsprechender Strukturen und Rahmenbedingungen der Unterstützung bedarf. Entlastende Maßnahmen dieser Art wären dann zugleich eine Form der Anerkennung für die besonderen Leistungen der Lehrpersonen bei der Umsetzung der vielfältigen Ansprüche im Kontext der Forderung um Anerkennung in der Schule.

Literatur

Berg, R. (2016): Anerkennung als Kern gelingender Praxis und Schulentwicklung. Anforderungen – Handlungsmöglichkeiten – Grenzen. In: PÄDAGOGIK H. 5/2016, S. 28 – 31

Carl, F. (2016): Gymnasium ohne Sitzenbleiben. Wie Lehrpersonen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern umgehen. Wiesbaden

Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 179–206

Kiper, H. (2015): Beziehungen wertschätzend gestalten. In: PÄDAGOGIK H. 4/2015, S. 44 – 47

Kowalski, M. (2016): Zur Bedeutung von Anerkennung in der Lehrer-Schüler-Beziehung für gute Schulen. In: Schulpädagogik heute H. 13/2016, S. 1 – 19

Prengel, A./Tellisch, C./Wohne, A. (2016): Anerkennung im Fachunterricht. Wie lassen sich fachtypische Herausforderungen beschreiben und wie können sie bewältigt werden? In: PÄDAGOGIK H. 5/2016, S. 10 – 13

Prengel, A. (2014): »Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es«. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: PÄDAGOGIK H. 12/2014, S. 29 – 31

Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin/Opladen/Toronto

Trautmann, M. (2016): Anerkennung. Keine einfache Angelegenheit. In: PÄDAGOGIK H. 5/2016, S. 6 – 9

von der Groeben, A. (2008): Anerkennung? Respekt! Oder was? Die Begriffe fordern eine Klärung pädagogischer Grundeinstellungen. In: PÄDAGOGIK H. 2/2008, S. 6 – 9

*Dr. Franziska Carl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung und Leiterin der Arbeitsstelle des Schulverbunds »Blick über den Zaun« (Drittmittelprojekt).
franziska.carl@uni-hamburg.de*

*Larissa Stabenow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung.
larissa.stabenow@uni-hamburg.de
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg*

Leistungsrückmeldung als Teil der Anerkennungskultur

»Schmuckkästchen« und »Könner-Box«

Zu einer Kultur der Anerkennung gehört ein System lernförderlicher Leistungsrückmeldung. Wie aber kann dieses entwickelt werden? Welche Formate sind neben in der Schule etablierten Verfahren wie Berichtszeugnissen und Lernentwicklungsgesprächen hilfreich? Und wie lassen sich beide Ziele gleichermaßen erreichen: den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler dokumentieren und angemessen würdigen?



Abb. 1: Schmuckkästchen

Elternabend in der Eulenklasse. Ein Vater, dessen Sohn in unsere Schule gewechselt hat, fragt nach Klassenarbeiten, Tests und Benotung. Bevor ich als Klassenlehrerin antworten kann, springt ein anderer Vater für mich ein und sagt: »Hier gibt es keine Noten. Diese Schule arbeitet anders.« Er berichtete von einem Schmuckkästchen, das in der Lichthalle unserer Schule stand (Abb. 1). Auf diesem Kästchen stand: »Hier drin ist das Wichtigste auf dieser Welt!« Wer hineinsah, sah in einem Spiegel sein erstauntes Gesicht. Der Vater schwärmte fast von der Art und Weise des Umgangs mit den Kindern in der Clara-Grunwald-Schule. Dabei streifte er unbewusst die vielen Facetten der Anerkennungskultur unserer Schule.

Kultur der Anerkennung

An unserer Schule sind alle Kinder willkommen. Jedes Kind benötigt andere Bedingungen, um erfolgreich und sinnstiftend zu lernen, sich nach seinen individuellen Möglichkeiten optimal entwickeln zu können und für ein lebenslanges Lernen motiviert zu werden. Dazu ist es grundsätzlich notwendig, ein hohes Maß

an Beteiligung herzustellen. Somit gehen an unserer Schule Partizipation und Anerkennung Hand in Hand. Der Klassenrat, die Kinderkonferenz, Peer-Mediation oder Moderationen des Morgenkreises sind Teil der Anerkennungskultur. Besonderen Wert legen wir auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch im Sinne einer gewaltfreien Kommunikation.

Rückmeldungen als Teil einer Anerkennungskultur

Zu einer Kultur der Anerkennung gehört auch ein lernförderliches kompetenzorientiertes Leistungsrückmeldesystem. Rückmeldungen unterstützen die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung und stärken das Selbstbewusstsein des Kindes. Zudem wird Transparenz geschaffen über Lernprozesse und die weiteren Lernschritte. An unserer Schule gibt es keine Noten, sondern ausschließlich Berichtszeugnisse. Diese allein sind als Rückmeldung neben verbindlichen

Lernentwicklungsgesprächen – an unserer Schule sind zwei verbindlich – nicht ausreichend, um die erworbenen Kompetenzen ausführlich zu beschreiben. Daher machte sich das Kollegium nach Diskussionen auf Konferenzen und auf Initiative der Unterrichtsentwicklungs-AG auf den Weg zu einem verbindlichen lernförderlichen Leistungsrückmeldesystem. Zunächst wurde die Vielfalt an verwendeten Formaten erfasst und systematisiert. Ein nächster Schritt bestand darin, Qualitätskriterien zu entwickeln, denen die Formate entsprechen sollen. Das Rückmeldesystem, das in diesem Schuljahr erstmalig erprobt wird, besteht aus zehn »Säulen« (siehe Abb. 2). Die »Säulen« sollen dabei helfen, ermutigende Leistungsrückmeldungen zu geben, die die jeweiligen Fortschritte aufzeigen und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen unterstützen. Sie machen dem Kind deutlich, über welche Stärken es verfügt und welches der nächste Lernschritt sein könnte.

Das Beispiel »Könner-Box« ...

Eine der »Säulen« des Leistungsrückmeldesystems ist die sogenannte »Könner-Box« bzw. der »Könner-Ordner«: Darin werden sehr unterschiedliche »Schätze« gesammelt. In der Regel sind es (besondere) Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die zeigen, welche Kompetenzen erworben wurden bzw. Dinge, die das Erreichen eines möglichst selbst gewählten Lernziels symbolisieren. Dieses Rückmeldeformat wurde bisher nur in wenigen Klassen verbindlich eingesetzt. Nun wird diese Sammlung von »Schätzen« in allen Klassen etabliert. Der Umgang mit diesem Format gestaltet sich zurzeit sehr unterschiedlich. In einigen Klassen bestimmen die Kinder, was gesammelt wird, in anderen dagegen die Lehrkräfte oder auch beide gemeinsam. Teilweise kommen dabei auch Übersichten über Kompetenzbereiche zur Anwendung. Darin markieren Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte, welche Kompetenzen bereits erworben und gezeigt wurden.

... dient der Dokumentation

Am Ende ihrer Grundschulzeit erkennen Kinder beim »Stöbern« in ihrer »Könner-Box« eigene Lernfortschritte. Sie stellen z.B. fest, wie sich ihr Schriftbild festigte, die Geschichten länger wurden oder die Rechtschreibung sicherer wurde. Dies erfüllt sie mit Stolz. Gleichzeitig ist der Inhalt der Box, wie z.B. die Noten eines geliebten Liedes, der Text eines Gedichtes, das ihnen viel bedeutete, das Foto eines Präsentationsplakats aus dem Sachunterricht oder der Mitschnitt eines kleinen Konzerts, eine kostbare Erinnerung an die Grundschulzeit. Dass die Arbeitsergebnisse der Kinder bewahrt werden, motiviert sie dazu, eine Arbeit ganz zu beenden, ein Kunstwerk abzuschließen oder ihre Geschichten zu überarbeiten und bis in kleinste Detail zu entwickeln.

... dient als Gesprächsanlass

Die »Könner-Box« ist jedoch mehr als eine Sammlung: Die Schülerinnen und Schüler erlangen dadurch Wertschätzung und Anerkennung, dass Pädago-

1. Reflexion im Unterricht
2. Lehrer-Kind-Gespräche
3. Individuelle Arbeits- und Lernpläne
4. Würdigung von Schülerleistungen und Präsentationen (im Schulalltag)
5. Könner-Ordner/Box/Kiste
6. Rückmeldung an die Eltern
7. Lernentwicklungsgespräche
8. Berichtszeugnisse
9. Gängige standardisierte Tests (zur Unterstützung der Einschätzung)
10. Dokumentation aus dem Ganzttag

Abb. 2: Säulen des Leistungsrückmeldesystems

gen und Kinder sich mit ihren Schätzen auseinandersetzen und darüber gemeinsam ins Gespräch kommen. Hervorzuheben ist dabei, dass die Anerkennung nicht eindimensional vom Pädagogen in Richtung Kind geht, sondern dass durch die festgelegte Struktur der »Könner-Box« eine Auseinandersetzung mit den »Schätzen« der Kinder ermöglicht wird, die unabhängig von den Erwachsenen besteht. So dient die »Könner-Box« als Reflexionsgrundlage, damit Kinder ihre eigenen Interessen, Vorlieben und Begabungen besser kennen und beschreiben lernen und auch Veränderungen in diesen Bereichen wahrnehmen. Gleichzeitig ermöglichen die Gespräche den Austausch über zukünftige Lernziele. Diese können schriftlich festgehalten werden, oder in einer Übersicht wird markiert, an welchen Kompetenzen als Nächstes gearbeitet wird. Es ist auch sinnvoll, die Box für Lernentwicklungsgespräche, das Erstellen der Zeugnisse, Elterngespräche oder Ähnliches zu nutzen.

Hilfreiche Rahmenbedingungen

Der Beschluss zur *Verbindlichkeit* der Verwendung aller »Säulen« des Rückmeldesystems stellt eine neue Qualität des Einsatzes von Rückmeldungen an unserer Schule dar. Bei der Einführung z.B. der »Könner-Box« ist es sinnvoll und notwendig, an die *Erfahrungen* der Kolleginnen und Kollegen anzuknüpfen, die in ihren Klassen bereits mit dem Format arbeiten. Als hilfreich erwiesen hat sich zudem die *Teilnahme am Schulversuch* »al-

les»>könner«. Die Diskussion um ein verbindliches Leistungsrückmeldesystem wurde durch die Teilnahme am Schulversuch initiiert und die Umsetzung durch den regelmäßigen Austausch mit anderen Schulen unterstützt. Der zur Umsetzung des verbindlichen Leistungsrückmeldesystems erforderliche *Austausch innerhalb der eigenen Schule* wird durch entsprechende *Strukturen* gefördert: Regelmäßige Unterrichtsentwicklungskonferenzen und Treffen von Arbeits- oder Fachgruppen gehören dazu. Diese Treffen werden durch die Mitglieder der Unterrichtsentwicklungs-AG begleitet.

Weitere Schritte

Derzeit plant die Unterrichtsentwicklungs-AG das weitere Vorgehen. So denken wir über Möglichkeiten der Unterstützung von außen in Form von »Experten« anderer »alles»>könner«-Schulen nach. Um das Ziel der Verbindlichkeit nicht aus den Augen zu verlieren, ist es von großer Bedeutung, die Umsetzung unserer Vorhaben zu evaluieren. Schritte in diese Richtung werden wir zum Ende dieses Schuljahres gehen.

Die Bereitschaft des in multiprofessionellen Teams arbeitenden Kollegiums, allen Kindern Lernerfolge zu ermöglichen und adäquate Lernbedingungen zu schaffen, ist groß. Dazu gehört auch, die Leistungen und Arbeitsergebnisse angemessen wertzuschätzen, sie der Reflexion zugänglich zu machen und gemeinsam neue Lernziele zu finden. Die verbindliche Arbeit mit der »Könner-Box« ist ein Baustein, der uns diesem Ziel näher bringen kann.

Dorit Brandt ist Abteilungsleiterin und Leiterin der Unterrichtsentwicklungs-AG,
Heidrun de Vries ist Fachleiterin Mathematik und Mitglied der Unterrichtsentwicklungs-AG und Manuel Joost ist stellvertretender Schulleiter an der Clara-Grunwald-Schule,
Walter-Rothenburg-Weg 37, 21035 Hamburg
Dorit.Brandt@bsb.hamburg.de
heidrundevries@alice-dsl.net
Manuel.Joost@bsb.hamburg.de
<http://clara-grunwald-schule.de/>

Stärkenorientierte Leistungsrückmeldung

Überfachliche Kompetenzen in Lernentwicklungsgesprächen sichtbar machen

Schulische Leistungen werden in hohem Maße durch überfachliche Kompetenzen beeinflusst, z. B. durch die Lernmotivation, die Selbstständigkeit oder das Lernverhalten. Wie aber können diese Kompetenzen einer anerkennenden Reflexion zugänglich und für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht werden? Wie können daraus weitere lernförderliche Schritte abgeleitet werden, die an den Stärken anknüpfen?

Mitte November am Gymnasium Ohmoor: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 10 sind mit ihren Eltern auf dem Weg zu ihren Klassenlehrerinnen und -lehrern. Sie haben ihr Logbuch dabei, in dem die Zielscheibe für die überfachlichen Kompetenzen und der Vordruck für die nun zu treffende Lernvereinbarung abgedruckt sind. Aufregung und Spannung ist bei vielen zu spüren. Wie werden die Gespräche verlaufen? Mit welchen Gefühlen werden die Schülerinnen und Schüler eine halbe Stunde später die Schule wieder verlassen?

Lernentwicklungsgespräche ...

... gibt es am Gymnasium Ohmoor bereits seit sieben Jahren. Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler nehmen die Gespräche ernst, denn in erster Linie geht es um die positive Verstärkung des individuellen Lernprozesses aller Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt stehen daher die überfachlichen Kompetenzen: die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft sowie die weiteren Kompetenzen, die gute Leistun-

gen erst möglich machen. Die Rückmeldung zum fachlichen Leistungsstand in Notenform findet daher bewusst nicht im Lernentwicklungsgespräch statt, sondern bereits ein bis zwei Wochen vor diesem Termin.

Ablauf der Lernentwicklungsgespräche

Im Vorfeld der Lernentwicklungsgespräche haben alle Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung der überfachlichen Kompetenzen mit einem Kreuz auf einer Zielscheibe sichtbar gemacht. Im Gespräch erläutern sie nun der Klassenleitung und den Eltern ihre Kreuze mit Beispielen aus dem eigenen Lernprozess. Eltern und Klassenleitung fragen anschließend nach und geben ihre Einschätzungen wieder. Die Ergebnisse des Gesprächs werden schriftlich knapp festgehalten. Aus dem Gesprächsverlauf ergeben sich die nächsten Schritte. Es werden Lernvereinbarungen getroffen oder geeignete Vorhaben geplant. Benötigt die Schülerin oder der Schüler Unterstützung, wird entschieden, wer diese bieten kann: die Eltern, die Schule oder externe Anbieter.

Der Weg ...

... zu dieser besonderen Umsetzung der Lernentwicklungsgespräche an unserer Schule begann schon vor der Einführung dieser Form der Leistungsrückmeldung in Hamburg. Als Referenzschule im Schulversuch »alles>>könnner« haben wir erste Schritte in Richtung einer stärkenorientierten und schülergerechten Leistungsrückmeldung unternommen, die im schulischen Alltag auch zu bewältigen ist. In einer Projektgruppe, in der Lehrkräfte, Eltern und Schüler mitarbeiteten, wurden dafür Instrumente entwickelt und er-

probt. Dabei konnte auf bestehende Materialien zurückgegriffen werden. Beobachtungsbögen z. B., die in einzelnen Fächern bereits seit Jahren für die Rückmeldung zum Lern- und Arbeitsprozess in Projekten eingesetzt wurden, gaben wichtige Anregungen. In der gemeinsamen Arbeit entstanden dann Kriterienlisten und -raster nach dem Muster der angelsächsischen *Rubrics*. Die Erprobung zeigte schnell, dass das Verfahren einen zu großen Aufwand für alle Beteiligten darstellte sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung der Gespräche. Deutlich wurde außerdem, dass die angestrebte Anerkennung der Lernentwicklung bei diesem Verfahren schnell aus dem Blick geriet und die Gefahr der Defizitorientierung bestand. So arbeitete die Projektgruppe weiter, diskutierte z. B. über schülergerechte Einstufungen der Lernentwicklung: Smileys für Jahrgang 5 und 6? Verbale Einstufungen? Sollen es sechs, fünf oder vier Stufen sein? Die Praxis wurde kontinuierlich weiterentwickelt und in jedem Schuljahr gab es Verbesserungen: sowohl hinsichtlich der verwendeten Bögen als auch hinsichtlich des Gesprächsformats und seiner Vorbereitung.

Vom Kompetenzraster zur Zielscheibe

Die Beteiligung am Schulversuch »alles>>könnner« ermöglichte uns weiterhin den Austausch mit vielen anderen Kollegien. Wir sprachen über unsere Erfolge und Misserfolge, diskutierten über geeignete Instrumente und angemessene zeitliche Abläufe. Im Jahr 2013 haben wir die Art der Rückmeldung noch einmal grundsätzlich verändert und die oben beschriebene Struktur der Gespräche eingeführt. Erstmals wurde

dabei eine Zielscheibe eingesetzt (siehe Abb. 1). Die Zielscheibe enthält die drei Bereiche der überfachlichen Kompetenzen mit ihren Unterkategorien, die visuell schnell zu erfassen sind. Ergänzt wurde die Zielscheibe um Definitionen und Beispiele, die den vorher eingesetzten Rastern entnommen wurden. Zielscheibe und Kompetenzerläuterungen sowie die Vorlage für die Lernvereinbarung wurden anschließend in das Logbuch integriert, das alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 10 an unserer Schule führen. Im zweiten Halbjahr findet regelmäßig ein zweites Lernentwicklungsgespräch zwischen Schülern und Klassenleitung statt. Eltern können, müssen aber nicht am zweiten Gespräch teilnehmen. Für das erste Gespräch sind 20–30 Minuten eingeplant, für das zweite etwa 15 Minuten. Ziel dieses zweiten Gesprächs ist die Überprüfung von Lernvereinbarungen und Lernfortschritten von November bis April. Lernfortschritte werden in der Zielscheibe durch Versetzen der Kreuze mit einer anderen Stiftfarbe sichtbar gemacht. Diese Dokumentation wird für das Zeugnis am Ende des Schuljahres herangezogen.

Gelingensbedingungen

Für die erfolgreiche Umsetzung unseres Verfahrens der Lernentwicklungsgespräche hat es sich als ausgesprochen förderlich erwiesen,

... in regelmäßigen Abständen das Erreichte zu *evaluieren* und gegebenenfalls *anzupassen*. Auch heute sind wir immer noch mitten im Schulentwicklungsprozess in diesem Bereich. So haben wir zuletzt Gruppengespräche mit zwei bis vier Schülern für das zweite Lernentwicklungsgespräch im Schuljahr erprobt. Die ersten Erfahrungen sind positiv: Die Gesprächszeit verlängert sich, die Reflexionsfähigkeit wird in der Gruppe geschult und das Verfahren wirkt sich positiv auf Rückmeldungsgespräche im Unterricht aus.

... *offen über Probleme* bei der Umsetzung zu *sprechen*. Eine wesentliche Basis für die erfolgreiche gemeinsame Arbeit stellt eine große Offenheit des Kollegiums dar, mit der alle Beteiligten auch über Probleme bei der Umsetzung spre-

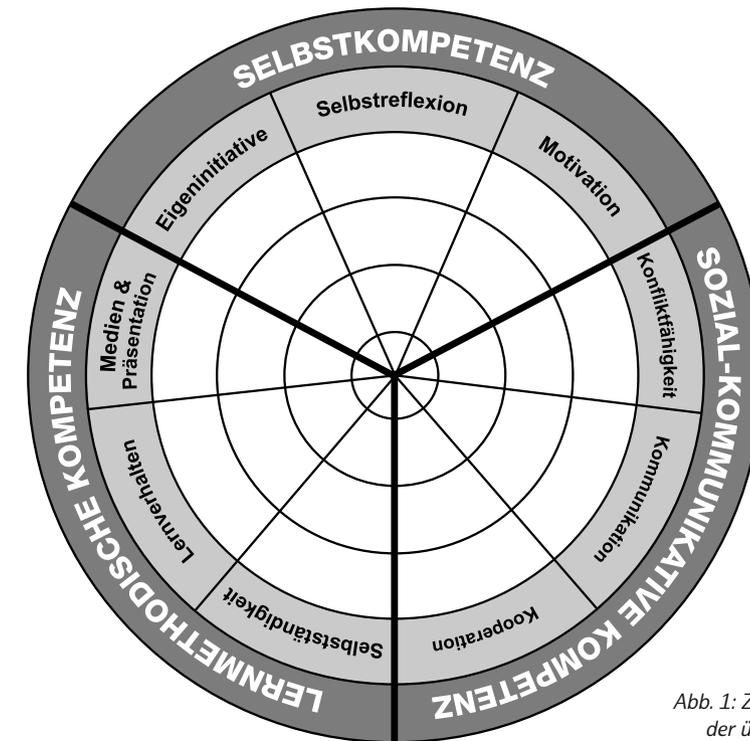


Abb. 1: Zielscheibe zur Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen

chen. Insgesamt waren die rasanten Weiterentwicklungen, die wir bis heute in Bezug auf das Lernentwicklungsgespräch durchlaufen haben, nur mit einem hoch engagierten Kollegium möglich, das stets bereit war, Neuerungen umzusetzen, wenn ein Team aus seiner Mitte erfolgreich Verbesserungen ausprobiert hatte.

... *neue Kolleginnen und Kollegen* in die Rückmeldebögen und die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für das Lernentwicklungsgespräch *einzuführen*. Auch eine Schulung der Lehrerinnen und Lehrer in der Gesprächsführung ist entscheidend, um unser Bild einer stärkenorientierten Leistungsrückmeldung zu vermitteln und weiterzugeben.

... *Klassenleitungsteams einzuführen*. Unser Vorgehen wird dadurch unterstützt, dass die zwei Klassenleitungen sich die Lernentwicklungsgespräche aufteilen. Das bedarf zwar weiterer Absprachen, ermöglicht aber zugleich eine intensivere Vorbereitung auf die Gespräche.

... *Instrumente und Leitfäden* für alle *zugänglich zu machen*. Damit die Lernentwicklungsgespräche im Sinne der in der Schule etablierten Zielstellung durchgeführt werden können, sind alle Instrumente und Verfahren auf der Home-

page der Schule einsehbar. Ein knapper Gesprächsleitfaden mit Ablaufplan, der nun in vielen Gesprächen auf dem Tisch liegt, hilft allen Beteiligten nichts zu vergessen und die Gespräche in der vorgegebenen Zeit zu führen.

Dieses Verfahren stärkt

Kommen die Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 5 das erste Mal zu den Gesprächen, sind sie meist noch sehr aufgeregt. In den Folgejahrgängen werden sie aber immer sicherer und können zunehmend selbstbewusst über ihre Stärken und selbstkritisch über notwendige Veränderungen sprechen. Die Erfahrung, dass die eigene Leistungseinschätzung mit Hilfe eines klaren und übersichtlichen Verfahrens, Bedeutung hat und zum Gegenstand gemeinsamer zukunftsorientierter Überlegungen wird, ermutigt die Schülerinnen und Schüler und lässt sie nach dem Gespräch gestärkt nach Hause gehen.

Silke Gatermann ist Didaktische Leiterin am Gymnasium Ohmoor. Sachsenweg 76, 22455 Hamburg
s.gatermann@ohmoor.de
<http://gymnasium-ohmoor.de>

Anerkennung durch Partizipation und »echte Aufgaben«

Von Helden und Pokalen

Schulische Aufgaben sind häufig nicht an den Interessen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Eine geringe Beteiligung bei der Wahl der Lernaufgaben reduziert nicht selten die Lernmotivation, wodurch das Lernen erschwert wird. Wie aber können Stärken und Interessen der Lernenden anerkannt, im Lernprozess berücksichtigt und das Arbeiten an »echten Aufgaben« ermöglicht werden?

»Esra und Tom – toll gemacht!« Mit diesem Zuruf gratuliert Esras beste Freundin Nadine den beiden Schülern nach der Präsentation im Werkstattraum der Profilklassse 8a *Firma*. Zu Beginn des Schuljahres erhielten Esra und Tom den Projektauftrag, eine immer wiederkehrende Frage der Schulgemeinschaft zu beantworten: In welcher Form können wir den Schülerinnen und Schülern danken, die ein herausragendes Engagement für die Schulgemeinschaft zeigen und ihre großartigen Leistungen bzw. Talente sichtbar machen? Esras und Toms Antwort sind Pokale – sogenannte GSB-Männchen (siehe Abb. 1). Mit diesen Pokalen, deren rechtzeitige Fertigstellung von den beiden Kreativität, Durchhaltevermögen und Teamarbeit verlangte, wird nun einerseits Esra und Tom selbst bei der jährlichen Ehrungsfeier der *GSB-Helden* gedankt und gratuliert, andererseits sehen die beiden, welchen konkreten Nutzen das Ergebnis ihrer langen Projektarbeit für andere hat.

An »echten« Aufgaben lernen

Die Situation aus dem Schulalltag verweist auf das schon vor vielen Jahren an



Abb. 1: GSB-Männchen

der Schule eingeführte Konzept der Profilklassen (siehe Abb. 2). Etabliert wurden diese zuerst für die Jahrgänge 9 und 10. Zuletzt wurde das Angebot für den Jahrgang 8 erweitert. In den Klassen lernen die Schülerinnen und Schüler an einem Tag pro Woche im Profilfach. Dabei arbeiten sie an einem übergeordneten Thema, das für jedes Profil unterschiedlich ist. Innerhalb dieser Themen lassen sich projektartiges Arbeiten und fachliches Lernen mit gesellschaftlichem Engagement verbinden. Dabei werden fachliche und überfachliche Kompetenzen gleichermaßen gestärkt. Ähnlich wie Tom und Esra suchen die Schülerinnen und Schüler sich Profilaufgaben, deren Bearbeitung und Lösung einen »echten« Sinn haben – sei es für die Lern- oder Schulgemeinschaft oder für die Gesellschaft insgesamt. Nicht selten treffen die Schülerinnen und Schüler dabei auf

Unerwartetes und Überraschendes. Das Suchen und Hinterfragen von Lösungen und das Aufwerfen neuer Herausforderungen charakterisieren das pädagogische Handeln in den einzelnen Profilen. Schülerinnen und Schüler wählen ihr Profil selbst und gestalten die Projekte mit. Dieser Gestaltungsspielraum ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das selbstständige Arbeiten und das Lernen an »echten« Aufgaben und damit sinnstiftendes Lernen.

Stolpersteine

Die Arbeit an den »echten« Aufgaben birgt viele Herausforderungen und bringt Schülerinnen und Schüler nicht selten an ihre Grenzen. Einzelne Schülerinnen und Schüler können auch zu dem Ergebnis kommen, ihre Profilaufgaben nicht beenden zu können. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen besteht dann

Beispiele für Profilklassen in den Jahrgängen 8 – 10:

Im *Profil Sport und Kommunikation* organisieren die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sportwettkämpfe für einzelne Jahrgänge bzw. andere Schulen, sondern sorgen durch ihre Ausbildung zu Streitschlichtern bzw. Coaches für Konfliktlösungen innerhalb der Schulgemeinschaft. Die Jugendlichen werden darin gestärkt, die folgenden Fragen innerhalb ihrer Ausbildung angemessen zu klären: Wie gewinne ich als Streitschlichter die Konfliktparteien für das Gesprächsangebot? Wie schaffe ich eine vertrauensvolle Atmosphäre? Wer übernimmt welche Rolle in dem Gespräch? Wer dokumentiert den Gesprächsverlauf? Wer informiert wen über das Ergebnis? Wann findet das nächste Gespräch statt, um zu prüfen, ob die Vereinbarung eingehalten wurde und der Streit geschlichtet wurde? Konflikte angemessen gelöst zu haben, den Schülerinnen und Schülern wieder auf Augenhöhe auf dem Schulgelände zu begegnen, zu erfahren, dass eine große Nachfrage von Lehrerseite besteht, geben den Jugendlichen das Gefühl, ihre Stärken richtig und zum Wohle der Schulgemeinschaft eingesetzt zu haben.

Im *Profil English in Motion* zeigen sich Jugendliche beim Debating im In- und Ausland. Darüber hinaus gewinnen sie rund 35 Schülerinnen und Schüler aus dem Jahrgang 6, mit ihnen ein sogenanntes Englischcamp durchzuführen. Die Durchführung des Camps gelingt, wenn die Schüler klären konnten, welche Reisevorbereitungen getroffen werden müssen. Welche Kosten sind zu erheben? Wie werden Eltern angeschrieben? Welche Aktivitäten sollen vor Ort angeboten werden? Welche Form der Bilanzierung soll es nach Rückkehr in den Klassen geben? ... – und das, ohne auch nur ein Wort Deutsch zu sprechen.

Im *Profil Science* entstehen nicht nur Tatortanalysen, sondern auch Vorhaben, wie mit Grundschulkindern naturwissenschaftliches Experimentieren nach dem Vorbild einer Miniphänomena stattfinden kann. Dieses Konzept zielt auf elementare naturwissenschaftliche Erfahrungen in Schule und Unterricht und ermöglicht das Erleben naturwissenschaftlicher und technischer Phänomene durch verschiedene Experimente. Dabei sind beispielsweise Fragen in die Projektplanung mit einzubeziehen wie: Welche Zielgruppe kommt für unsere Versuche in Frage? Mit welchen Methoden wollen wir naturwissenschaftliches Experimentieren vermitteln? Welche Versuche erzielen besondere Effekte? Welche Sicherheitsbestimmungen sind einzuhalten? Welche Materialien benötigen wir? Die Begeisterung für weitere Experimente, das Hinterfragen in der späteren Auswertung und die Durchführung einer sogenannten Miniphänomena ist eine starke Anerkennung für die Schülerinnen und Schüler im Profil, wenn sie erfahren, wie ansteckend ihr Handeln sein kann.

Abb. 2: Beispiele für Profile in der Stadtteilschule Bergedorf

darin, die Schülerinnen und Schüler »aufzufangen« und dazu anzuleiten, über die Gründe nachzudenken, Schlussfolgerungen für ihr weiteres Lernen zu ziehen und diese zu dokumentieren. Auch diese Prozesse stellen lernwirksame Erfahrungen dar.

Das Präsentieren der Projekte und Arbeiten in der Schulöffentlichkeit oder an anderen Orten stellt eine weitere große Herausforderung dar, die einer guten Vorbereitung bedarf. Rückschläge und auftretende Probleme müssen daher in die Profilplanung mit einbezogen werden – sei es, dass Schülerinnen und Schüler unpünktlich oder gar nicht erscheinen oder dem Arbeitsdruck nicht gewachsen sind. Mit diesen Stolperstei-

nen ist zu rechnen. Zwei Strategien sind aus unserer Sicht hilfreich, diesen Gefahren entgegenzuwirken: Die Einbindung des Konzepts der Profilklassen in das gesamte pädagogische Konzept der Schule sowie die möglichst umfassende Partizipation der Schülerinnen und Schüler.

Bedeutsame Aufgaben von Anfang an

An der Stadtteilschule Bergedorf lernen die Kinder bereits in Jahrgang 5 an bedeutsamen Aufgaben. Von Anfang an sind insofern Phasen vorgesehen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihren Interessen nachgehen können: Dieses geschieht durch das Arbeiten in Lernwerkstätten und durch den Projektun-

terricht, aber auch der Start beispielsweise in der Bläserklasse unterstützt das Erlernen eines Musikinstruments. Der Auftritt bei schulischen Veranstaltungen zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass sie sich in die Schulgemeinschaft einbringen können, sie erhalten das Gefühl, willkommen zu sein und gebraucht zu werden. Ihre Talente werden frühzeitig innerhalb der Schulgemeinschaft sichtbar.

Anerkennung durch Partizipation

Für uns steht außerdem fest: Ohne die Jugendlichen geht es nicht! Die Projektvorhaben werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt, geplant, umgesetzt und ausgewertet. Bei der Arbeit im Profil handelt es sich meist um offene, echte, praxisnahe und für die Schülerinnen und Schüler persönlich bedeutsame Erfahrungen und Langzeitaufgaben.

Esra und Tom sind sichtlich stolz, als sie sehen, wie die geehrten Schülerinnen und Schüler die Ehrungsfeier mit ihren selbst entwickelten Pokalen – den GSB-Männchen – verlassen. Sie haben erfahren, wie sie ihre Stärken und Fähigkeiten überzeugend für andere einsetzen können und wie ihre Arbeit zugleich Anerkennung und Würdigung erfährt. Hierdurch erhalten sie ein wichtiges Rüstzeug für den Übergang in ihre nächste Lebensphase und liefern zugleich einen wichtigen Beitrag für ein funktionierendes (gesellschaftliches) Zusammenleben.

*Dr. Johannes Blindow ist Abteilungsleiter der Jahrgangsstufen 8 – 10 an der Stadtteilschule Bergedorf.
johannes.blindow@bsb.hamburg.de*

*Heidi Lösekann-Schröder ist Lehrerin und Wettbewerbskoordinatorin an der Stadtteilschule Bergedorf.
heidi.loesekann@stsbergedorf.de
Ladenbeker Weg 13, 21033 Hamburg
www.gs-bergedorf.de*

Anerkennung erleben in der Ich-Werkstatt

Förderung der Selbstwirksamkeit neben dem regulären Unterricht

Wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht mitarbeiten, stören oder sich zurückziehen, kann das viele Gründe haben – ein besonderer Förderbedarf, eine herausfordernde Lebenssituation, besondere Fähigkeiten. Nicht selten fehlt diesen Schülerinnen und Schülern das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen. Wie kann ihre besondere Situation anerkannt und die Selbstwirksamkeit wieder gestärkt werden?

»Solche Schüler hatten wir früher nicht«, »Der gehört doch in eine Sonderschule« – solche Sätze hörte ich oft von den Lehrerinnen und Lehrern, als ich die Abteilungsleitung 5 bis 7 der Stadtteilschule Öjendorf im Februar 2013 übernahm. Schülerinnen und Schüler, die permanent den Unterricht störten oder sich dem Unterricht total verweigerten, kamen in den damals existierenden Trainingsraum, wo sie erklären und aufschreiben sollten, was sie falsch gemacht hatten und was sie verbessern könnten. Alternativ wurden sie zu mir als Abteilungsleiterin geschickt in der Hoffnung, dass ich sie zur Strafe für einige Tage beurlaube. Ich stellte fest, dass viele Schülerinnen und Schüler hier kein Angebot vorfinden, das ihnen hilft, ein positives »Ich« aufzubauen, sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden oder das die Entwicklung von Selbstwirksamkeit fördert. Die für den Trainingsraum verantwortlichen Kollegen waren wie ich der Meinung, dass Bestrafung und Schulausschluss nicht die einzigen Konsequenzen für jene Schülerinnen und Schüler bleiben könnten. Auch unsere Schulleiterin erinnerte daran, dass wir »eine Schule

Der Regelfall	Besondere Fälle
Schülerinnen und Schüler werden über einen festgelegten Zeitraum in bestimmten Unterrichtsstunden in der Ich-Werkstatt betreut.	Einzelne Schülerinnen und Schüler werden spontan in die Ich-Werkstatt aufgenommen.
Eine Schülerin/ein Schüler zeigt wiederholt Auffälligkeiten im Schulalltag.	Eine Schülerin/ein Schüler ist akut nicht in der Lage, am Unterricht teilzunehmen.
Der »Fall« wird im Jahrgangsrat besprochen.	Die Lehrkraft entscheidet über die Teilnahme des Schülers/der Schülerin an der Ich-Werkstatt.
In einem Erhebungsgespräch mit dem Team der Ich-Werkstatt werden der Stundenplan und die Lernziele besprochen.	Das Ich-Werkstatt-Formular wird ausgefüllt.
Die Schülerin/der Schüler wird in die Ich-Werkstatt aufgenommen und besucht diese regelmäßig. Die Ziele werden gemeinsam vereinbart.	Die Schülerin/der Schüler arbeitet in der Ich-Werkstatt.
Die Lernziele werden überprüft.	Die Lehrkraft erhält schriftliche Rückmeldung aus der Ich-Werkstatt.
Die Schülerin/der Schüler kehrt zurück in den Regelunterricht oder verbleibt weiter in der Ich-Werkstatt.	Die Schülerin/der Schüler kehrt zurück in den Regelunterricht oder es werden weitere Maßnahmen vereinbart.

Abb. 1: Verfahren der Ich-Werkstatt

für alle« sind und die Ich-Stärkung für sie eine zentrale Aufgabe aller pädagogischen Arbeit sei. Wir wollen eine Schule sein, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, die passende und individualisierte Angebote bereit hält und somit allen eine erfolgreiche und glückliche Schulzeit ermöglicht. So erarbeiten wir im Team innerhalb eines Schuljahres das Konzept der Ich-Werkstatt.

Die Schülerinnen und Schüler

Das Angebot der Ich-Werkstatt richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die nach unserer Einschätzung in besonderem Maße von einem individuellen Lernangebot außerhalb des Klassenverbandes profitieren. Das können Schülerinnen und Schüler sein

- mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen oder emotionaler und sozialer Entwicklung,
- mit besonders herausforderndem Verhalten,
- mit Stärken, die sie im Klassenverband nur wenig entfalten können,
- die Schwierigkeiten haben, sich im Klassenverband zu konzentrieren,
- die aufgrund persönlicher Krisensituationen kurz- oder längerfristig eine Entlastung benötigen oder
- die besondere Fähigkeiten haben und eine extrem intensive Förderung brauchen.

Das Verfahren

In jedem Jahrgang der Stadtteilschule Öjendorf gibt es wöchentlich einen

»Jahrgangsrat«, zu dem sich das gesamte im Jahrgang tätige Personal mit der zuständigen Abteilungsleitung trifft. Meist benennen die Klassenlehrerinnen und -lehrer Schülerinnen und Schüler für die Ich-Werkstatt. Gemeinsam werden der Stundenumfang, die Dauer der Teilnahme und die individualisierten Förderziele festgelegt. Nach einem bestimmten Zeitraum werden diese Ziele überprüft und der weitere Verbleib in der Ich-Werkstatt oder eine schrittweise Rückkehr in den Unterricht vereinbart (Abb. 1).

Der Raum und das Material

Für die Ich-Werkstatt steht ein eigener Raum zur Verfügung, der 10 bis 15 Schülerinnen und Schülern Platz bietet (siehe Abb. 2). Von Anfang an haben wir Wert darauf gelegt, den Lernraum klar zu strukturieren. Die Lernmaterialien sind frei zugänglich und so ausgewählt, dass sie zum Lernen motivieren, zum selbständigen Arbeiten anregen und einen spielerischen Erwerb neuer Fähigkeiten ermöglichen. Lernangebote gibt es z. B. in folgenden Bereichen:

- Förderung Deutsch, Mathe, Englisch im Basisbereich und für besonders begabte Schülerinnen und Schüler
- Lernen mit mehreren Sinnen (z. B. haptisches Material, Hörspiele)
- Konzentrationsförderung
- Sozialkompetenz
- Gruppendynamik
- Psychomotorik, Yoga
- Kochen, Basteln, Kreativangebote
- Musik

Schulerfolg durch Anerkennung und Förderung

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Ich-Werkstatt als einen Ort, an dem Menschen sinn- und bedeutungsvolle Dinge tun und Freude an der Leistung entwickeln. Sie entdecken ihre Schwächen und Stärken, ihre Ressourcen und Fähigkeiten. Mit dem Gefühl und dem Erleben, dass »sie etwas können« gehen sie gestärkt in ihren Klassenverband zurück, in dem sie oft keine Erfolgserlebnisse mehr hatten. Sie »trauen« sich wieder etwas, gewachsen mit dem Gefühl der Anerkennung, das sie in der Ich-Werkstatt erlebten.



Abb. 2: Der Lernraum der Ich-Werkstatt

Zum Beispiel Atefa

Es gab eigentlich keinen Schultag, an dem Atefa (5. Klasse) keine Probleme mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hatte. Wir beschlossen, sie dreimal wöchentlich für jeweils zwei Stunden in der Ich-Werkstatt zu unterstützen. Nach einigen Monaten traf ich Atefa in der Pause. Ich sagte, dass ich fast nichts mehr von Schwierigkeiten hinsichtlich ihres Verhaltens höre. Sie entgegnete mir, sie habe in der Ich-Werkstatt gelernt, mit den schwierigen Situationen umzugehen. »Vielleicht verstehen Sie es nicht, aber ich lerne draußen (in der Ich-Werkstatt), hier drinnen (in der Klasse) besser klar zu kommen«. Ich habe verstanden und mich natürlich sehr gefreut.

Die Pädagoginnen und Pädagogen

In der Ich-Werkstatt arbeiten Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Sonderschullehrerinnen und -lehrer, Fachlehrerinnen und -lehrer mit unterschiedlichen Kompetenzen zusammen. Je nach Situation und persönlicher Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler agieren sie als Begleiter, Berater oder Lehrer.

Diesem Handeln zugrunde liegt ein Menschenbild, welches von den Stärken ausgeht und einen von Wertschätzung geprägten Umgang lebt. Eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, Fähigkeiten aufzudecken, zu nutzen, individuelle Ziele zu formulieren, Strukturen zu schaffen und damit Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, sind wesentliche Merkmale der Arbeit in der Ich-Werkstatt.

Die Ich-Werkstatt »strahlt« ...

... in unsere ganze Schule. Sie ist zu einem festen Bestandteil unseres Schullebens geworden. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich unterstützt in ihrer Arbeit mit der heterogenen Schülerschaft, die wir heute in allen Schulen vorfinden. Die Förderangebote, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit und in ihrer individuellen Lernentwicklung unterstützen, wirken sich positiv auf die Arbeit im Klassenverband aus. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule ist die Ich-Werkstatt ein wichtiger Meilenstein für uns. Wir werden unser Angebot kontinuierlich erweitern und optimieren. Es gibt viele neue Herausforderungen, z. B. die Integration der Flüchtlingskinder aus den IVK-Klassen in die Regelklassen. Erstrebenswert wäre, dass viele Elemente der Ich-Werkstatt in die Strukturen der Regelklassen einfließen. Dies bedingt noch viel Arbeit an der Haltung aller am Schulleben Beteiligten, inklusive der Elternschaft. Unsere Ich-Werkstatt zeigt, wie Schülerinnen und Schüler durch individuelle Unterstützung, Anerkennung und Ermutigung wieder Freude an Schulleistungen entwickeln können – denn nichts macht den Menschen bekanntlich so erfolgreich wie der Erfolg.

Claudia Grell ist Abteilungsleiterin der Jahrgangsstufe 5-7 an der Stadtteilschule Öjendorf. Öjendorfer Höhe 12, 22117 Hamburg
 Claudia.grell@bsb.hamburg.de
 www.stadtteilschule-oejendorf.de

Anerkennung durch Forschungsprojekte und Wettbewerbe

Potenziale von Schülern systematisch erfassen und fördern

Viele Schülerinnen und Schüler haben besondere Fähigkeiten, denen im schulischen Alltag zu wenig Rechnung getragen wird. Anerkennung stärkt diese Fähigkeiten und ermöglicht Erfolgserlebnisse. Wie aber können Potenziale von Lernenden in der Schule systematisch erfasst und gefördert werden? Welche Voraussetzungen müssen dafür in der Schule geschaffen werden und welche Herausforderungen sind damit verbunden?

Jede Halbjahreszeugnis-Konferenz in den Jahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium Heidberg schließt mit dem gleichen Verfahren: Alle Lehrerinnen und Lehrer reflektieren gemeinsam auffällige Stärken der Schülerinnen und Schüler. Wir prüfen, welchen Mädchen und Jungen wir anbieten, sich zusätzlich zum Unterricht zu engagieren, und wägen ab, welche Fachrichtung die richtige sein könnte. Für die Entscheidung werden die Zensuren, die Motivation, das Arbeits- und Sozialverhalten, mitunter aber auch erkennbare Zurückhaltung im Unterricht bei guten und sehr guten schriftlichen Leistungen herangezogen. Am Ende wird ein schulinternes Formblatt ausgefüllt. Zwei, drei, manchmal auch bis zu fünf Namen stehen auf diesen »Listen«, die dann an die für Forschungsprojekte und Wettbewerbe zuständigen Kolleginnen und Kollegen weitergeleitet werden. Mit dieser Vorgehensweise erfassen wir

inzwischen alle Schülerinnen und Schüler. Niemand »rutscht« mehr durch das Raster, nur weil er gerade nicht bei einer der verantwortlichen Lehrkräfte Unterricht hat und sein Potenzial dadurch »unerkannt« bleibt.

Muska – eine Jungforscherkarriere

Eines dieser Kinder ist Muska, eine Schülerin mit afghanischen Wurzeln. Sie freut sich über das zusätzliche Angebot, das die Schule ihr in Klasse 9 anbietet – und startet eine Jungforscherkarriere: Dreimal nahm sie an Forschungsreisen teil und mehrmals wurde sie bei den Wettbewerben mit Preisen ausgezeichnet. In Klasse 11 legt sie eine »Besondere Lernleistung« ab, in der sie eine Präsentationskompetenz erwirbt und mit der sie im mündlichen Abitur hervorragend abschneidet. Die Jungforscherkarriere endet mit der erfolgreichen Teilnahme am Bundeswettbewerb »Jugend forscht«. Mit diesen durch die zusätzlichen Angebote im außerunterrichtlichen Bereich erworbenen Kompetenzen ist die inzwischen junge Frau für ihre weitere Ausbildung und ihr Berufsleben gewappnet. Und mit diesen Erfahrungen ist sie zu einer echten Persönlichkeit »gereift«.

Ein klares Konzept als Grundlage

Muska ist kein Einzelfall. Jahr für Jahr nehmen an unserer Schule weit über 100 Mädchen und Jungen aller Jahrgänge an Schülerwettbewerben unterschiedlichster Ausrichtungen teil: als Einzelteilnehmer, in kleinen Teams oder als Mitglieder einer Lerngruppe. Außerunterrichtliche Angebote für Schülerinnen und Schüler, deren Potenzial mit dem Unterrichtsalltag noch nicht ausgeschöpft

wird, haben bei uns eine lange Tradition. Schon in den 1970er-Jahren nahmen Mädchen und Jungen an Fremdsprachenwettbewerben, Sportwettbewerben und an »Jugend forscht« teil. Aus der eher zufälligen Entdeckung einzelner Schülerinnen und Schüler ist eine immer systematischere Förderung im Bereich der außerunterrichtlichen Angebote geworden.

Ein Beispiel

Zu einem der Schwerpunkte hat sich die Gründung des in Deutschland einmaligen »Students' Volcano Monitoring Project« (»Schüler forschen an Vulkanen«) entwickelt, das auch die Teilnahme an einer einwöchigen Forschungsreise beinhaltet. Durch die inzwischen jahrelange Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Instituten und Universitäten im In- und Ausland hat sich ein komplexes Netzwerk gebildet, das den Schülerinnen und Schülern wissenschaftliche Forschung auf Universitätsniveau ermöglicht. Die Bereitschaft und das Engagement gestandener Wissenschaftler, uns bei dieser Arbeit zu unterstützen, sind groß und von besonderem Wert für unsere Arbeit. Die Schule profitiert durch das Knowhow und den Zugang zu Laboren – die Wissenschaftler sehen ihre Motivation darin, junge Menschen zu begeistern und sich selbst darin zu schulen, komplexe Sachverhalte für Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen.

Vorbereitung

Unsere Schülerinnen und Schüler bereiten wir auf die großen Aufgaben schrittweise vor. Mit zunächst kleinen, inhaltlich überschaubaren Projekten führen

wir sie in Arbeitsgemeinschaften oder Kleingruppenarbeit am Nachmittag an die Aufgaben heran und begleiten sie auf ihrem Weg zur Wettbewerbsteilnahme. Fast alle arbeiten in den folgenden Jahren wieder in Projekten mit, bauen auf den ersten Erfahrungen auf und nutzen ihre erworbenen Kompetenzen, um sich neuen, komplexeren Aufgaben zu stellen.

Projektergebnisse im Unterricht

Die Projekte laufen ausnahmslos außerhalb des Unterrichts. Dennoch finden die Ergebnisse Eingang in den Unterrichtsalltag. Themen, die im Verlauf von Forschungsprojekten bearbeitet werden, werden als Fallbeispiele im Unterricht aufgegriffen. Ergebniszusammenstellungen, Fotos oder von den Jungforschern entwickelte Grafiken werden zu Unterrichtsmaterial, das dann in den entsprechenden inhaltlichen Kontext eingebunden werden kann. Jungforscherinnen und Jungforscher präsentieren ihre Ergebnisse vor anderen Lerngruppen und regen Diskussionen darüber an. Die Schülerinnen und Schüler erleben so, dass ihre Forschungsergebnisse einen Nutzen haben und Verwendung finden – dieses Erleben ermutigt, stärkt und motiviert zu dem immer wieder weitere Mädchen und Jungen, selbst an einem der Wettbewerbe teilzunehmen.

Kollisionen und Lösungsversuche

So überzeugend vieles klingen mag, es darf nicht unerwähnt bleiben, dass im Schulalltag auch Probleme aufkommen, denen wir kreativ und kompromissbereit zu begegnen versuchen:

1. Schülerinnen und Schüler, die in einem Universitätslabor arbeiten, können das nur während der Unterrichtszeit erledigen. Da in den Laboren nicht unbegrenzt Kapazitäten zur Verfügung stehen, orientieren sich Terminabsprachen in aller Regel an den von den Instituten angebotenen Terminen. Als Schule lösen wir es so, dass Klassenarbeiten oder Klausuren auf jeden Fall Vorrang haben, dass aber ansonsten die Schülerinnen und Schüler für die Projektarbeit vom Unterricht freigestellt werden. Dadurch entstehen keine Fehlstunden, die Schü-

ler sind aber verantwortlich dafür, veräumten Unterrichtsstoff eigenständig nachzuholen.

2. An den Forschungsfahrten nehmen meist weniger als zehn Mädchen und Jungen teil, erforderlich sind aber dennoch zwei Betreuer. Zwei Lehrkräfte mit voller Stelle für eine solche Fahrt einzusetzen, ist für die Schule eine große Herausforderung. Als Schule lösen wir es so, dass wir bei Fahrten während der normalen Unterrichtszeit einer vollbeschäftigten Lehrkraft eine studentische Begleitung zur Seite stellen oder wir verlegen die Fahrt in die Ferien. Das allerdings erfordert die Bereitschaft der beteiligten Lehrkräfte sowie eine langfristige Planung.
3. Die Teilnahme an Forschungsprojekten und Wettbewerben kostet Geld. Wir nutzen zwei Möglichkeiten der Finanzierung: den Förderfonds für Forschernachwuchs der Behörde für Schule und Berufsbildung und Zuwendungen verschiedener Stiftungen. Die Beantragung der Gelder kostet zwar viel Zeit – der Aufwand und Einsatz hat sich aber aus unserer Sicht jedes Mal gelohnt.

Rahmenbedingungen der Schule

Dank eines über die Jahre hinweg stetig evaluierten Konzepts bieten sich an unserer Schule vielfältige Möglichkeiten der Anerkennung und Förderung individueller Stärken außerhalb und vermittelt darüber auch innerhalb des Unterrichts. Die Übertragbarkeit eines solchen Konzepts auf andere Schule ist jederzeit gegeben, wenn

- das Potenzial der Schülerinnen und Schüler erkannt und systematisch zu erfassen versucht wird.
- die Schule die entsprechenden pädagogischen Ziele für sich in Anspruch nimmt und die Schulgemeinschaft diese mit großer Mehrheit trägt.
- die Schule die schulorganisatorischen Voraussetzungen schafft.
- mehrere Kolleginnen und Kollegen bereit sind, sich – auch außerhalb der regulären Arbeitszeit – zu engagieren.
- eine Schule initiativ ist und sich auch um externe Gelder bemüht.



Abb. 1: Messungen am Vulkan Fossa auf der Insel Volcano

Wolfgang Fraedrich ist Betreuungslehrer für
 »Schüler experimentieren/Jugend forscht« am
 Gymnasium Heidberg,
 Fritz-Schumacher-Allee 200, 22417 Hamburg
 fd@gymnasium-heidberg.de
 www.gymnasium-heidberg.de

Anerkennung durch Partizipation

Demokratisches Handeln in und außerhalb der Schule ermöglichen

Demokratische Gemeinschaften leben von der Partizipation aller Beteiligten. Das gilt für den innerschulischen wie für den außerschulischen Bereich. Die Erfahrung, sich mit den eigenen Stärken und Interessen in die Gemeinschaft einzubringen, verschafft Anerkennung. Wie kann Partizipation ermöglicht und demokratisches Handeln unterstützt werden? Welche »Stolpersteine« gilt es dabei zu überwinden?

»Wir sind einzigartig – wir sind gemeinsam stark, in einer Gemeinschaft, in der jeder seine individuellen Stärken einbringt.« Dies ist der erste Satz des Leitbilds unserer Schule. Nun ist ein Leitbild nur in dem Maße gut, wie es im Alltag gelebt wird. Deshalb stellen wir uns zu diesem und allen anderen Leitsätzen immer wieder die Frage: Und was tun wir dafür?

»Res Publica« – ein Beispiel

An der Stadtteilschule Kirchwerder ist es uns besonders wichtig, dass Schülerinnen und Schüler sich mit ihren individuellen Stärken für die Gemeinschaft einbringen und an möglichst vielen Prozessen des täglichen Lebens in und außerhalb der Schule teilhaben. Ein bedeutender Schritt in diese Richtung war die Gründung der AG »Res Publica«. Sie wurde ins Leben gerufen, damit Partizipation als etablierter Bestandteil von Lebenswelt und Schulalltag gelernt und ermöglicht werden kann. Zudem dient sie der Aneignung von kognitiven Fähigkeiten speziell unter dem Aspekt politischer Lernprozesse. Nicht zuletzt erhoffen wir uns, dass ausgehend von den Erfahrun-

Jugendhilfeausschuss

»Wir Schülerinnen waren bereits als Gasthörer des Jugendhilfeausschusses in Bergedorf vertreten. Wir empfanden die Diskussion als aufreibend und es war interessant, mit welchen kommunikativen Mitteln – verbal sowie non-verbal – Meinungen und Überzeugungen vertreten wurden. »Res Publica« gibt uns die Möglichkeit, den realen Politikbetrieb anders wahrzunehmen. Es wird uns ein Stück weit klarer, warum politische Umsetzungen häufig so lange dauern und warum es sinnvoll ist, dieses Warten auszuhalten. Am Ende steht, so hoffen wir, positiver Fortschritt.«

(Amina Kluge und Aylin Saltik, Klasse 13)

Regionalausschuss Bergedorf

»Im Rahmen von »Res Publica« treffen wir uns nicht nur, um über Politik zu DISKUTIEREN! Nein. Wir finden auch raus, wie wir als Einzelne und in der Gruppe am politischen Leben TEILHABEN können! Unser betreuender Lehrer, Herr Kruse, hat uns auf eines der bedeutendsten Gremien in der Region aufmerksam gemacht: den Regionalausschuss. Wir empfanden diese Veranstaltung als sehr informativ und beschlossen öfter dort hinzugehen, da wir nicht nur in der Klasse über Politik REDEN wollten. Beim ersten Mal hat uns noch jeder schief angeschaut. Als ob sich Jugendliche nicht für Politik interessieren würden. Doch jetzt denken sie sich nichts mehr dabei, denn sie wissen: Wir sind politisch interessiert sowie engagiert und informiert.«

(Nils Stempelmann, Klasse 13)

#demokratischhandeln

»Vom 07. – 10. Juni 2016 fuhren Carsten, Herr Kruse und ich nach Tutzing, um unsere Politik-AG »Res Publica« bei der 26. Lernstatt Demokratisch Handeln in der Akademie für Politische Bildung zu präsentieren. Diese vier Tage waren ein voller Erfolg. Wir konnten nicht nur unser Projekt erfolgreich vorstellen, wir konnten uns auch von den anderen tollen Projekten inspirieren lassen.«

(Aylin Saltik und Carsten Maßbaum, Klasse 13)

Abb. 1: Beteiligungsarten und -formen

gen der AG weitere Formen der Partizipation in der Schule entstehen können und damit das Erleben von Anerkennung gefördert wird.

»Wir haben diese AG gegründet, weil wir etwas erreichen wollten. Wir wollten, dass man uns, als Schüler, in der Politik wahrnimmt und akzeptiert. Die gesamte AG ist völlig freiwillig und unverbindlich. Dort schauen wir, ob es politische Gremien gibt,

die uns interessieren könnten oder praktizieren verschiedene Übungen, die unsere Chancen, in der Politik wahr- und ernstgenommen zu werden, verbessern könnten. Im Moment setzen wir uns viel für die Gestaltung des Neubaus unserer Schule ein und informieren uns auf Sitzungen über die anstehenden Schritte. Danach in der AG diskutieren wir über eventuelle Mängel und was man verbessern könnte. Ebenso haben wir auch schon Planspiele zur Förde-

«*Die Ergebnisse unserer sprachlich-kognitiven Fähigkeiten in Diskussionen durchgeführt, damit wir, falls wir an politischen Debatten teilnehmen, auch mitsprechen können. Alles in allem bringt uns diese ›Arbeit‹ sehr viel Spaß und wir sind alle froh, ein Teil dessen zu sein.*»

(Jan Mueller, Klasse 13)

Konzept und Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler lernen in der AG durch Teilhabe und Engagement. Es gibt kein propädeutisches Curriculum, das die zu vermittelnden Inhalte bestimmt. Vielmehr wird der Lernfortschritt in der Handlung selbst erbracht. Dieses stets am eigenen Interesse orientierte Lernen bringt den Schülerinnen und Schülern so viel Freude und Anerkennung, dass sie gerne und regelmäßig in ihrer Freizeit in der Schule bleiben. Die Treffen der AG werden durch den Tutor terminiert. Die Tagesordnungspunkte werden dabei hinsichtlich lebensweltlicher Aktualität und den Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Diese übernehmen verschiedene Funktionen und teilen sich auf die verschiedenen Gremien auf. In Protokollen werden die wesentlichen Erkenntnisse festgehalten, damit sie in den folgenden Sitzungen aufgegriffen und weiter diskutiert werden können. Eine Übersicht über Beteiligungsarten und -formen zeigt Abb. 1.

Anerkennung durch Beteiligung und Engagement

Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der AG, dass Partizipation an politischen Prozessen viel Ausdauer und Sachkompetenz verlangt. Die aktive Beteiligung sowohl ganz praktisch in der AG als auch an schulischen und außerschulischen demokratischen Prozessen ermöglicht den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern das Einbringen und die Anerkennung individueller Stärken, persönliche Erfolge und unterstützt die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Interessen. Das Engagement wird darüber hinaus schulintern am »Tag der Helden« ausgezeichnet. An diesem Tag erhalten Schülerinnen und Schüler

Tag der Helden 2016

- 227 Urkunden
- 24 Medaillen
- 14 Pokale
- Gutscheine im Wert von 365 Euro

Abb. 2: Bilanz des Tages der Helden 2016 an der STS Kirchwerder

für besondere fachliche Leistungen, die Teilnahme an fachlichen oder sportlichen Wettbewerben sowie für besonderes Engagement die Anerkennung der gesamten Schulgemeinschaft (Abb. 2). Im vergangenen Schuljahr sind die Schülerinnen und Schüler der AG zudem im Bundeswettbewerb »Demokratisch Handeln« und durch die Hamburger Bürgergemeinschaft ausgezeichnet worden.

Die AG hat Auswirkungen ...

... nicht nur für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, sondern darüber hinaus auch auf die Schule insgesamt. Seit die AG »Res Publica« ihre Arbeit aufgenommen hat, wurde der Ideenpool an unserer Schule hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten deutlich erhöht. Auch die Netzwerkarbeit der AG hat der Schule neue Impulse und Ideen zugeführt: Im Rahmen der Kulturwoche im vergangenen Schuljahr haben z.B. 15 Jungen und Mädchen ein Unterrichtskonzept entwickelt, das soziale Teilhabe innerhalb eines Profilkurses ermöglicht. Dieses Konzept hat so überzeugt, dass die Schulleitung das Profilfach »JuMp – Jugend unterstützt Mitmenschen persönlich« zum neuen Schuljahr implementiert hat und sich dadurch die Möglichkeiten der Teilhabe auch für künftige Schülergenerationen deutlich erhöht haben.

Stolpersteine und Perspektiven

Sicherlich ist es ein großer Vorteil, dass die Schulleitung die Ausweitung von Teilhabemöglichkeiten fördert und unterstützt. Nichtsdestotrotz liegt eine große Schwierigkeit in der strukturellen Beschaffenheit des schulischen Alltags. Die Stundentafel und das hohe Konferenzaufkommen stehen den regelmäßigen

Treffen der AG häufig im Weg. Hier ist mitunter Flexibilität und Kreativität erforderlich. Eine weitere Herausforderung besteht darin, bei den Schülerinnen und Schülern das Interesse an echter Partizipation und demokratischem Handeln zu wecken. Dabei scheinen die AG »Res Publica«, das Profilfach »JuMp« und eine starke Schülervertretung positive Boten zu sein. Diese Konzepte gilt es weiterzuentwickeln und zu stärken. An den ersten Ideen zur Ausweitung und Etablierung des projektorientierten und partizipativen Lernens in unserer Schule arbeiten wir bereits. Aus unserer Sicht müssen besonders die Schülerinnen und Schüler bei diesen Prozessen mit ins Boot geholt werden – eine Stärkung der entsprechenden Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie die Offenheit und Unterstützung der Lehrerschaft sind dafür unbedingte Voraussetzung.

*Mathias Chanell ist Didaktischer Leiter an der Stadtteilschule Kirchwerder.
mathias.chanell@bsb.hamburg.de*

*Jörg Mexner ist Fachkraft für Begabtenförderung an der Stadtteilschule Kirchwerder.
joergmexner@gmail.com*

*Christian Kruse ist Koordinator Demokratie Leben an der Stadtteilschule Kirchwerder.
kruse-christian@gmx.net
Kirchwerder Hausdeich 341, 21037 Hamburg
<http://stadtteilschule-kirchwerder.hamburg.de>*

Anerkennung durch interkulturelle Öffnung

Eine Schulkultur der Vielfalt und Courage entwickeln und leben

Die Schülerinnen und Schüler unserer Schulen zeichnen sich durch kulturelle Vielfalt aus. Diese anzuerkennen und wertzuschätzen ist ein zentrales Ziel von Schulentwicklung. Wie kann eine interkulturelle Öffnung der Schule gelingen? Auf welchen Ebenen müssen Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden? Welche Umsetzungsmöglichkeiten bieten sich und welche Bedingungen sind dafür nötig?

Elina hat eine Idee. Wir sprechen so viel über das Thema Migration und Flucht im Gesellschaftsunterricht der 8. Klasse. Aber wie kann man sich als Schule zu der wachsenden Fremdenfeindlichkeit in Deutschland verhalten? Irgendwo hat sie schon einmal von »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« gehört, einer Initiative von Schülerinnen und Schülern. Elina schlägt vor, sich als Schule zu bewerben, und wird gehört – von ihrer Klasse, aber auch von ihren Lehrerinnen und Lehrern. Ein großer Teil des Gesellschafts- und Theaterunterrichts wird dafür verwendet, Projekte zu starten und Unterschriften zu sammeln, um Schule ohne Rassismus zu werden. Zuwanderer werden interviewt, ein Pate wird gesucht und ein Theaterstück inszeniert. Und es klappt. Heute hängt die Plakette stolz im Eingangsbereich der Schule.

Schülerinnen und Schüler brauchen einen Raum ...

... um Ideen zu entwickeln und zu teilen. Das zeigt Elinas Beispiel deutlich. In diesem Raum finden die Schülerinnen und Schüler Anerkennung für ihr Denken. Anerkennung bedeutet zunächst einmal

Wertschätzung der eigenen Ideen und die Möglichkeit, diese Ideen zu teilen. In diesem Raum konnten Schülerinnen und Schüler sich erstens mit Heterogenität auseinandersetzen und zweitens Ideen für ein gelungenes Zusammenleben entwickeln. Um der Schulgemeinschaft einen solchen Raum zu bieten, bedarf es der interkulturellen Öffnung der Schule und zwar auf drei Ebenen: auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, der Ebene der Personalentwicklung und der Ebene der Organisationsentwicklung.

Unterrichtsentwicklung

Das Projekt bot die Chance, dass sich die Schülerinnen und Schüler abseits von lehrbuchgeleitetem Unterricht mit ihren eigenen Ideen und denen ihrer 27 Mitschülerinnen und Mitschüler auseinandersetzten. Die interkulturelle Öffnung im Bereich der Unterrichtsentwicklung bedeutet darüber hinaus aber auch, dass beispielsweise sprachliche Kompetenzen anerkannt werden. So haben die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 8 auf der vierteljährlich stattfindenden Assembly, der Jahrgangversammlung aller Klassen, spontan eine Erhebung gemacht, wie viele unterschiedliche Sprachen zu Hause gesprochen werden. Über das Ergebnis – ca. 15 Herkunftssprachen! – waren alle erstaunt und konnten sowohl ihre Bewunderung als auch ihren Stolz ausdrücken.

Personalentwicklung

Im Bereich der Personalentwicklung wurde beim Aufbau unserer neuen Schule darauf geachtet, dass unter den Kolleginnen und Kollegen auch einige mit Migrationsgeschichte sind. Zwei von ihnen bildeten sich am Landesinstitut für Schulentwicklung als sogenannte interkulturelle Koordinatoren fort. Es konnte sogar eine Beförderungsstelle für eine

interkulturelle Koordinatorin geschaffen werden. Die Schule reagierte damit auf die Notwendigkeit, auf der einen Seite eine Ansprechpartnerin für das Kollegium bereitzustellen, auf der anderen Seite aber auch eine Kollegin zu haben, die Impulse setzt, wenn es um Möglichkeiten der Anerkennung im Bereich der Interkulturalität geht.

Organisationsentwicklung

Als besondere Herausforderung, aber zuvorderst als Chance kann an der Ilse-Löwenstein-Schule die Tatsache gewertet werden, dass die Schule erst vor vier Jahren gegründet wurde. In allen genannten Bereichen konnte damit von Beginn an eine Kultur der Anerkennung zum Ziel gesetzt werden. Im Bereich der Organisationsentwicklung wurde schnell deutlich, dass das Leitbild integrativen Charakter haben muss. Die folgenden Sätze wurden daher von einer Arbeitsgemeinschaft Interkulturelles Lernen erarbeitet und in das Leitbild aufgenommen: »An der Ilse-Löwenstein-Schule wird die Vielfalt der Sprachen, Kulturen und Herkünfte gelebt. An der Ilse-Löwenstein-Schule hat jedes Kind einen Platz in der Gemeinschaft.« Diese Sätze sind für alle auf der Homepage der Schule nachzulesen. Sie drücken unsere Anerkennung eines jeden Mitglieds der Schulgemeinschaft aus.

Interkulturelle Öffnung leben

Wenn wir fragen, wie die Welt in Bezug auf Interkulturalität aussehen soll, in der wir leben, reicht es nicht, die Antworten wertschätzend aufzunehmen. Es geht auch darum, zu fragen, was wir tun können, um die Welt zu gestalten. Ein Beispiel war die Teilnahme an der oben genannten Initiative »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Ein anderes Beispiel ist das Willkommens-



Abb. 1: Schülerinnen und Schüler beim Willkommensfest

fest, das die interkulturelle Koordinatorin unserer Schule mit den Schülerinnen und Schülern organisierte, als die Unterkunft für Geflüchtete in der nahegelegenen Heinrich-Hertz-Straße bezogen wurde (siehe Abb. 1). Dass ein ganzer Jahrgang seinen Ausflugs- und Projekttag dafür genutzt hat, in der Kleiderkammer in den Messehallen zu helfen, ist ein weiteres Beispiel. Am eigenen Körper setzten die Schülerinnen und Schüler sich damit auseinander, was spenden bedeutet, was alles gespendet wird, aber auch, dass es mit dem Abgeben einer Tüte voller Kleidung nicht getan ist. Auch wurde ein Spendenlauf an der Schule organisiert, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Die erlaufenen Spenden wurden dabei zu 50% an UNICEF und zu 50% an die Kinder der Unterkunft für Geflüchtete gespendet. Den ausdauerndsten Jungen und Mädchen wurden übrigens ganz traditionell Medaillen und Süßigkeiten überreicht, die jeweils beste Klasse strahlte auf einem Siegerfoto. Anerkennung im interkulturellen Bereich drückt sich bei uns auch »im Kleinen« aus: So wird z. B. die Heterogenität unserer Schüler im Alltag wertgeschätzt, indem wir nicht nur die Feiertage des Christentums, sondern auch des Islams und Buddhismus in den Mitteilungsheften der Schülerinnen und Schüler ausweisen.

Anerkennung in der und über die Schule hinaus

Natürlich bedeutet Anerkennung auch das Fördern von Stärken und Schwächen. Unsere Schule nimmt hier, neben internen Förderungen, auch jede Möglichkeit zur Kooperation mit Partnern im Stadtteil wahr. So konnten im vergangenen Schuljahr zwanzig leistungstärkere Schülerinnen und Schüler des siebten Jahrgangs am Projekt »Leben am seidenen Faden« teilnehmen. Begleitet von einer Theaterpädagogin und Tontechnikern wurden sie zwei Wochen aus dem Regelunterricht herausgenommen und vor die komplexe Aufgabe gestellt, einen Bunker zu bespielen. Davor setzten sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit der Zeit des Nationalsozialismus in Hamburg auseinander. Bei diesem Thema fühlen wir uns unserer Namensgeberin Ilse Löwenstein verpflichtet, die in unserer Straße aufwuchs und mit 17 Jahren in Minsk ermordet wurde. Im Laufe der Arbeit wurden auch eigene Migrationserfahrungen oder aktuelle politische Entwicklungen thematisiert. Die öffentliche Präsentation vor Ort wurde von etlichen Anwohnern besucht und mit viel Lob bedacht. Die Erfahrung, dass die eigene Arbeit, vor allem die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen, innerhalb wie außerhalb der Schule anerkannt und wertgeschätzt wird, stärkt und ermutigt die Schülerinnen und Schüler.



Abb. 2: Die Kinder der Wohnunterkunft bedanken sich für die Unterstützung der Schule (Foto: Benno Tobler)

Gelingensbedingungen

Was braucht eine Schule, um Anerkennung durch die interkulturelle Öffnung der Schule zu ermöglichen? Zuerst einmal erscheint uns die Auseinandersetzung aller Akteure mit dem Prinzip der interkulturellen Öffnung unabdingbar, um eine Anerkennungskultur in der gesamten Schule zu schaffen. Außerdem hilft es, wenn die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nicht gescheut, sondern aktiv gesucht wird. Nicht zuletzt müssen schulische Strukturen ermöglicht und geschaffen werden, die allen Schülerinnen und Schülern eine Stimme verleihen.

Man muss sich als Schule also trauen und allen Akteuren Räume der Anerkennung eröffnen – dann führt der erste kleine Schritt zum nächsten größeren. Und am Ende steht eine Schule gemeinsam voller Stolz auf dem Schulhof und weihet ein Schild ein: Ja, wir wollen eine Schule ohne Rassismus sein!

Anh Thi Do-Kavka ist Fachleiterin Mathe und interkulturelle Koordinatorin, Nela Riehl ist Fachleiterin Theater an der Ilse-Löwenstein-Schule. Humboldtstr. 89, 22083 Hamburg
 nela.riehl@ils.hamburg.de
 thi.do@ils.hamburg.de
<https://ilse-loewenstein-schule.hamburg.de>

Anerkennung und Sprachbildung

Mit Mustertexten und Schreibanleitungen die Schreibkompetenz entwickeln

Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin/zum sozialpädagogischen Assistenten sind heterogen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen, müssen aber hohen sprachlichen Anforderungen gerecht werden. Wie kann beides erreicht werden: alle Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung durchgängig möglichst passgenau bei der Erstellung komplexer Texte unterstützen und die Textproduktion zugleich würdigen und anerkennen?

Bildungsangebote zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, gehört zu den zentralen Aufgaben während der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin bzw. zum Sozialpädagogischen Assistenten (SPA). Hier zeigen die Lernenden, inwiefern sie in der Lage sind, ihre Beobachtungen der Kindergruppe und die Erkundungsfragen der »Hamburger Bildungsempfehlungen« in Angebote einfließen zu lassen, die das Lernen der Kinder unterstützen und erweitern.

Die Herausforderung

... bei der Konzeption der Bildungsangebote besteht häufig in der schriftlichen Dokumentation im Umfang von bis zu sechs Seiten. Gleichzeitig stellt diese eine Vorbereitung für den praktischen Teil der Abschlussprüfung dar: die berufspraktische Schwerpunktarbeit. Auch diese muss schriftlich dokumentiert werden. Die Komplexität der Bildungsangebote besteht also darin, dass hohe fachliche Ansprüche kombiniert sind mit hohen sprachlichen Anforderungen. In den SPA-Klassen der Anna-Warburg-Schule sitzen Schülerinnen und Schüler, denen diese Aufgabe leicht von der Hand geht,

neben jenen, denen vor allem die schriftliche Formulierung ihrer Ideen großes Kopfzerbrechen bereitet. Wie kann ihnen die Bewältigung dieser Schreibaufgabe erleichtert werden, so dass sie in der Lage sind, trotz noch nicht hinreichend entwickelter sprachlicher Kompetenzen ihre fachlichen Kompetenzen zur Geltung zu bringen?

Unterstützungsangebote

Auf diese Frage haben wir als Schule auf mehreren Ebenen reagiert: Ein erster Schritt war die *Angleichung der Anforderungen für die Dokumentation* der Bildungsangebote einerseits und die berufs-

praktische Schwerpunktarbeit andererseits. Einen zweiten Schritt unternahm die Pilotgruppe »Durchgängige Sprachbildung« in Form der sprachsensiblen Überarbeitung einer *Anleitung*, die allen Schülerinnen und Schülern zur Planung und Darstellung von Bildungsangeboten ausgehändigt wird. Aufgabenstellungen haben wir auf sprachliche Eindeutigkeit und leichte Verständlichkeit hin überprüft und Operatoren hervorgehoben. Besonders wichtig erschienen der Pilotgruppe in diesem Zusammenhang drei Aspekte:

1. Die Lernenden sollen konkrete sprachliche Unterstützungsangebote bekommen.

Erster Schritt: Leitfragen

Anhand ihrer eigenen Texte formulieren und beantworten die Schülerinnen und Schüler Leitfragen: An welchen Stellen des Schreibprozesses musste ich lange überlegen, um eine passende Formulierung/einen passenden Begriff zu finden? Wo ist es mir gar nicht gelungen? Wo bin ich unzufrieden mit meiner Formulierung?

Zweiter Schritt: Lektüre

Die Schülerinnen und Schüler lesen eine vorher festgelegte Anzahl von Texten ihrer Mitschüler, erschließen sich den Inhalt und unterstreichen Formulierungen, die sie hilfreich finden. Weitere Leitfragen für die Lektüre können sein: Welche Begriffe/Formulierungen würde ich in Zukunft gerne selber benutzen? Wie wird der Text eingeleitet, wie werden Überleitungen formuliert? (Wenn die Methode eingeübt ist, kann diese Suche auch auf besondere Satzkonstruktionen ausgeweitet werden.)

Dritter Schritt: Copy and paste

Die Verfasserinnen und Verfasser bekommen die unterstrichenen Texte zurück, übertragen alles Unterstrichene in ein neues Dokument, gegebenenfalls auch im Satzzusammenhang, und senden dieses Dokument an die Lehrkraft.

Vierter Schritt: Redaktion

Die Lehrkraft fügt die Dokumente zusammen, löscht Dopplungen, korrigiert, wo es notwendig ist, und versieht eventuell einzelne Formulierungen mit Anmerkungen zur Verwendung (z.B. »gut für die Einleitung geeignet«). Diesen Schritt könnten auch leistungsstarke Schüler leisten, allerdings sollte die Schlussredaktion stets der Lehrkraft vorbehalten sein. Danach händigt sie allen Schülerinnen und Schülern eine Kopie aus.

Fünfter Schritt: Würdigung und Nutzung

Die Schülerinnen und Schüler verschaffen sich einen Überblick über die Zusammenstellung, haben Gelegenheit für Nachfragen, markieren für sie besonders wichtige Formulierungen und heften die Blätter so ab, dass sie für zukünftige Schreibaufgaben verfügbar sind. Sinnvoll sind auch kurze Formulierungs- oder Zuordnungsübungen, um die Verwendung im korrekten Sinnzusammenhang zu unterstützen.

Abb. 1: Fünf Schritte zur Unterstützung einer gezielten Formulierungs- und Begriffssuche

2. Die Unterstützungsangebote sollen der Heterogenität der Klassen gerecht werden.
3. Die Textproduktion soll eine entsprechende Anerkennung erfahren. Deshalb soll der Text nicht nur der Lehrkraft, sondern möglichst vielen weiteren Lesern zugänglich gemacht werden – nicht mit dem Ziel der Bewertung, sondern um einen persönlichen Nutzen davon zu haben.

In Bezug auf den ersten Aspekt ist bereits eine Praxis an unserer Schule etabliert. So wird eine große Anzahl unterstützender Materialien digital zur Verfügung gestellt, z. B.:

- von Lehrkräften zusammengestellte Listen mit Formulierungshilfen,
- von Schülerinnen und Schülern verfasste und eventuell von Lehrkräften überarbeitete Mustertexte,
- konkrete Schreibanleitungen für herausfordernde Textsorten, angereichert mit gelungenen Beispielen aus Schülerarbeiten.

Um das Ziel zu erreichen, Unterstützungsangebote möglichst umfassend an die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anzupassen und die Schreibleistungen angemessen zu würdigen, haben wir eine Methode entwickelt, mit deren Hilfe die Lernenden zu einer Formulierings- und Begriffssuche in eigener Sache animiert werden (vgl. Abb. 1).

Formulierungshilfen selber erarbeiten

Bei dieser Methode arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit selbst erstellten Texten, die als Kopie und digital vorliegen müssen. Es muss annähernd so viele Texte wie Schüler geben, gegebenenfalls können auch Texte aus Parallelklassen oder höheren Jahrgängen verwendet werden. Um den Aufwand der einzelnen Schritte der Methode zu rechtfertigen und eine Einübung zu gewährleisten, sollte sich die zugrunde liegende Aufgabenstellung im Laufe der Ausbildung wiederholen bzw. einen zentralen Stellenwert haben.

Gewinn ...

Durch diese Methode erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur konkrete



Abb. 2: Schülerinnen und Schüler der Anna-Warburg-Schule bei der Textarbeit (Foto: Michael Kottmeier)

sprachliche Unterstützung, auch ihr allgemeines Sprachbewusstsein entwickelt sich. Sie realisieren, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, hohen sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, und dass es normal ist, mit Orientierungshilfen, Formulierungsvorschlägen, Mustertexten und den Ergebnissen der Mitschüler zu arbeiten. Zudem erfahren sie, dass ihre eigenen Texte Anregungen sein und zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen beitragen können. Dies stellt eine wichtige Anerkennung der für manche herausfordernden Leistung dar. Nebenbei finden auch die Lehrkräfte hier eine Gelegenheit, ihr Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen der gestellten Aufgaben und die individuellen sprachlichen Unterstützungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu schärfen.

... und Hürden

Die wohl größte Hürde dieser Methode ist der Zeitaufwand. Der vielfach wiederholte Einwand von Lehrkräften, für aufwändige Spracharbeit sei keine Zeit, muss erst einmal entkräftet werden. Die Einführung der Methode unterstützen würde eine anfängliche Kooperation zwischen Lehrkräften, die »Sprache und Kommunikation« und – in unserem Fall – »Sozialpädagogisches Han-

deln« unterrichten. Auch Schülerinnen und Schüler müssen überzeugt werden, dass es sinnvoll ist, sich mit bereits erbrachten Leistungen noch einmal auseinanderzusetzen. Hier wäre es wichtig, ihnen möglichst schnell Gelegenheit zu geben, die gemeinsam erstellten Formulierings- und Begriffslisten zu nutzen. Unsere Erprobungsphase hat außerdem gezeigt, dass es hilfreich ist, mit kleineren Textsorten zu starten und das Vorgehen regelmäßig in kleinerem Rahmen in den laufenden Unterricht zu integrieren.

Fazit

Insgesamt stellen wir bereits jetzt – nach knapp einjähriger Erprobung – fest, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Texten ihrer Mitschüler wächst. Es gelingt also, die künstliche schulische Schreibsituation aufzubrechen und für beide Ziele gleichermaßen zu nutzen: eine heterogenitätssensible Sprachbildung und angemessene Anerkennung herausfordernder Leistungen.

Cord Brunkhorst ist Sprachbeauftragter und Leiter der Pilotgruppe »Durchgängige Sprachbildung SPA« an der Anna-Warburg-Schule (BS23). Niendorfer Marktplatz 7a, 22459 Hamburg cordbrunkhorst@gmx.de www.anna-warburg-schule.de



Zahlen auf dem Zahlenbrett zuordnen

Vorschularbeit im Projekt »23+ Starke Schulen«

Das Fundament stärken

Das Projekt »23+ Starke Schulen« entwickelt neue Konzepte für Schulen in sozial herausfordernder Lage. Ein Fokus liegt auf der Stärkung der Vorschularbeit. Im letzten Heft haben wir das Konzept VSK+ der Grundschule Kirchdorf vorgestellt (HmS 4/2016). In diesem Heft geben wir Einblick in die mathematische Frühförderung der Schule An der Glinger Au und in die Vorschularbeit der Schule Beim Pachthof.

Mathematische Frühförderung der Schule An der Glinger Au

99! Das ist eine hohe Zahl! Genau genommen die zweithöchste im Zahlenraum bis 100. Die fünfjährige Anna¹ ist stolz auf ihren Schatz, den sie gerade aus dem Stoffsäckchen gezogen hat. Mit Bedacht legt sie ihn auf das Holzbrett mit den Zahlen von 1 bis 100. Samuel neben ihr sieht andächtig zu, dann wendet er sich wieder seinem eigenen Plättchen zu: »24« liest er laut, hält inne, dreht das Holzstück auf den Kopf und sagt »42«. Verunsichert schaut er auf die Zahl in seiner Hand und auf das Hunderterbrett vor ihm. Dreht wieder die Zahl, versucht sich die Ordnung auf dem Brett in Erinnerung

zu rufen, findet schließlich die Reihe der Zwanziger-Zahlen und das freie Feld der 24. Vorsichtig fügt er die Zahl auf dem freien Feld ein. Er klatscht in die Hände, sichtlich beglückt und stolz.

»Große Zahlen üben auf kleine Kinder eine große Anziehungskraft aus. Im Umgang mit großen Zahlen fühlen sie sich groß«, berichtet die Mathematiklehrerin Sonja Küpper. Die beiden Fünfjährigen haben sich diese Aufgabe selber ausgesucht. Normalerweise beschäftigen sich Vorschulkinder mit dem Zahlenraum bis 20. Kein Kind sitzt allein. »Mathematik kann man nicht allein durch Anschauen

lernen. Es ist ein kommunikativer Prozess. Das Sprechen schafft Bewusstheit und hilft, die richtigen Strategien zu finden. So lernt und festigt man sein Wissen am besten mit einem Interaktionspartner«, erklärt die verantwortliche Pädagogin des mathematischen Frühförderprogramms der Schule.

In der anderen Ecke des Raumes werden Kastanien gezählt, in schwarze Socken gesteckt und zugebunden: Fertig ist die Fühlsocke! Samir ertastet vier Kastanien in der Socke vor ihm. Er nimmt aus der Box nacheinander vier Schwämme und stapelt sie vor sich auf. Nachgezählt,

stimmt! Die nächste Socke, der nächste Schwammturm. Welcher ist höher? Eine andere Gruppe baut mit Steckwürfeln die Zahlenreihe von eins bis zehn. Im Nachbarraum wird ein Spiel gespielt: Welche Zahlen in der Reihe von eins bis zwanzig sind vertauscht? Sarah rutscht an den Tafeln mit den farbigen Punkten entlang und entdeckt schon bald, dass die 19 nicht hinter die 4 gehört, dann ist auch schnell die 5 hinter der 18 gefunden. Sie strahlt, als sie die richtige Reihenfolge wieder hergestellt hat. Faszination Mathematik? In dieser Vorschulklasse ist sie definitiv zu spüren. Alle Kinder sind mit großem Eifer und Freude bei der Sache.

Die mathematische Frühförderung ist in den Klassenverband integriert

Die Schule An der Glinder Au hat im Rahmen des Programms »23+ Starke Schulen« ein differenziertes Konzept zur mathematischen Frühförderung entwickelt. Zunächst hatte die Schule einen Ansatz zur Förderung einzelner Kinder in kleinen Gruppen entwickelt. Inzwischen haben die Kolleginnen und Kollegen aber festgestellt, dass sie den Bedürfnissen der Kinder besser gerecht werden, wenn die mathematische Frühförderung in den Klassenverband integriert ist. Die drei Vorschulklassen erhalten je für ein Dritteljahr zwei Stunden Frühförderung. Immer montags und freitags teilt sich die Klasse. Eine Hälfte macht ein Sozialkompetenztraining, die andere Hälfte mathematische Frühförderung. Inhaltlich befasst sich der Unterricht in diesem Vorschuljahr mit Mustern und Strukturen, mit Mengen und Zahlen bis 20 sowie mit Zahlenbeziehungen wie dem Vergleichen oder Zerlegen. Zudem werden Kinder mit Entwicklungsrisiko in sehr kleinen Gruppen gezielt mathematisch gefördert.

Der entscheidende Faktor für das mathematische Lernen ist das Vorwissen

Die Expertin für die mathematische Frühförderung an der Schule An der Glinder Au ist Sonja Küpper. Sie ist Sonderpädagogin, Fachlehrerin für Mathematik und Mathemoderatorin und bietet in diesem Schuljahr für Pädagoginnen und Pädagogen



Das Team an der Schule An der Glinder Au: Vorschullehrerin Ramona Wiedemann, Schulleiterin Dagmar Müller und Mathematiklehrerin Sonja Küppers (v.l.)

gogen der anderen »23+ Starke Schulen« eine Fortbildung und ein Austauschforum an. »Für das mathematische Lernen ist der entscheidende Faktor das Vorwissen«, berichtet Küpper. Da mathematisches Lernen aufeinander aufbauend stattfindet, bedeutet weniger Basiswissen ein schwaches Fundament für weiteres Lernen. Das erklärt die Leistungsunterschiede, die vorhersagbar sind, wie einschlägige Studien belegen. »Nach der LOGIK-Studie ist der Kompetenzstand Mathe in Klasse 2 entscheidend für das Lernen im späteren Alter. Selbst im Erwachsenenalter lassen sich die Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Vorschulalter nachweisen«, so Küpper².

Der Bildungsstand im Elternhaus ist ein signifikanter Faktor dafür, welche Kompetenzen die Kinder beim Eingang in die Vorschule mitbringen. Die Unterschiede sind bereits bei Vierjährigen gewaltig. Das ergaben inzwischen auch deutsche Vorschulstudien wie BiKS-3-10³ oder »Schulreifes Kind«⁴. Wichtig hierbei sind die frühen Lernerfahrungen. So wies eine US-amerikanische Studie von Levine⁵ und Kollegen nach, dass Eltern in Interaktion mit ihren ein- bis zweijährigen Kindern Zahlen unterschiedlich häufig verwenden. Auf die Woche hochgerechnet erhalten die Kleinkinder ein An-

gebot von 30 bis 1 800 Zahlwörtern. Natürlich lernten die Kinder, die frühzeitig einen intensiveren Kontakt zur Mathematik hatten, leichter und besser Zählen.

Die Schule An der Glinder Au agiert in einem sozial schwierigen Umfeld. Hier kommen die Kinder häufig mit geringen mathematischen Vorkenntnissen in die Vorschule. Die Kinder starten mit einem Defizit und müssen bereits in der Grundschule nachholend lernen, während gleichzeitig der Mathematikunterricht zunehmend abstrakter wird. Dem will die Schule mit der mathematischen Frühförderung entgegenreten.

Eine weitere Herausforderung ist die Sprache. Ein hoher Anteil von Kindern wächst mit einer anderen Muttersprache auf. Für die Mathematik bedeutet es, dass hier nicht nur zwei Sprachen, sondern u. a. auch zwei Regelsysteme der Zahlwortbildung erlernt werden müssen. Erschwerend kommt im Deutschen hinzu, dass beispielsweise unsere Zählweise zuerst die Einer- und dann die Zehner-Zahlen nennt.

Gezielte Förderung am Anfang der Bildungslaufbahn

»Wir setzen gezielt auf die Förderung der Kinder am Anfang ihrer Bildungskarriere, denn nur wenn sie dort fit sind, ha-



Fühlen, abzählen und aufstapeln. Welcher Turm ist höher?

ben sie auch gute Chancen, später darauf gut aufbauen zu können«, erklärt Schulleiterin Dagmar Müller. Das Vorschuljahr wird gezielt dazu genutzt, wünschenswerte Kompetenzen für Übergang in Klasse 1 aufzubauen und so mehr Chancengerechtigkeit herzustellen.

Für die Darstellung der Erfolge ihrer Förderprogramme ist es in der Mitte des zweiten Jahres noch zu früh. Ein normiertes Verfahren von der Evaluation der Lernausgangslage bis zur Abschlussdiagnostik ist in der Planung. Zurzeit gibt es eine informelle Überprüfung des Lernfortschritts im Laufe des Vorschuljahres. Auf Anschlussfähigkeit des Lernangebots wird Wert gelegt. So erfolgt eine mündliche Übergabe an die Klassenlehrer der ersten Klassen. Die Kollegen erhalten eine Auswertung über die Ausgangslage der Kinder und in schriftlicher Form das allgemeine Vorschulcurriculum.

Vorschullehrerin Ramona Wiedemann ist von dem neuen Konzept der mathematischen Frühförderung überzeugt: »Als Vorschullehrerin führe ich die Zahlen ein, übe das Schreiben der Ziffern und wir zählen im Morgenkreis. Das haben wir schon immer getan. Die neue Quali-

tät liegt jetzt nicht nur in der kleineren Gruppe und der intensiveren Betreuung. Die Kinder profitieren von dem didaktischen Konzept und den zusätzlichen Unterrichtsmaterialien. Und für mich ist es eine unglaubliche Entlastung und eine positive Bereicherung meines Erfahrungshorizontes.«

Den Vorschulbereich als wichtige Bildungsphase stärker in den Fokus rücken

Schulleiterin Müller begrüßt es, dass der Vorschulbereich im Rahmen des Projektes 23+ stärker in den Fokus der Grundschule gerückt ist. »Der Vorschulbereich sollte prinzipiell besser in die Grundschule integriert und ausgestattet werden. Auch finde ich wichtig, dass die Vorschulkollegen mehr Unterstützung erfahren. Ich plädiere dafür, bei der 4,5-Jährigen-Vorstellung neben den sprachlichen Kompetenzen auch die mathematischen Kenntnisse abzuprüfen, verbunden mit einer Verpflichtung zur Förderung bei schwachen Kindern.«

Nationale und internationale Studien belegen den Zusammenhang zwischen dem Kompetenzstand der Kinder in der

Vorschule und dem weiteren Schulverlauf. »Empirisch belegt ist beispielweise die Erkenntnis, dass Kinder, die am Ende ihrer Schullaufbahn Probleme haben, häufig auch Probleme am Anfang hatten«, berichtet Küpper⁶. Das zeigt die Wichtigkeit dieser Bildungsphase. »Nur weil die Kinder viel nachahmen, spielerisch und in den Alltag integriert lernen, heißt das nicht, dass sie nicht lernen! Man muss diese Lern- und Entwicklungsphase ernst nehmen. Die Kinder schaffen dort die Basis für ihren weiteren Lernverlauf.«

Anmerkungen

- ¹ Alle Namen geändert
- ² Die LOGIK-Studie (»Longitudinale Genese individueller Kompetenzunterschiede«) ist eine viel beachtete Längsschnittstudie zur kognitiven Entwicklung vom Kindergarten bis ins Erwachsenenalter vom Max-Planck-Institut in München unter der Leitung von Franz E. Weinert.
- ³ BiKS-3-10 (»»Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter«) ist eine aktuelle Längsschnittstudie über die Zeit von 3 bis 10 Jahren mit einem Follow up bis 13 Jahren (BiKSplus 3-13) von der Universität Bamberg.
- ⁴ Das Projekt »Schulreifes Kind« des Landes Baden-Württemberg zielt auf Entwicklungsrisiken ausgleichende Förderung im Vorschulalter ab und evaluiert dabei Lernausgangslagen im Vorschulalter und die Entwicklungsprozesse beim Übergang in die Grundschule.
- ⁵ Quelle: Levine, Susan Cohen/Wheaton Suriyakham, Linda/Rowe, Meredith L./Huttenlocher, Janella/Gundersen, Elisabeth A. (2010): What counts in the development of young children's number knowledge? In: *Developmental Psychology* 46 (5), S. 1309 – 1319.
- ⁶ Hierzu gibt es etliche Studien, wie etwa die Dissertation von Elsbeth Moser-Opitz, die erbrachte, dass rechen-schwache Achtklässler Entwicklungsmeilensteine der ersten Grundschuljahre noch nicht genommen haben.

Text und Fotos:
Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de



Welcher Schatten gehört zu welchem Tier?



Würfelbilder erkennen

Förderkonzept an der Schule Beim Pachthof

»Schwarz?« fragt das dunkelgelockte Mädchen. Grundschullehrerin Regina Schrieber schüttelt den Kopf, denn sie hält einen grünen Buntstift in die Höhe. Elisa¹ sieht die Lehrerin unsicher an. »Rot?«, fragt sie schließlich. »Gelb?« Nein, das ist es auch nicht. »Grün?« Ja! Endlich darf sie den Buntstift nehmen, um ihre Aufgabe im Arbeitsheft zu lösen. Die Fünfjährige kennt die Farben noch nicht.

Im Stadtteil der Schule Beim Pachthof mit dem Sozialindex eins werden viele Familien vom Staat unterstützt. Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen aus Elternhäusern, in denen Deutsch nicht die Muttersprache ist. So ist auch hier für die Schule die Vermittlung von Deutschkenntnissen die Herausforderung Nummer Eins. Der Wortschatz der Kinder, die die Vorschule besuchen, ist erschreckend klein, berichtet die Lehrerin: »Kaum ein Kind kennt die Tierarten oder kann die Kleidungsstücke benennen.«

Eine Menge Arbeit für die Pädagogen und Kinder, um ein gutes Einstiegslevel in Klasse eins zu erreichen. Dazu hat die Schule Beim Pachthof, als eine der »23+ Starke Schulen«, ein Förderkonzept für die Vorschule entworfen, um gezielt die Defizite in sprachlicher, mathematischer und motorischer Hinsicht abzubauen.

Der interdisziplinäre Austausch als Bereicherung für alle Kollegen

Das pädagogische Team für die Vorschularbeit der Schule besteht aus zwei Grundschullehrerinnen, die speziell für die Frühförderung ausgebildet wurden, aus den drei Klassenlehrerinnen der Vorschule, einer Sonderpädagogin und der Projektleiterin. Dieses multiprofessionelle Team entscheidet, welche Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Fördergruppe kommen. Das Team begleitet die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im ganzen Schuljahr und tauscht sich im zweiwöchigen Rhythmus über die Vorschularbeit aus. Die personelle Ver-

zahnung mit den Vorschulpädagogen, die vorher oft isoliert agierten, wird von allen Seiten sehr positiv bewertet.

Die Schule Beim Pachthof nutzt die zusätzlichen Personalmittel aus dem Modellprojekt »23+ Starke Schulen« für Projekt- und Konzeptarbeiten, zudem für die Umsetzung des Vorschulprojektes und für die Elternarbeit. Im neu definierten Vorschulcurriculum der Schule sind die thematischen Schwerpunkte der Vorschularbeit festgelegt: Sprache, Mathematik und Motorik. Das Curriculum umfasst den regulären Vorschulunterricht und die Frühförderung. Die Inhalte im Lernfeld Sprache zielen auf den Erwerb von Basiskenntnissen und einem phonologischen Bewusstsein, welches auf die Schriftsprache vorbereitet. »Inhalte sind u.a. Reime, Silben, Worte, Sätze, Anlaute«, berichtet Grundschullehrerin Anna Sacher. Daneben findet immer auch Sprachförderung statt: »Wie heißen die Dinge, die auf den Bildkarten zu sehen sind?« Im mathematischen Be-



Das Team der Schule Beim Pachthof: Schulleiter Dr. Adrian Klenner, Svenja Otto, stellv. Schulleiterin und Projektleiterin VSK Projekt, Regina Schrieber und Anna Sacher, beide Grundschullehrerinnen in der Vorschulförderung (v.l.)

reich geht es um die Basisfertigkeiten für Klasse eins: Das Zählen bis zehn, rückwärts zählen, Zahlen schreiben, Würfelbilder erkennen, Mengenerfassung und geometrische Formen. Auch die Grob- und Feinmotorik ist ein Übungsfeld im Vorschulunterricht. So haben beispielsweise einige Sechsjährige noch nie eine Schere in der Hand gehalten und müssen das Ausschneiden lernen.

Konstante Förderung: jeden Tag eine Stunde in der Kleingruppe

Zu Beginn des Vorschuljahres werden alle Vorschulkinder in Mathematik und Deutsch getestet. Einige Kinder durchlaufen noch einen zweiten, komplexeren Mathetest. Vorrangig die Kinder, die in beiden Fächern schwach sind, kommen in das Förderprogramm, welches nach den Herbstferien startet. Aus jeder Vorschulklasse besuchen dann vier Kinder eine Stunde am Tag die Frühförderung. Die beiden Grundschullehrerinnen leiten je eine Gruppe mit sechs Kindern, um sprachliche und mathematische Themen intensiv zu bearbeiten. Immer geht es auch um Sprachförderung und motorische Fähigkeiten, die spielerisch und abwechslungsreich eingeübt werden. Am Ende des Schuljahres wechseln die drei Vorschulklassen möglichst

geschlossen als Klassenverband in die ersten Klassen.

Im Unterschied zu anderen Modellen der »23+ Starke Schulen« sind die Grundschullehrerinnen, die die Frühförderung betreuen, nicht die zukünftigen Klassenlehrerinnen in der ersten Klasse. Ursprünglich hatte die Schule Beim Pachthof dies geplant, sich aber dann anders entschieden. Da die beiden Pädagoginnen nun umfassend in das Thema eingearbeitet und qualifiziert sind, möchte man diese Expertise nutzen, um jährlich wiederkehrend die Vorschulkinder gezielt zu fördern.

Effektives Gesamtpaket aus Frühförderung, pädagogischer Verzahnung und Elternarbeit

»Die konstante Förderung – jeden Tag eine Stunde – zeigt eine äußerst hohe Effektivität, die messbar ist«, berichtet Schulleiter Dr. Adrian Klenner. Der gleiche Vortest in Deutsch und der Schnelltest in Mathematik, vom Anfang des Vorschuljahres, werden am Ende wiederholt. Alle Kinder haben demnach einen deutlichen Lernzuwachs zu verzeichnen. »Nicht nur in den kognitiven Fähigkeiten, auch im Sozialverhalten und in der Beziehungsfähigkeit sind die Unterschiede nach einem Dreivierteljahr immens«, be-

richtet Svenja Otto, Projektleiterin und stellvertretende Schulleiterin der Schule Beim Pachthof. Besonders positiv ist die Einbindung der Sonderpädagogin in das Team. Sie leistet deutliche Hilfe bei der Erkennung von Förderbedarf, bei der Präventionsarbeit und gibt den Kollegen größere Sicherheit, denn das Team bespricht nicht nur die Fortschritte der Kinder im Förderprogramm, sondern ist auch offen für Problemstellungen anderer Kinder. Der interdisziplinäre Austausch wird von allen Kollegen als Bereicherung gesehen. Es ist ein Konzept, von dem alle Seiten profitieren.

Schulleiter Klenner: »Das Förderprogramm im Vorschulbereich, die engere Verzahnung der pädagogischen Expertise und die Elternarbeit im FLY Programm und bei den Elternmentoren: Das Gesamtpaket ist ein effektives Instrument für eine positive Veränderung hinsichtlich der Schaffung von mehr Chancengleichheit.«

Anmerkung

¹ Alle Namen geändert

Text und Fotos:
Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de

Fachveranstaltung am Dienstag, 6.6.2017 in den Projektschulen und im LI, Felix-Dahn-Str. 3, Hamburg

Herausforderungen sind unsere Stärke – 23+ Starke Schulen

In vier Jahren Projektlaufzeit haben die 23 Hamburger Schulen in sozial schwierigen Lagen strategische Ziele definiert, vielseitige Konzepte entwickelt und neue Wege der Zusammenarbeit in Schule gestaltet. Auf der Fachtagung am 6.6.2017 öffnen die Schulen ihre Türen für Hospitationen und bieten Workshops an, um Impulse zu geben und zu kritischer Auseinandersetzung einzuladen.

Themen des Fachtags sind:

- Frühe Bildung – mathematische Frühförderung und Förderung von Vorläuferfähigkeiten
- Herausfordernde Lernangebote
 - Eigenverantwortung,
 - durchgängige Sprachbildung,
 - vertiefendes Üben und
 - Praxisbezug
- Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation
- Starke Eltern als Bildungspartner
- Strategische Ziele, systematische Professionalisierung und gezielter Ressourceneinsatz

Die Workshops werden eingebettet in internationale Expertise durch einen Vortrag von Frau Prof. Dr. Anne Sliwka zum Thema *Chancengerechtigkeit anhand internationaler Konzepte* und den Austausch nationaler Erfahrungen im Expertengespräch.

Veranstaltungsüberblick

8.00 – 12.30 Uhr	23+ live – Hospitationsangebote in Schulen Ich-Werkstatt, Ran an Deutsch, Projektlernen, VSK+, Arbeit mit Lernpässen, Differenzierung mit Lernlandkarten, Wissen für Kids, gelingende Inklusion durch Ressourcenbündelung und vieles mehr
14.00 – 14.30 Uhr	Eröffnung und Grußwort Senator Ties Rabe
14.30 – 15.30 Uhr	Wege zur Chancengerechtigkeit: Konzepte, Maßnahmen und Praxisbeispiele aus Schulsystemen international Prof. Dr. Anne Sliwka Institut für Bildungswissenschaften, Universität Heidelberg
15.30 – 16.00 Uhr	Kaffeepause und Infostände
16.00 – 17.30 Uhr	Workshops zu den oben genannten Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung der Projektschulen mit Schulleitungen der 23+ Schulen
17.40 – 18.30 Uhr	Quintessenz und Perspektiven – ein Expertengespräch Thorsten Altenburg-Hack (Landesschulrat, Hamburg) Volker Clasing (Schulleiter des Helmut-Schmidt-Gymnasiums) Dr. Joachim Herrmann (Landesinstitut für Schule, Hamburg) Dr. Veronika Manitus (Qualitäts- und Unterstützungsagentur, Landesinstitut für Schule, NRW) Hannelore Trageser (School Turnaround Projekt, Berlin)
Ab 18.30 Uhr	Ausklang und Networking

Das detaillierte Veranstaltungsprogramm und die Möglichkeit zur Anmeldung finden Sie ab dem 1.4.2017 unter www.hamburg.de/23plus/.

Begegnung im matheaffinen Raum

Im Mai 2016 erklärte der Senat in seinem »Aktionsprogramm«⁴ die Begabungsförderung an Hamburger Schulen zum strategischen Ziel, mit der Aufforderung an die Bildungseinrichtungen, Konzepte zu entwickeln, Lehrkräfte fortzubilden und professionelle Ansprechpartner an jedem Standort zu etablieren. Im letzten Heft (HmS 4/2016) stellten die Ganztagsstadtteilschule Mümmelmannsberg und die Grundschule In der Alten Forst ihre Programme zur Begabungsförderung vor. In diesem Heft zeigt das Lise-Meitner-Gymnasium, wie es die Leistungspotentiale seiner Schülerinnen und Schüler optimal fördert. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung der Schule ist bereits im Namen abzulesen: Lise Meitner, eine Koryphäe auf dem Gebiet der theoretischen Physik, arbeitete am Anfang des Jahrhunderts mit Otto Hahn zusammen. Doch nicht allein die Förderung der Mathematik und Naturwissenschaften in eigenen Profilklassen ist Schwerpunkt in der Begabtenförderung der Schule. Alle Schülerinnen und Schüler können ihre Leistungspotentiale in zahlreichen, zusätzlichen Förderangeboten entfalten.

Eine Mausefalle als Antrieb? In der naturwissenschaftlichen Werkstatt der Schule tüfteln Neuntklässler an ihren Experimenten. Zwei Schüler haben aus einer Mausefalle einen Antrieb für ein kleines Holzfahrzeug gebaut. Die Spannung aus der Feder der Falle wird mittels eines Fadens über ein großes Schwungrad auf das dreirädrige Gefährt übertragen, welches mit diesem Schub quer durch den Raum saust. Währenddessen justieren zwei Schülerinnen die Kontakte an ihrer Ampelschaltung. Eine letzte Kontrolle und die Ampel leuchtet rot, gelb und dann grün. Offensichtlich haben alle große Freude an ihren praktischen Versuchen. Die vier Jugendlichen besuchen die mathematisch-naturwissenschaftliche Profilklassse des Jahrgangs.

Das Lise-Meitner-Gymnasium arbeitet mit dem Prinzip der äußeren Differenzierung. Nach Klasse sechs werden alle Klassen regelhaft neu zusammengesetzt. In Jahrgang sieben wird jeweils eine »Profilklasse« mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt eingerichtet. Die anderen Klassen der zurzeit fünfzügigen Unterstufe werden zu sogenannten »Universalklassen«. Die Klassenverbände bleiben bis Ende der zehnten Klasse bestehen.

Am Ende der Jahrgangsstufe sechs können sich interessierte Schülerinnen und Schüler für die Profilklassse bewer-

ben. Die Zeugniskonferenz entscheidet über die Zusammensetzung der Klasse. Der Fächerkanon der mathematisch-naturwissenschaftlichen Profilklassse deckt sich weitestgehend mit dem der Universalklassen, das Besondere an den Profilklassen ist aber, dass sich hier Schülerinnen und Schüler zusammenfinden, die begeistert an mathematischen und naturwissenschaftlichen Fragen arbeiten. »Das Interesse der Schüler an diesen Themen ist viel stärker ausgeprägt, so dass sie den Unterrichtsstoff in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern viel schneller bewältigen«, berichtet Lars Janing, Fachkraft der Schule für Begabtenförderung und Abteilungsleiter der Jahrgänge acht bis zehn. Die Begeisterung in der homogenen Gruppe verschafft den Kindern und Jugendlichen mehr Zeit für Zusatzthemen, für spezielle Fachtage und naturwissenschaftliche Wettbewerbe. In Jahrgang acht besuchen alle Schüler der Profilklassse automatisch das Wahlpflichtfach Naturwissenschaftliches Experimentieren.

Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler der Universalklassen haben sich entschieden, breiter gefächerten Interessen nachzugehen, mehr »universal« eben, in den Bereichen Gesellschaftswissenschaften, Ästhetik und Sprachen. Sprachzertifikate können in Englisch (Cambridge), Französisch (DELFL) und Spanisch (DELE) erworben werden.

In der Oberstufe kann der mathematisch-naturwissenschaftliche Schwerpunkt in zwei Profilen fortgeführt werden. Daneben gibt es zwei gesellschaftswissenschaftliche Profile.

Auch wenn die Schule auf die Förderung besonderer Begabungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften ein besonderes Augenmerk richtet, gibt es in allen Bereichen zusätzliche Angebote zur Begabungsförderung. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler der Profil- und Universalklassen werden eingeladen an »Dreh-türseminaren« teilzunehmen. Zwei Stunden pro Woche verlassen sie den regulären Unterricht und arbeiten in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe an selbstgewählten Projekten. Dieses Angebot gibt es seit zwei Jahren für die Klassen sechs bis zehn. Es wird von einer Lehrkraft betreut. Im letzten Jahr arbeiteten die zwölf- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schüler an eigenen Fragen zum Thema »Unendlichkeit«.

Auch im Klassenverband aller Klassenstufen erhalten leistungsstarke Jungen und Mädchen Enrichment-Angebote. Individualisierte Aufgabenformate, Zusatzmaterialien und Projektarbeiten schaffen während des regulären Unterrichts vielschichtige und komplexe Lerngelegenheiten.

Die Begabungsförderung wird ergänzt durch ein breit gefächertes Kursangebot im Wahlpflichtunterricht der Mittelstufe: Hier wählen die Jugendlichen Arbeitsthemen aus den Bereichen der experimentellen Naturwissenschaft, Informatik, Darstellendes Spiel, Musik oder Bildende Kunst. Nur am Lise-Meitner-Gymnasium gibt es das Fach »Handlungsorientierte Gesellschaftswissenschaften (HoG)«. Wer HoG wählt, befasst sich mit Inhalten aus Geografie, Geschichte und PGW mit dem Ziel, Mündigkeit und politische Partizipation zu fördern. Ergänzend gibt es Unterrichtsangebote und Arbeitsgemeinschaften zu den Themen Schach, Umwelt, Chemie, Garten, Experimentieren, Robotik und zur Honigbiene.



Letzte Prüfung der Ampelschaltung von zwei Schülerinnen der Profilkasse



In der naturwissenschaftlichen Werkstatt bauen zwei Neuntklässler ein Gefährt mit einer Mausefalle als Antrieb

Die regelmäßige Teilnahme an naturwissenschaftlichen Wettbewerben gehört zum Förderspektrum der Schule. NATEX, der naturwissenschaftliche Wettbewerb der Unter- und Mittelstufe mit Experimenten in Biologie, Chemie und Physik, ist im Curriculum der Schule festgeschrieben und gehört hier ebenso zum Standardprogramm wie der Daniel-Düsentrieb Technikwettbewerb und der BundesUmweltWettbewerb. Zukunftsplanung ist ein Muss! Selbstverständlich gibt es Jugend forscht, die Mathematik-Olympiade, den Tag der Mathematik und – immer ein besonderes Ereignis – die lange Nacht der Mathematik, an der sich regelmäßig weit mehr als hundert Kinder beteiligen. Am Pangea Mathematikwettbewerb nimmt die ganze Schule teil. Neugierige Mädchen des Jahrgangs 9, die Lust auf Mathematik, Physik, Chemie oder IT haben, sind eingeladen zu Mint:pink, einem schulübergreifenden Programm, in dem ihnen Studien-, Arbeits- und Karrieremöglichkeiten im MINT-Bereich aufgezeigt werden.

Auch die Teilnahme an gesellschaftlichen Wettbewerben passt zum Schulprofil. Die Schülerinnen und Schüler bewerben sich mit ihren Projekten zum Beispiel beim BERTINI-Preis, beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsi-

denten, bei Jugend debattiert oder beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen.

Eine Besonderheit der Schule ist die Zusammenarbeit mit Airbus. Die Auszubildenden des Flugzeugherstellers kommen am Aktionstag »Flug und Fliegen« in die Schule, um mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Diese wiederum gehen für einen Tag in die umliegenden Grundschulen, um dort ihr Wissen weiterzugeben. So entsteht ein kleines Netzwerk.

Die Schule, die vor wenigen Jahren mit einem neuen Namen einen Neustart gewagt hatte, hat eine tragfähige und überzeugende Konzeption für sich gefunden. Mit der äußeren und inneren Differenzierung bei der Begabungsförderung hat sich das Lise-Meitner-Gymnasium erfolgreich aufgestellt. Die Anmeldezahlen steigen seit Jahren und erlauben nun die Fünfüzigkeit. »Die Kinder aus der Grundschule mit Interesse an Naturwissenschaften und Mathematik kommen gerne hierher in Jahrgang fünf«, berichtet die Schulleiterin Doris Oldenburg. »Für unsere Schule ist die innere und äußere Differenzierung bei der Begabungsförderung genau der richtige Weg. Mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Profilklassen bieten wir den Kindern einen prägnanten in-

haltlichen Schwerpunkt an. Die äußere Differenzierung gliedert die Schullaufbahn und motiviert die Schülerinnen und Schüler dazu, eigene Akzente im Lernen zu setzen. Der »Neustart in Sieben« sorgt oft für eine veränderte, vielfach eine verbesserte Lern- und Arbeitsatmosphäre.«

»In den Profilklassen herrscht schon ein besonderes Lernklima«, berichtet Lars Janning. Auch bei Forschertagen, Veranstaltungen oder letztes bei einem Besuch im Forschungszentrum Desy: Diese Schülerinnen und Schüler zeigen ein überdurchschnittlich engagiertes Interesse an naturwissenschaftlichen Themen. Das bestätigt auch die Rückmeldung von externen Veranstaltern und Beobachtern. »Ihre Fragen und Ideen haben eine Menge Tiefgang«, so Janning. »In den Diskussionen mit diesen Schülerinnen und Schülern bewegt man sich in einem matheaffinen Raum.«

Anmerkung

- ¹ Quelle: Aktionsprogramm zur Begabtenförderung an Hamburger Schulen, Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, Drucksache 21/4659 vom 31.05.2016.

*Text und Fotos:
Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de*

Lernen im Ganzttag – geht das auch ohne Hausaufgaben?

Durch die flächendeckende Einführung der Ganzttagsschulen kommt auch der Unterricht auf den Prüfstand. Das Thema Hausaufgaben ist dabei ein Paradebeispiel für die sich wandelnden Anforderungen an das Lernen im Ganzttag. Lernen Schülerinnen und Schüler auch ohne die vom Lehrer zusätzlich gestellten Aufgaben genug? Eine Hamburger Grundschule sagt: Auf jeden Fall!

Seit der flächendeckenden Einführung der Ganzttagsschulen in Hamburg gibt es kaum ein anderes Thema, das so konfliktgeladen ist wie das Thema Hausaufgaben. »Hausaufgaben haben eine lange Tradition in deutschen Schulen und sind mit vielen Erwartungen an ihre vermeintliche Wirksamkeit befrachtet. Sie in Frage zu stellen, löst emotional aufgeheizte Diskussionen aus«, sagt Detlef Peglow vom Ganztagsreferat in der Hamburger Schulbehörde. Zum einen sind da die Eltern, die ihre Kinder zur Ganzttagsschule schicken, um das Konfliktfeld Hausaufgaben aus der familiären Situation zu entfernen und sich selbst zu entlasten. Ein verständlicher Wunsch, dem viele Schulen versuchen entgegenzukommen. »Für die sozialpädagogischen Fachkräfte steht die Unterstützung des selbstbestimmten Lernens und die Gestaltung von freier Zeit im Vordergrund, auch hier liegt Konfliktpotenzial«, weiß Regina Raulfs vom Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) der Hamburger Sozialbehörde. Nicht zu vergessen sind die Schülerinnen und Schüler, die ihre eigene Meinung dazu haben. Klar ist: Hausaufgaben sind ein Spannungsfeld aus ganz vielen Erwartungen.

Schul- und Sozialbehörde organisieren gemeinsame Workshops

Hausaufgaben sind im Ganzttag die Schnittstelle zwischen Vor- und Nachmittag, da sind Konflikte zwischen Lehrkräften und Erziehern quasi vorprogrammiert. Wie gehen Hamburgs Grundschulen mit dieser Problematik um? Mit welchen Methoden wird gearbeitet, welche Schulentwicklungsprozesse werden in Gang gesetzt? Um den Ganztags-Ber-

teiligten die Möglichkeit zum Austausch und gemeinsamer Entwicklung zu geben, haben Schul- und Sozialbehörde in der Vergangenheit eine Reihe sogenannter Tandemveranstaltungen organisiert. »Das hat sich bewährt«, sagt Diplom-Pädagogin Regina Raulfs. Die gemeinsam organisierten Veranstaltungen sollen deshalb fortgeführt werden. Der letzte Tandem-Workshop fand im Dezember statt. Rund 30 Schulleitungen, Ganztagskoordinatoren und Leitungen der Kooperationspartner waren in den Schulungsraum des SPFZ am Hamburger Stadtpark gekommen, um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam das Ganztagskonzept auszugestalten. Der Arbeitstitel des ganztägigen Workshops: »Veränderungsprozesse einleiten, gestalten, erfolgreich umsetzen am Beispiel der Lernzeiten«.

Für guten Ganzttag gibt es kein Standardrezept

Veranstaltungsleiterin Vera Bacchi, renommierte Prozessbegleiterin für Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg und Schleswig-Holstein, stellte gleich zu Beginn des Workshops klar: »Die heutige Veranstaltung ist weniger eine Fortbildung, sondern eher ein Kreativlabor.« Nach der flächendeckenden Einführung des Ganztags an Hamburger Grundschulen vor rund vier Jahren hätten alle Beteiligten Pionierarbeit geleistet, denn keiner habe gewusst, wie guter Ganzttag funktioniert. Bacchi: »Auch ich habe kein Standardrezept für Ganzttag an Schulen, aber es gibt Erfahrungen und Erfolgsfaktoren.« Bacchi arbeitet in Programmen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und berät Schulen zu Themen wie Leitbild, Profilbildung, kooperative Zusam-

menarbeit und Gestaltung von Lernzeiten. Ihr Schwerpunktthema an diesem Tag: Lernzeiten – oder wie man früher sagte: Hausaufgaben. »In den meisten Ganzttagsschulen heißen Hausaufgaben mittlerweile Lernzeiten. Doch eine Wortänderung allein bringt noch keine Veränderung«, so Bacchi.

»Hausaufgaben sind blöd«

Zur Einstimmung ins Thema forderte Bacchi die Teilnehmenden auf, abwechselnd in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und dabei zu berichten, was sie über Hausaufgaben denken – als Eltern, als Lehrkräfte, als Erzieher und als Kinder. So platzte etwa eine Erzieherin (in der Rolle eines Schülers) spontan heraus: »Hausaufgaben sind blöd!«, ein Lehrer (in der Rolle eines Erziehers) klagte: »Die Kinder wollen offene Lernzeiten, aber wir können nicht kontrollieren, ob sie dann auch lernen« und eine Erzieherin (in der Rolle eines Lehrers): »Was in der Lernzeit nicht geschafft wird, geht als Hausaufgabe mit nach Hause. Wir können die Eltern nicht ganz entlasten« und ein Lehrer (in der Rolle eines Elternteils) konter: »Aber das ist doch eine Ganzttagsschule – wieso Hausaufgaben?«. Schnell zeigt sich: Alle Ganztags-Beteiligten kennen die Positionen der jeweils anderen in und auswendig. Und auch das wird deutlich: Das Thema Hausaufgaben ist ein Paradebeispiel für die sich wandelnden Anforderungen an das Lernen im Ganzttag.

Von der Hausaufgabe zur Schulaufgabe

In vielen Ganzttagsschulen würden inzwischen abwechslungsreiche Übungs- und Trainingsformen als Ersatz für die »traditionellen« Hausaufgaben erprobt, berichtet Ganzttagsexpertin Vera Bacchi. Lern- und Übungszeiten im Verlauf des Schulalltags machten die Kinder weitgehend unabhängig von der Hilfe der Eltern. Denn das sei ein wichtiges Kriterium für Chancengleichheit. Außerdem könnten



Ganztagsbeteiligte von rund 15 Hamburger Schulen nahmen am Workshop teil

sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen, denn häufig würden die Erklärungen der Mitschüler besser verstanden als die der Erwachsenen. Bacchi: »Lern- und Übungszeiten müssen auch nicht unbedingt im Anschluss an das Mittagessen stattfinden, dann sind viele Kinder müde und möchten sich entspannen.« Denkbar sei etwa eine Hausaufgabenstunde zu Beginn der Schulzeit, gleich um 8 Uhr morgens.

»Hausaufgaben im Ganzttag – das könnte sogar etwas Überflüssiges sein, weil der gesamte Schultag eindeutig rhythmisiert ist und die Kinder gegen 16 Uhr nach Hause gehen können mit dem Gefühl, dass alles für die Schule zu leistende geleistet ist«, so Bacchi. Problematisch sei das allerdings für alle offenen Ganztagschulen mit freiwilliger Teilnahme am Ganzttag. Hier müssten die Lehrerinnen und Lehrer einen Weg finden, der den Kindern, die an der Hausaufgabenhilfe im Ganzttag teilnehmen, ebenso gerecht werde wie den Kindern, die nicht zum Ganzttag angemeldet seien.

Auch wenn Lern- und Übungszeiten an Ganztagschulen flexibler gestaltet werden können als an Halbtagschulen, gehören Hausaufgaben an den meisten Schulen nach wie vor zum Schulalltag.

Doch egal, ob in der Schule oder zu Hause geleistet: Hausaufgaben sollen in jedem Fall den Unterricht sinnvoll ergänzen, Unterrichtsinhalte vertiefen und Schülerinnen und Schüler weder unter- noch überfordern. Und vor allem: Hausaufgaben sollen die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Kindern stärken.

Best Practice: Grundschule Traberweg schafft Hausaufgaben ab

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung – diese beiden Schlagworte waren für Jörg Behnken, Leiter der Grundschule Traberweg, ausschlaggebend für die Entscheidung, Hausaufgaben an seiner Schule ganz und gar zu streichen. Für die erste bis dritte Klasse wurde ein neues Nachmittagskonzept eingeführt: Die Grundschüler bekamen keine Hausaufgaben mehr, gleichzeitig entfielen die festen Hausaufgabenzeiten während der Ganztagsbetreuung am Nachmittag. Im Workshop berichtete der Schulleiter von seinen Erfahrungen auf dem Weg zur hausaufgabenfreien Schule. »In der Anfangszeit als Ganztagschule haben wir festgestellt, dass die Kinder deutlich weniger Zeit für die freie Entfaltung haben«, so Behnken. Durch die ganztägliche

Beschulung hätte sich der Radius der Kinder erheblich reduziert. Würde früher nach der Schule Rad gefahren oder Fußball gespielt, kämen die Schüler heute erst zur Abendbrotzeit nach Hause. Die anfänglich eingeführte Taktung von Mittagessen und anschließendem Hausaufgabenkurs habe sich zudem als zu eng erwiesen. Behnken: »Eine Lernzeit nach dem Essen entspricht einfach nicht dem Biorhythmus der Kinder und überfordert sie.«

Kinder benötigen mehr Zeit, um mit Freunden zu spielen, zum Entdecken, zum Erforschen, um kreativ oder um einfach mal für sich zu sein. Ein voll durchgetakteter Schultag ist nicht kindgerecht. Behnken: »Wir haben aus diesem Grund auch unsere Kurse komplett in Frage gestellt.« Nach einem Probejahr ohne Hausaufgaben wurde abgestimmt. Lehrerkollegium und Erzieher waren sich einig: Das neue Konzept funktioniert und soll beibehalten werden. Heute gibt es an der Grundschule nur noch einen festen Kurs, stattdessen zahlreiche offene Angebote. Während früher alle Kinder zur gleichen Zeit ihre Hausaufgaben erledigen mussten, können sie heute – durch die Abschaffung der festen Lernzeit und dem damit verbundenen Zeitgewinn –



Jörg Behnken,
Leiter der hausaufgaben-
freien Grundschule Traber-
weg

zusätzliche Angebote wahrnehmen. »Kinder brauchen mehr als schulisches Lernen«, betont Behnken.

Lernen Kinder ohne Hausaufgaben nicht weniger?

Auf die Frage, ob die Bildung ohne Hausaufgaben nicht zu kurz komme, antwortet der Schulleiter: »Keineswegs, denn wir fördern so nicht nur schulische, sondern auch emotionale, soziale und motorische Kompetenzen. Das ist ein enormer Gewinn für die Kinder.« Beispielsweise lernten die Schüler im Rollenspiel, Regeln auszuhandeln und andere Sichtweisen anzunehmen, in Kreativräumen gehe es um Konzentration, Fingerfertigkeit und Mathematik. Man habe beobachtet, dass die Kinder nach den neuen Regeln selbstständiger lernten. Wenn etwa eine Klassenarbeit anstehe, könnten sie sich zum Üben in einen freien Raum zurückziehen – und würden das auch tun. Außerdem werde der Unterricht am Vormittag durch mehr Übungszeit verstärkt.

Der Schulleiter ist fest davon überzeugt, dass schulisches Lernen in den

Klassen 1 bis 3 nach fünf Stunden beendet sein müsse. »Das ist für viele Kinder schon Schwerstarbeit. Alle weiteren verbindlichen Lernarrangements gehen zu Lasten anderer Kompetenzen, die ein Schüler für seine ganzheitliche Entwicklung benötigt«, so Behnken. Viele Eltern seien anfangs skeptisch gewesen, hätten aber bald gemerkt, dass ihre Kinder deutlich entspannter aus der Schule kamen. Durchweg positiv seien auch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler gewesen. Dennoch gibt der Pädagoge zu bedenken: »Wer als Schule diesen Weg geht, muss sich bewusst sein, dass er gegen den Strom schwimmt. Man muss dahinter stehen, dass Kinder durch den Wegfall von Hausaufgaben andere Dinge lernen, die genauso wichtig für das spätere Leben sind. Das ist keine leichte Entscheidung.«

Kontroverse Diskussion: Hausaufgaben – ja oder nein?

Bevor es in den zweiten Teil des Workshops ging – die gezielte Arbeit am eigenen Vorhaben – wurde das Best Practice-Beispiel kontrovers diskutiert.

SPFZ-Fortbildungsreferentin Regina Raulfs hält beispielsweise viel davon, den Lernort Schule zu überdenken. »Schule im Ganztage ist ja schließlich nicht nur ein Unterrichtsort, sondern auch Lebensraum«, sagt sie. Detlef Peglow, Ganztagskoordinator der Erich Kästner Schule und Referent der Schulbehörde, pflichtet seiner Kollegin bei. »Ich dachte früher, gute Kurse seien das wichtigste im Ganztage. Heute denke ich, dass es gar nicht so sehr um zusätzliche Zeiten angeleiteten Lernens geht wie in einem tollen Schach- oder Tanzkurs. Vielmehr sollte Zeit und Raum für informelles Lernen sein, mit Möglichkeiten, selbst zu entscheiden und frei zu spielen.« Eine Schulleiterin befürchtet dagegen, dass durch die Selbstbestimmung am Nachmittag der Vormittag noch schulischer, noch stringenter werden könnte. »Droht nicht die Gefahr, dass dann alles, was nachmittags wegfällt, noch in den Vormittag gepresst wird?« Auf eine häufige Frage von Eltern machte eine andere Teilnehmerin aufmerksam: »Bekommen die Kinder ohne Hausaufgaben später keine Schwierigkeiten in den weiterführenden Schulen?« Dieses Problem hat die Schule Traberweg übrigens dadurch gelöst, dass es in der vierten Klasse nach wie vor Hausaufgaben gibt.

Hausaufgaben oder Schulaufgaben? Verpflichtende Lernzeiten oder mehr freie Zeit? Welche Methode zu einem gelungenen Ganztage führt, muss jede Schule für sich allein herausfinden. Im besten Fall sollten Hausaufgaben – oder Schulaufgaben – hilfreiche Instrumente zur zielgerichteten Weiterentwicklung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sein.

Links

www.schule-traberweg.de/
www.hamburg.de/spfz/
www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/
www.hamburg.de/bsb/
www.hamburg.de/ganztagsschule/

Claudia Pittelkow
Redakteurin im Amt für Bildung
claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de

Von China Town bis zum mexikanischen Viertel

Zwei Wochen Leben und Lernen in Chicago

Zehn Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Am Heidberg besuchten im vergangenen Jahr Hamburgs Partnerstadt Chicago mit einer besonderen Fragestellung im Gepäck: Wie geht die drittgrößte amerikanische Stadt mit Flüchtlingen um? Sie erlebten eine gastfreundliche Stadt und spannende Interviews mit Experten zu ihrem Thema. Aus den aufgenommenen Aussagen produzierten sie eine Audioreportage. Im November präsentierten sie den englischsprachigen Beitrag an ihrer Schule und berichteten von ihren Reise-Erfahrungen

Tabea, Tobias und Matin betreten die Lobby eines Wolkenkratzers in Downtown Chicago. Die 14- und 15-jährigen Schüler der Hamburger Stadtteilschule Am Heidberg wirken etwas an-

nischen Schülerin Fragen zum Thema Flucht und Migration in Chicago zu beantworten.

Das war am 2. Juni 2016. Die Schüler gehörten zu einer zehnköpfigen Gruppe,

noch intensiver kennenzulernen, engagierten sie sich auch in einem Projekt, dessen Ergebnis sie im November 2016 an ihrer Schule in Hamburg-Langenhorn vorstellten.

Für das Projekt stellten sich Pauline, Lykka, Ronja, Tabea, Hanna, Jessica, Helena, Lea, Tobias und Matin die Frage: Wie werden in Chicago Flüchtlinge aufgenommen und integriert? Dazu planten sie mehrere Interviews, deren prägnantesten Aussagen sie nach der Reise in einem Audiobeitrag zusammen-



Gruppenfoto vor der Skyline von Chicago: Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Am Heidberg und der Ogden International School bei einem gemeinsamen Ausflug

gespannt, denn sie haben in dem Bürogebäude einen Termin. Sie sind mit der Anwältin Laura McClure zu einem Interview verabredet. Der Fahrstuhl bringt sie hinauf in die 22. Etage zur Kanzlei Kriezelman, Burton & Associates, LLC. Im dortigen Konferenzraum werden die Jugendlichen von der jungen Rechtsanwältin empfangen. Die Juristin, die auf Einwanderungsrecht spezialisiert ist, nimmt sich eine Stunde Zeit, um den jungen Hamburgern, ihrem Lehrer Michael Busch und einer amerika-

die an einem Austauschprogramm zwischen der Stadtteilschule Am Heidberg und der Ogden International School in Hamburgs Partnerstadt Chicago teilnahm. Vom 22. Mai bis 5. Juni 2016 reisten acht Schülerinnen, zwei Schüler und ihre Lehrer Michael Busch, Madlen Törmer und Julia Wagner in die drittgrößte Stadt der USA. Die Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren lebten in der Zeit in Gastfamilien und lernten das Schulleben und den Alltag kennen. Das Besondere an dem Austausch: Um die Stadt

stellten. »In unserem Stadtteil Langenhorn sind Flüchtlinge ein großes Thema, deshalb interessiert es uns auch, wie das in Chicago aussieht«, sagt Lea bei einem der Vorbereitungstreffen im vergangenen Jahr. Um dafür die richtigen Ansprechpartner zu finden, recherchierten die Jugendlichen im Internet Adressen von Organisationen und Einrichtungen, die sich um Einwanderer kümmern. »Wir haben alle, die für uns interessant waren, per Mail angeschrieben«, sagt Matin. Als die Schülerinnen



Tobias, Matin und ihr Lehrer Michael Busch im Gespräch mit Anwältin Laura McClure

und Schüler nicht nur Absagen, sondern auch drei Zusagen erhielten, war der erste Schritt geschafft. In weiteren Treffen wurden die Interviewfragen überlegt, auf Englisch formuliert, die Frage- und Antwort-Situation auf Englisch durchgespielt.

Je näher der Abflugtermin kam, desto mehr wuchs die Aufregung. »Wie lebt es sich dort in den Gastfamilien?«, »Was ist in der Schule anders als zu Hause?« und »Klappt das mit den Interviews auf Englisch?« Viele Fragen schwirrten den Jugendlichen durch den Kopf, als sie in Hamburg das Flugzeug bestiegen und zehn Stunden später in der Partnerstadt im Nordosten der USA landeten. Hier wartete auf die Schülerinnen und Schüler ein volles Programm. »Wir trafen uns morgens um 8 Uhr an der Schule, dann startete der Tagesplan«, sagt Lykka. Lehrer wie auch Gastfamilien hatten viele Ausflüge organisiert, bei denen die Schüler zahlreiche Facetten der Metropole kennenlernten. Sie machten unter anderem eine Bootstour auf dem mitten durch die Stadt fließenden Chicago River, schauten von der Aussichtsplattform des höchsten Wolkenkratzers der City auf Downtown, schlenderten über den Navy Pier, einer Seebrücke mit Ver-

gnügungsmeile im Michigan See. Sie besuchten China-Town und das mexikanische Viertel im Stadtteil Pilsen. »Wir haben wirklich viel von der Stadt gesehen und über sie erfahren« sagt Tabea.

Etwa, wie sehr die Stadt von Einwanderung geprägt ist. Während des wirtschaftlichen und industriellen Fortschritts um 1900 siedelten sich viele deutsche, irische und osteuropäische Einwanderer dort an, deren Spuren man noch ebenso in der Stadt findet wie die von Italienern oder Schweden. Um 1916 zog es viele Afroamerikaner aus den Südstaaten zur Arbeit in die aufstrebende Stadt. Zu den stärksten Einwanderer-Gruppen zählen seit den 1990er Jahren die Mexikaner und Lateinamerikaner, gefolgt von Chinesen und weiteren asiatischen Ethnien. Insgesamt hat Chicago heute etwa 2,7 Millionen Einwohner, mit der Metropolregion sind es rund 8,7 Millionen.

Aus welchen Ländern Migranten derzeit kommen und wie sie unterstützt werden, erfuhren die Schüler bei ihren geplanten Interviews in der zweiten Woche. Im Interview berichtete Anwältin Laura McClure den Schülern, dass viele ihrer Klienten Flüchtlinge seien, die in ihrer Heimat verfolgt werden und deshalb in den USA Asyl suchen, vor allem, weil

schon Familienangehörige dort leben. Die Fälle, die sie vertrete, könnten sehr lange dauern, sogar bis zu zehn Jahren. Doch wenn sie gewinne, was nicht immer der Fall ist, sei das ein »gutes Gefühl, einem Klienten geholfen, ihn vor Krieg und Tod in der Heimat geschützt zu haben«, sagt sie.

Eine weitere Anwältin, die von Schülern zu ihrer Arbeit befragt wurde, war Diane Tafur vom National Immigrant Justice Center – eine Organisation, die Einwanderer, Flüchtlinge und Asyl-Suchende in rechtlichen Frage vertritt. Auch sie vertritt Menschen aus aller Welt und jeden Alters, oftmals pro bono, also kostenlos. Die Fälle von Kindern hätten Priorität bei den Gerichten, erzählte Diana Tafur. Während der laufenden Verfahren haben Migranten keine Ansprüche auf staatliche Hilfe, sie seien auf Kirchengemeinden und private Organisation angewiesen und vor allem auf Verwandte in den USA, erklärte Tafur. Ein Unterschied zu Deutschland, der die Schüler überraschte. »Es hat mich erstaunt, dass die Hilfe für Migranten privat organisiert wird«, sagt Lea.

Zur Stimmung gegenüber Einwanderern im Land berichtete Lauren McClure, dass der damals laufende Wahlkampf um die Präsidentschaft negative Äußerungen hervorgebracht habe. In Chicago habe sie keine Zunahme an Protesten gegen Migranten erlebt. Eher im Gegenteil setzten sich viele Organisationen für Zuwanderer ein, sagte sie. Chicago, eine weltoffene Stadt – ein Eindruck, der sich für die Schüler auch bei einer Straßenumfrage zum Thema Einwanderer bestätigte. »Die Leute, die wir gefragt haben, sahen Immigration positiv, weil sie das Land weiterbringt und weil Amerika durch Einwanderung entstanden ist«, sagt Lea. Bei Gesprächen mit Lehrern und Schülern an der Ogden International School, deren Schülerschaft aus vielen verschiedenen Nationen stammt, bekamen die Jugendlichen den Eindruck, »dass dort alle Schüler gut integriert sind«, so Lea.

Bei ihren Interviews an der High School konnten die Schüler auch einen weiteren Unterschied zu Deutschland feststellen. »Es gibt keine Vorbereitungsklassen wie bei uns, aber Sprachförderung in Eng-

lich für Migranten«, sagt Pauline. Für die English Language Learners (ELL) sind bestimmte Lehrer als ELL-Teachers zuständig. Sie unterrichten die Sprache in speziellen Kursen.

Nach der Reise stellten die Jugendlichen gemeinsam mit ihren Lehrern an mehreren Nachmittagsstunden den Audiobeitrag zusammen und bereiteten den Präsentationsabend mit Fotoshow vor. Dass der Abend am 10. November stattfand – einen Tag nach der amerikanischen Präsidentschaftswahl, aus der der umstrittene Kandidat Donald Trump als Sieger hervorging – war Zufall. »Das Ergebnis hat uns alle geschockt«, sagt Pauline. Sie hat gleich nach der Wahl ihrer Austauschpartnerin geschrieben. »Sie war so besorgt, weil sie dunkelhäutig ist und ich hoffe mit ihr, das es nicht so schlimm wird«, sagt Pauline. So knüpfte der Abend an das schon während der Reise geweckte politische Bewusstsein der Jugendlichen an.

Souverän erklärten und zeigten die Jugendlichen vor Eltern, Lehrern und Schülern die Stationen ihres USA-Aufenthaltes, spielten ihr elf Minuten langes englischsprachiges Podcast mit dem Titel »New Home – New Hope« ab und beantworteten die interessierten Fragen der Zuhörer. Begeisterung über die Stadt und der Stolz auf ihr gelungenes Projekt schwang bei den Antworten der Jugendlichen mit.

»Für mich war es toll, eine andere Kultur kennenzulernen und ich hatte keinen Moment Heimweh«, sagt Matin. »Ich fand es eine gute Erfahrung und gut für die Sprache«, ergänzt Tobias. Seine Mutter Michaela Hofmann fügt stolz hinzu: »Er ist ein Stück erwachsener zurück gekommen«. Auch Paulines Vater Ernst Stockburger findet: »So ein Austausch trägt zur Bildung und Weltoffenheit bei und es hat mich gefreut, dass meine Tochter so mutig war, sich darauf einzulassen«, sagt er. »Ein Highlight waren die Gastfamilien, die haben sich so gekümmert, haben super aufgepasst, dass es uns gut geht«, sagt Pauline. »Sie waren auch sehr offen, viele haben selber spanische, italienische oder puertoricanische Wurzeln«, berichtet Tabea. »Insgesamt können wir so ein Austausch nur empfehlen«, betont Jessica.



Anwältin Laura McClure: »Es ist ein gutes Gefühl, einem Klienten geholfen, ihn vor Krieg und Tod in der Heimat geschützt zu haben.«

Positiv bewerteten auch die Lehrer den Austausch. Sprachkompetenz erweitern, sich kulturell weiterbilden, der Stadt durch das Projekt noch näher kommen und dabei Kompetenzen wie Planung, Selbstorganisation, Kommunikation und das Verhalten in einem anderen Setting zu fördern, das waren die Ziele. »Die Reise hat unsere Erwartungen übertroffen. Es gab keine Probleme vor Ort. Die Schüler haben diese Zeit genießen können und sie haben mit den Interviews Enormes geleistet«, resümiert Michael Busch. »Dass die Harmonie von Gastfamilien und Schülern stimmte, war auch der guten Zusammenarbeit mit den amerikanischen Kollegen der Ogden International School zu verdanken«, sagt Madlen Törmer.

Die nächste Reise ist für 2018 geplant, doch zuvor kommt im April wieder eine amerikanische Schülergruppe von der Ogden International School an die Stadtteilschule Am Heidberg. Gerade in diesen Zeiten ist der Austausch ein wichtiges Instrument zur Völkerverständigung.

Link Podcast: <https://smartclassroom-learning.org/tag/new-home-new-hope/>

Text und Fotos:
Ann-Britt Petersen, Journalistin
abpetersen@web.de

Infos

Seit 2009 reisen Langenhorner Schüler in Hamburgs Partnerstadt Chicago und im jeweils darauffolgenden Jahr kommen Schüler der amerikanischen Partnerschule zum Gegenbesuch in die Hansestadt. Initiiert wurde der Austausch von dem Hamburger Geschäftsmann Johann Christoph Lichtenfeld, der in den 1960er Jahren in die USA auswanderte und in Chicago als Kulturbotschafter für Hamburg aktiv ist. Er knüpfte die Kontakte zwischen der Stadtteilschule Am Heidberg in Langenhorn und der Ogden International School.

»Um die Gaststadt intensiver kennenzulernen, arbeiten unsere Schüler während ihres Aufenthaltes an einer problemorientierten Frage«, sagt Michael Busch. So befassten sich die Schülerinnen und Schüler 2014 mit Holocaust-Überlebenden, die nach Chicago emigriert waren. Während ihres Aufenthaltes trafen sie sich mit den Zeitzeugen, die aus Deutschland und anderen europäischen Ländern stammten und interviewten sie vor der Videokamera zu ihren Lebenswegen. Wieder zurück in Hamburg erstellten sie einen Film mit dem Titel »Making a Difference – Meeting the Hidden Children of Chicago« und stellten ihn in Youtube ein (Link: www.youtube.com/watch?v=x3rsPyv1Xjc). Das Projekt wurde mit dem BERTINI-Preis 2014 ausgezeichnet.

Oberstufenschüler organisieren den Schülerkongress »MeerKlima«

»Krass, wir haben Professor Mojib Latif«

Die Vorbereitungen für den zweiten Hamburger Schülerkongress zum Thema »MeerKlima« laufen auf Hochtouren: Auf dem Gelände der Universität Hamburg werden am 8. Juni 2017 etwa 650 Schülerinnen und Schüler aus allen Bezirken der Hansestadt erwartet. In diesem Jahr stehen der Klimawandel und dessen Auswirkungen auf Meere und Ozeane im Fokus der Veranstaltung. Auf der gerade freigeschalteten Homepage zum Schülerkongress www.meerklima.de tickt eine Uhr, die anzeigt, wie viele Tage, Stunden und Minuten den Ober-

treffen der Gruppe »Programm« teilgenommen.

Während an diesem nasskalten, dunklen Februarabend draußen Passanten in die Geschäfte des Alstertal-Einkaufszentrums in Poppenbüttel hasten, treffen sich im angeschlossenen ECE-Bürogebäude eine Handvoll Schüler zum heutigen Planungstreffen. Auf dem langen Tisch eines Konferenzraums stehen Teller mit Apfelspalten, Orangen, Franzbrötchen und Getränke bereit. Nachdem alle Platz genommen haben, zeigt die Umweltwissenschaftlerin und NAT-Mitar-

gen sich die Schüler darauf, dass die Präsentation auf Facebook derzeit zweitrangig sei und sie stattdessen mehr Zeit und Energie in die Ausarbeitung der Webseite investieren wollen. Miguel Correia (17) von der Sophie-Barat-Schule (Rotherbaum) schlägt vor, auf der Homepage ein Quiz zu bewerben, an dem die Besucher des Schülerkongresses am Veranstaltungstag teilnehmen können. Immerhin kann man begehrte Karten für ein Konzert in der Elbphilharmonie gewinnen. Die Planer einigen sich darauf, das Quiz so anzulegen, dass die Besucher einen Teil der Fragen sofort beantworten können, für die Beantwortung der restlichen Fragen allerdings bis zum Ende des Kongresses bleiben müssen, da sie die Lösungen erst an den Infoständen oder im Rahmen der Experten-Vorträge erfahren. »So verhindern wir, dass die Leute schon mittags das Weite suchen«, hofft Correias Mitschüler Ferdinand Himmelmann. Oles Vorschlag, eine Live-Schaltung zu einem Forschungsschiff am Veranstaltungstag zu übertragen, wird sofort einstimmig angenommen.

»Es ist nur ein kleiner Beitrag, aber ich sehe es als meine Aufgabe an, mich in Sachen Umwelt zu engagieren«.

Ein Großteil der Klassenkameraden des Programmteams trifft sich wahrscheinlich zeitgleich mit Freunden, sitzt mit der Familie am Abendbrottisch oder bereitet sich auf die anstehenden Abitur-Prüfungen vor. Warum opfern die jungen Leute ihre Freizeit, um den Schülerkongress »MeerKlima« mit vorzubereiten? »Es ist nur ein kleiner Beitrag, aber ich sehe es als meine Aufgabe an, mich in Sachen Umwelt zu engagieren«, begründet die 18-jährige Johanna Hirte vom Gymnasium Grootmoor in Bramfeld ihr Engagement. »Wissenschaft hat in Zeiten des Klimawandels einen hohen Stellenwert, darum finde ich es spannend, mich hier einzubringen«, so Ole Burmeister. Im Juni 2016 kamen in der Technischen Univer-



Erstes Vorbereitungstreffen: »Kickoff« im Maritimen Museum mit Schülern, Hochschulpartnern und der Initiative NAT

Foto: Claudia Höhne (<https://www.claudiahoehne.com/>)

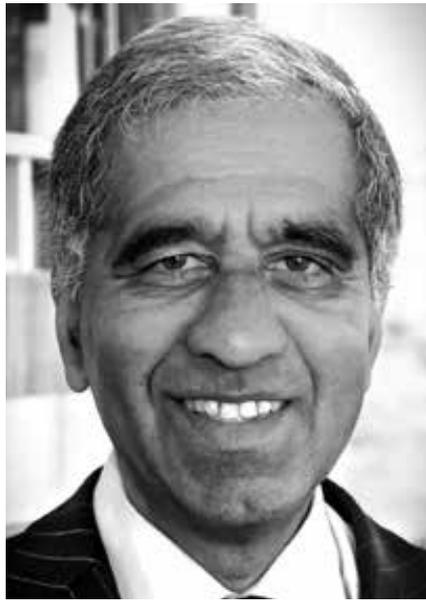
stufenschülern der beiden Teams »Programm« und »Marketing« für die Organisation der wissenschaftlichen Tagung noch bleiben. Bei dieser anspruchsvollen Aufgabe stehen den Gymnasialen Experten der Initiative Naturwissenschaft & Technik (NAT) unterstützend zur Seite. Die Redaktion »Hamburg macht Schule« hat an einem Planungs-

beiterin Dr. Antje Gittel, die dem Programmteam beratend zur Seite steht, auf ihrem Laptop die soeben freigeschaltete Homepage zum Schülerkongress. Die Gruppe ist begeistert. »Sollten wir den Kongress auch auf Facebook bewerben?«, will der 16-jährige Ole Burmeister vom Liese-Meitner-Gymnasium in Oseldorf wissen. Nach kurzer Diskussion eini-

sität in Harburg mehr als 650 Schülerinnen und Schüler aus knapp 40 Hamburger Schulen zusammen, um über Klima, Energie und Nachhaltigkeit zu diskutieren. Hochkarätige Wissenschaftler und Fachleute städtischer Firmen berichteten über ihre Arbeit und informierten die jungen Kongressbesucher über den neuesten Stand aktueller Forschungsfragen und Zukunftstechnologien. Motor dieser Veranstaltung war der neu gegründete Schülerbeirat, den die Initiative Naturwissenschaft & Technik (NAT) ins Leben rief. Die Idee: Oberstufenschüler, die ein MINT-Profil gewählt haben, sollen nicht nur über Lehrbücher, sondern auch ganz praxisbezogen an Themen wie Küstenschutz, Kernfusion, Klimakonflikte, Elektromobilität oder Solarthermie herangeführt werden. Der Kongress 2016 war ein voller Erfolg für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für die teilnehmenden Wissenschaftler eine eindrucksvolle und nachhaltige Erfahrung.

Die Schirmherrschaft übernimmt Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung

Die Schirmherrschaft für den diesjährigen Schülerkongress »MeerKlima« übernimmt Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung. »Als Klimamaschine kommt den Meeren und Ozeanen eine wichtige Rolle zu, und es ist erfreulich, dass sich gerade junge Menschen mit diesem Thema intensiv auseinandersetzen«, begründet die Ministerin ihre Unterstützung. »Frau Wanka wird leider nicht persönlich anwesend sein können. Aber auf jeden Fall werden wir versuchen, sie in einer Videogrußbotschaft aus Berlin zu Wort kommen zu lassen«, berichtet Dr. Antje Gittel dem Planungskomitee. Die Neuigkeit, dass Prof. Dr. Mojib Latif als »Keynote Speaker« zugesagt hat, sorgt für großen Jubel. »Krass, wir haben Mojib Latif«, kommentieren die Schülerinnen und Schüler die erfreuliche Nachricht. Der Leiter des Forschungsbereiches »Ozeanzirkulation und Klimadynamik« am GEOMAR in Kiel ist gebürtiger Hamburger und einer der bekanntesten Klimaexperten Deutschlands, der zahlreiche fachwissenschaftliche Beiträge und Bücher geschrieben



Prof. Dr. Mojib Latif, Leiter des Forschungsbereiches »Ozeanzirkulation und Klimadynamik« am GEOMAR in Kiel, ist »Keynote Speaker« des Schülerkongresses »MeerKlima«

hat. »Latif nimmt kein Blatt vor dem Mund, das ist bei Politikern leider nicht immer der Fall«, bemerkt Zwölftklässler Miguel Correia bewundernd. Auch dass der Wissenschaftler komplexe Themen für Laien verständlich auf den Punkt bringt, kommt bei den Schülern gut an. Neben Latif ist es den Schülern gelungen, weitere 16 namhafte Experten wie Dr. Johanna Baehr (Universität Hamburg, Institut für Meereskunde), Prof. Dr. Burkhard Baschek (Helmholtz-Zentrum Geesthacht, Institut für Küstenforschung), oder Dr. Dirk Notz vom Max-Planck-Institut für Meteorologie, für ihre Mitwirkung in Form von Vorträgen oder Workshops zu gewinnen.

Die Organisationsteams des Schülerkongresses setzen sich aus 25 Oberstufenschülerinnen und -schülern von MINT-Profilen aus 11 Hamburger Schulen zusammen. Sie sind alle Mitglied im Schülerbeirat der Initiative NAT, die gemeinsam mit Unternehmen, Hochschulpartnern und Schulen Projekte und Maßnahmen zur Stärkung der MINT-Fächer an Hamburger Schulen erarbeitet. Zu den Aufgaben der Nachwuchs-Veranstalter gehört auch die Betreuung der teilnehmenden Experten. Jeder Schülerin bzw. jeder Schüler übernimmt die Patenschaft

für einen oder mehrere der eingeladenen Wissenschaftler. Dazu gehört ein Treffen vorab, bei dem die Schülerin bzw. der Schüler den Ablauf der Veranstaltung mit dem Experten bespricht, sowie die Kommunikation per E-Mail, WhatsApp oder Telefon bis zum Kongress. Am Veranstaltungstag müssen sich die Paten darum kümmern, dass der Gast alle technischen Voraussetzungen für seinen Vortrag oder Workshop vorfindet und darüber hinaus die Anmoderation »ihres« Wissenschaftlers übernehmen. Für interessierte Lehrkräfte wird in der ersten Maiwoche ein »MeerKlima-Workshop« geboten, auf dem sie über die Inhalte des Kongresses informiert werden und in die Entwicklung kongressbegleitender Materialien eingebunden werden.

Während des 90-minütigen Planungstreffens bleiben die Smartphones der Schülerinnen und Schüler erstaunlicherweise in der Tasche. Erst nachdem alle Tagungspunkte abgearbeitet sind, werden die neuesten Nachrichten auf dem Handy gecheckt, bevor sich die Mitglieder des Planungsteams etwas müde aber sichtlich zufrieden auf den Heimweg machen, der sie zum Teil quer durch die Stadt führt. Das nächste Treffen ist schon in Planung: eine Schülerbeiratsitzung mit allen Akteuren in der Körber-Stiftung. Es soll über die neuesten Entwicklungen informiert und das fertige Kongressprogramm vorgestellt werden. Außerdem werden die Schüler dann Prof. Dr. Antje Boetius vom Max-Planck-Institut für Marine Mikrobiologie treffen, die nicht nur Meeresbiologin, sondern auch Vorsitzende des Lenkungsausschusses »Wissenschaft im Dialog« ist. Gymnasiastin Johanna Hirte will die Wissenschaftlerin dann unter anderem fragen, warum sie im Bereich Meeresforschung tätig ist und wie der Arbeitsalltag auf einem Forschungsschiff aussieht. Auch der 17-jährige Miguel Correia hat sich schon eine Experten-Frage überlegt: »Wie hätte Ihnen als Schülerin unser Kongress gefallen?«

*Sabine Deh, Journalistin
sabinedeh@aol.com*

Besucherrekord bei der SCHULBAU Messe in Hamburg

Deutschlandweit wird kräftig in den Schulbau investiert. Entsprechend gut besucht war die zweitägige Messe für den Bildungsbau in der vergangenen Woche im Hamburger Kreuzfahrtterminal. Über 2 600 Besucher informierten sich über neue Architektur- und Pädagogikkonzepte. Am zweiten Tag gab es eine spannende Podiumsdiskussion zum Thema »Ganztagsschule: Schulentwicklung im Kontext von Um- und Zubau«.

Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und hat sich als Themen- und Politikfeld einen der vorderen Plätze in der öffentlichen Aufmerksamkeit gesichert. Dadurch rückt auch das Bauen für Bildung immer mehr in den Fokus. Die Zeit der gleichförmigen 08/15-Schulgebäude ist lange vorbei. Heute sind beim Schulbau Modernität und Individualität gefragt, und dafür wird deutschlandweit kräftig investiert: Allein in Hamburg fließen bis 2024 rund drei Milliarden Euro in den gewaltigen Ausbau von Schulen. München will bis 2030 insgesamt viereinhalb Milliarden Euro investieren, Köln und Düsseldorf planen ähnliche Summen ein. Kein Wunder also, dass die 5. SCHULBAU-Messe am 22. und 23. Februar im Hamburger Kreuzfahrtterminal die Besucher in Scharen anlockte. Ein wichtiges Handlungsfeld für den Schulbau in Hamburg ist der flächendeckende Ausbau der Ganztagsschulen. Die Podiumsdiskussion am zweiten Messetag stellte sich daher dem aktuellen Thema »Ganztagsschule: Schulentwicklung im Kontext von Um- und Zubau.«

Erstmals waren auch Lehrkräfte zur Messe eingeladen

Seit 2013 bringt die bundesweite Messe für den Bildungsbau in Hamburg, Köln und München alle Beteiligten zusammen – vom Architekten bis zum Fachplaner, von Behördenvertretern bis zu Schulleitern. Die direkt an der Elbe gelegene Abfertigungshalle des Hamburg Cruise Centers – einem Ort, an dem normalerweise Touristen ihre Kreuzfahrt über die Meere beginnen – diente zwei Tage lang als Ausstellungshalle für rund 60 Bauelemente-Hersteller aller für den Schulbau

relevanten Bereiche: Vom feuerfesten Schallschutz über robusten Bodenbelag, pädagogisch wertvollen Spielgeräten, modernster Sanitärtechnik, TÜV-geprüften Schließfächern und ergonomischen Schulmöbeln gab es alles, was das Architektenherz begehrt. Den intellektuellen Input zur Ausstellung lieferten hochkarätig besetzte Podiumsdiskussionen und Fachvorträge. Zum ersten Mal waren in diesem Jahr auch Lehrkräfte, Pädagogen und Erzieher zur Messe eingeladen. »Wenn man Schulbau entwickeln möchte, kann man nicht an Lehrerinnen und Lehrern vorbeiplanen«, erklärt Adrian Krawczyk, seit sechs Jahren beratender Architekt im Ganztagsreferat der Hamburger Schulbehörde.

Neu: Im Planungscafé gab es individuelle Beratung von Experten

Um die neue Besuchergruppe – Lehrkräfte, Pädagogen und Erzieher – auf die Messe zu locken, hat der Veranstalter, der Hamburger Cubus Medien Verlag, ein neues Format entwickelt: Ein »Planungscafé« für Schulleitungen, Lehrkräfte und alle, die Beratung fürs Bauen im Bestand, Umbauten oder den Neubau einer Bildungseinrichtung benötigen. »Damit mehr Besucher aus den Schulen kommen, mussten wir ihnen natürlich auch etwas bieten«, erläutert Krawczyk, der an der Entwicklung des Planungscafés beteiligt war. Das Konzept: An fünf Tischen stehen Experten bereit, die in den Themenfeldern Raumkonzepte, Möblierung, Küchenausstattung, Akustik und Außenraumgestaltung auf gezielte Fragen individuell Auskunft geben. Damit das Konzept auch funktioniert, mussten sich die Besucher vorab anmelden.

Eine halbe Stunde Zeit wurde pro Beratung eingeplant. Der Plan ging auf: Die 80 zur Verfügung stehenden Plätze waren sofort ausgebucht.

Nicole Seeger und Sybille Kurth, Lehrerinnen am Gymnasium Ohmoor, einer offenen Ganztagsschule im Norden Hamburgs, hatten sich für Tisch 3 angemeldet und stehen in der Warteschlange. Ihr Anliegen: die Möblierung einer Kantine. »Wir bekommen in unserer Schule eine neue Mensa, die wir uns mit zwei benachbarten Schulen teilen werden«, berichtet Kurth. Der Rohbau sei inzwischen fertig, die Schulleitung habe sie deshalb beauftragt, sich nach geeignetem Mobiliar umzusehen. Seeger: »Da ist so eine Beratung wie diese hier natürlich eine gute Gelegenheit, schließlich sind wir nicht vom Fach.« Einen Grundriss des Neubaus haben sie mitgebracht, dazu eine Handvoll gezielter Fragen. Als sie an die Reihe kommen, haben die Lehrerinnen gleich eine ganze Reihe hochkarätiger Experten zur Auswahl: Mitarbeiter aus der Planungsabteilung und der Standortentwicklung von Schulbehörde und Schulbau Hamburg sowie externe Schulbauberater und Architekten, aber auch beispielsweise die Vernetzungsstelle für Schulverpflegung und Ökomarkt e.V.

Lehrkräfte werden kurzzeitig zu Bauherren

An Nachbartisch beraten Fachleute aus der Schulbehörde, darunter der Hamburger Schulentwicklungs- und Standortplaner Klaus Grab, sowie Architekten von Schulbau Hamburg (SBH), zum Thema Raumkonzepte. Der städtische Landesbetrieb ist für den Bau und die Bewirtschaftung von mehr als 400 staatlichen Schulen mit über 3 000 Schulgebäuden verantwortlich. »Unsere Aufgabe ist es, dem Mieter, also den Schulen, zu helfen, das Bestmögliche zu gestalten«, erklärt Architekt Christoph von Winterfeld. Als Mitarbeiter von SBH ist er einer der Experten am Tisch. »Heute

ist es unsere Aufgabe, die unterschiedlichen Akteure zusammenzubringen« sagt er. »Lehrerinnen und Lehrer müssen als Nicht-Fachleute aus ihrer Rolle als Pädagogen heraustreten und kurzzeitig Bauherr werden.« Doch genau hier liege die Schwierigkeit. Adrian Krawczyk betont: »Es geht bei diesem neuen Format nicht nur um Beratung, sondern vor allem um den Austausch. Die unterschiedlichen Akteure müssen füreinander sensibilisiert werden.« Dass der Blickwinkel dabei nicht derselbe sei, spiele keine Rolle. »Beim Ringen um ein gutes Raumkonzept kommt Schule in Bewegung«, weiß der Ganztagsreferent aus Erfahrung.

Auf dem Podium: Schulleitungen berichten von ihren Bau-Erfahrungen

Ein Bauvorhaben ist oft ein Impuls auch für pädagogische Veränderungen. Architekt Krawczyk sagt dazu: »Pädagogik muss mit Raum gedacht werden!« In Hamburg mit seinem gewaltigen Schulbauprogramm gibt es dafür einige Beispiele. Etwa die Grundschule Eulenkrußstraße, eine offene Ganztagschule, in der die Eltern frei entscheiden können, ob ihr Kind an der Nachmittagsbetreuung der Schule teilnimmt oder nicht. Hier war ein geplanter Neubau der Auslöser für eine tiefgreifende Veränderung auch in pädagogischer Hinsicht. Die Schule ist abgerückt vom klassischen Denken mit Klassenräumen und hat stattdessen ihre Idee von einem Jahrgangshaus umgesetzt. Schulleiterin Eva Baier berichtet auf der Podiumsdiskussion zum Thema Ganztag von ihren Erfahrungen. Als klar gewesen sei, dass Neubauten kommen würden, habe man zunächst eine AG Raum gegründet, erzählt sie. »Dann haben wir Schule komplett neu gedacht.«

Herausgekommen bei den Überlegungen sei die Idee von einem Stufenhaus. Baier: »Jeder Jahrgang wurde räumlich zusammengelegt, klassenübergreifend.« Damit das funktioniert, sei Teamarbeit ein wichtiger Faktor gewesen. Heute ist die Grundschule Eulenkrußstraße in Vorträgen und Präsentationen ein gerne genommenes Best Practice-Beispiel für gelungene pädagogische Veränderungen. Adrian Krawczyk, der die Schu-



Zwei Lehrerinnen holen sich Rat für ihre neue Mensa



Standortplaner Klaus Grab (M.) berät zum Thema Raumkonzepte

le während der Planungs- und Bauphase unterstützt hat, sagt: »Die Eulenkrußstraße war die erste Schule, die die Idee des Jahrgangshauses konsequent umgesetzt hat.« Gleichzeitig ist die Schule ein Beleg dafür, dass der Ganztag Schulentwicklungsprozesse anstoßen kann.

»Kinder im Ganztag brauchen mehr als Tisch und Stuhl«

Die Grundschule Rothestraße im dicht besiedelten Stadtteil Ottensen befindet

sich derzeit im Umbau. Die gebundene Ganztagschule hat durch einen geplanten Erweiterungsbau den Anstoß dazu bekommen, neue pädagogische Wege zu beschreiten. Schulleiterin Susanne Wagner beschreibt auf dem Podium die Ausgangslage: Die Schule ein 150 Jahre altes Gebäude mit diversen Anbauten »ohne Herz und Struktur«, drum herum nur Straßen und Häuser, also wenig Platz für einen Anbau. Die zündende Idee: Statt eine viel zu teure Etage



Ganztags-Referent Adrian Krawczyk im Beratungsgespräch



Zahlreiche Bauelemente-Hersteller aller relevanten Branchen waren vertreten

aufs Dach zu setzen, sollte das Budget dazu verwendet werden, den Bestand zu optimieren und Potentiale zu aktivieren. Denn im Inneren des alten Schulgebäudes wird viel Fläche schlecht genutzt. »Wir hatten irrsinnig viel Flur und ganz viel Klo«, so Wagner. In der ersten Bauphase seien deshalb zahlreiche Wände gefallen, Klassenräume verkleinert und auf den Fluren Jahrgangszonen eingerichtet worden. Den wichtigsten Impuls für die Raumgestaltung und das pädagogische Konzept habe aber der Ganztags-

gegeben – vor allem die daraus entstehenden Anforderungen und Bedürfnisse der Kinder. Wagner: »Kinder brauchen im Ganztags eben mehr als einen Tisch und einen Stuhl.«

Besucherrekord: Knapp zehn Prozent der Besucher waren Pädagogen

Neben spannenden Podiumsdiskussionen, interessanten Fachgesprächen, der Möglichkeit des Austauschs und des Kennenlernens am Büfett, bei Kaffee oder dem ei-

nen oder anderen Glas Wein bot die zweitägige Veranstaltung auch jede Menge Vorträge über aktuelle Themen des Bildungsbaus. Dänemark ist übrigens offizielles Partnerland der Veranstaltung. So gab der dänische Architekt Julian Weyer einen Überblick über den skandinavischen Schulbau, daran thematisch anschließend folgte ein deutsch-dänischer Workshop mit dem vielversprechenden Titel »Rising Challenge – Die Schule der Zukunft gemeinsam gestalten«. Ein Vortrag befasste sich mit Bodenbelägen und ihrer Wirkung auf die Raumgestaltung. Und einen etwas anderen Blick auf den Raum – nämlich den virtuellen – gestattete Michael Vallendor, Mitarbeiter der Hamburger Schulhörde, in seinem Vortrag über digitale Medien im Unterricht. Vallendor ist Leiter des 2014 gestarteten Pilotprojekts »Start in die nächste Generation«, bei dem Schülerinnen und Schüler von sechs weiterführenden Schulen ihr eigenes Tablet oder Smartphone im Unterricht nutzen dürfen.

Die Messe im Hamburg Cruise Center endete für den Veranstalter mit einem überaus positiven Ergebnis: Beim diesjährigen SCHULBAU Salon und Messe für den Bildungsbau in Hamburg verzeichnete der Cubus Medien Verlag einen neuen Besucherrekord. »An beiden Veranstaltungstagen waren insgesamt 2642 Besucher vor Ort«, erklärt Sprecherin die Sabine Natebus. Bei rund der Hälfte der Besucher handelte es sich um Architekten, etwa ein Viertel waren Investoren und Behördenvertreter. Natebus: »Weitere elf Prozent der Besucher waren Schulleitungen und acht Prozent Pädagogen.« Die Idee, erstmals auch Lehrkräfte, Pädagogen und andere Schulbeteiligte einzuladen, ist demnach aufgegangen. Die nächsten Messen SCHULBAU finden am 19. und 20. September in Köln und 15. und 16. November in München statt.

Links

www.schulbau-messe.de
www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/
www.hamburg.de/bsb/
www.hamburg.de/ganztagsschule/

Claudia Pittelkow
 Redakteurin im Amt für Bildung
claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de

Good Practice – kleine und große Fundstücke aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 8

Das Ombudsgremium am Marion Dönhoff Gymnasium

Eine Kolumne von Peter Schulze

Konflikte zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern sind vermutlich so alt wie die Institution Schule selbst. In den meisten Fällen ist dabei heute eine produktive Moderation des Konflikts durch Dritte gefragt. Diese setzt zunächst die Klarheit voraus, wer im konkreten Konfliktfall die richtige Ansprechpartnerin oder der richtige Ansprechpartner ist. Hier besteht gerade bei Schülern und Eltern jedoch oftmals eine Unklarheit, welche Form des Konfliktmanagements notwendig und sinnvoll sein kann, wenn es um das eigene Anliegen geht. Das Marion Dönhoff Gymnasium will hier Klarheit schaffen und geht mit seinem *Konfliktleitfaden* einen Weg, der auch für andere Schulen interessant sein mag.

»Überall dort, wo Menschen intensiv zusammenarbeiten, kommt es zu Konflikten. Dies gilt auch für Schulen«, wie das Gymnasium aus den Elbvororten in seinem Leitfaden zum Konfliktmanagement treffend feststellt. Und dabei bezieht es eine große Bandbreite von Konflikten mit ein, zu denen etwa auch dauerhafte Spannungen zwischen Klassen und ihren Lehrkräften oder etwa Mobbingfälle gehören können.

Viele Hamburger Schulen haben in den letzten Jahren neue Wege gesucht, um gerade mit sehr meinungsstarken Eltern sowie Schülerinnen und Schülern professionell umzugehen und zu einer guten Kooperation zu finden. Fortbildungen zum Umgang mit Eltern hatten deshalb beispielsweise vor allem bei Schulen mit besser situiertem Einzugsgebiet lange Zeit Konjunktur. Auch dem Laien wird dabei klar, dass das reine Abwiegen der Anliegen von Eltern oder Schülerinnen und Schülern schnell zu einer noch stärkeren Forcierung des Konflikts und nicht zu einer Lösung führt.

»Grundsätzlich gilt bei einem Konflikt, dass die Konfliktparteien möglichst schnell miteinander und nicht übereinander sprechen«, hat man dabei im Marion Dönhoff Gymnasium gelernt. Als Beteiligte an Konflikten können dabei alle Gruppen der Schule verstanden werden: Eltern bzw. Sorgeberechtigte, Lehrkräfte sowie natürlich auch Schülerinnen und Schüler.

In einigen Schulen verstehen sich bei Konflikten, die die Beteiligten nicht selbst lösen können, andere Gremien als Mediationsstellen. So hat sich beispielsweise die Elternschaft eines anderen Gymnasiums selbst verpflichtet, Beschwerden erst an die Schulleitung heranzutragen, nachdem ein Klärungsversuch mit den gewählten Elternvertreterinnen und -vertretern der Jahrgangsstufe keinen Erfolg gebracht hat. Für Konflikte im Kollegium und/oder mit der Schulleitung gab es lange die Vertrauensausschüsse, heute wird oft der Personalrat oder der Beratungsdienst als Vermittler hinzugezogen.

Das Marion Dönhoff Gymnasium hat nun als eines von mehreren Szenarien zur Konfliktbearbeitung das Ombudsgremium geschaffen. Es besteht jeweils aus einer Schülerin oder einem Schüler, einer Sorgeberechtigten bzw. einem Sorgeberechtigtem und einer Lehrkraft, die von ihren jeweiligen Gruppen vorgeschlagen wurden, also dem Schülerrat, dem Elternrat und der Lehrerkonferenz. Alle Mitglieder werden für zwei Jahre gewählt und gemeinsam mit einer Stellvertretung (von der Schule finanziert) ausgebildet. Alle Schulbeteiligten dürfen das Ombudsgremium anrufen, falls alle Konfliktparteien einverstanden sind. Es wird hinzugezogen, wenn die unmittelbar Beteiligten einen Streit nicht lösen können, man aber auch (noch) nicht den offiziellen Weg über die Abteilungsleitungen

oder die Schulleitung gehen will. Nicht zuständig ist das Ombudsgremium übrigens für pädagogische Entscheidungen von Lehrkräften wie Noten. Wird es hinzugezogen, führt es Gespräche und unterbreitet Lösungsvorschläge, ist also eher in der Mediation und Schlichtung, denn der »Gerichtbarkeit« beheimatet.

Christian Gefert, der Schulleiter des Marion Dönhoff Gymnasiums verbindet viele Erwartungen mit der Etablierung des Konfliktleitfadens:

»Konflikte sind selbstverständlicher Bestandteil einer Schulkultur, wenn alle Beteiligten ihr Anliegen am Arbeits- und Lernort Schule ernst nehmen. Es kommt deshalb darauf an, ein transparentes Konfliktmanagement aufzubauen, auf das sich alle Beteiligten verlassen können. Unser Konfliktleitfaden ist unter Beteiligung aller schulischen Gruppen entstanden und soll im Konfliktfall Klarheit über Ansprechpartner und potenzielle Wege der Konfliktlösung schaffen. Meine Erfahrung zeigt, dass allein diese Klarheit oftmals schon deeskalierend wirkt, weil den Beteiligten ein neuer Horizont der Konfliktbearbeitung eröffnet wird. Außerdem gehen wir mit der Etablierung des schulischen Ombudsgremiums nun einen neuen Weg am MDG, um Konflikte mit Hilfe von Mediationsverfahren konstruktiv zu lösen oder zumindest zu entschärfen.«

Konfliktleitfaden

www.marion-doenhoff-gymnasium.de/schulprofil/organisation/konfliktmanagement/

*Kontakt: Christian Gefert
christian.gefert@mdg-hamburg.de*

*peter.schulze@ifbq.hamburg.de
Institut für Bildungsmonitoring und
Qualitätsentwicklung Schulinspektion*

Lesung im Ernst Deutsch Theater vor über 300 Schülerinnen und Schülern

Die Bertinis

Am 20. März wäre der Schriftsteller, Publizist und Namensgeber des BERTINI-Preises Ralph Giordano 94 Jahre alt geworden. Zu Ehren des 2014 verstorbenen Verfassers des Romans »Die Bertinis« veranstaltete das Ernst Deutsch Theater gemeinsam mit dem BERTINI-Preis e. V. eine Lesung, die sich an ein junges Publikum richtete.

Der Roman »Die Bertinis« war das Lebenswerk des gebürtigen Hamburgers Ralph Giordano. In dem 1982 erschienenen Roman schildert der Autor eindrücklich das Schicksal der halb-jüdischen Hamburger Familie Bertini während der nationalsozialistischen Herrschaft. Die deutsche Familie mit sizilianischen,

Bevor die Schauspieler Jantje Billker, Tommaso Cacciapuoti, Andreas Grötzingler, Christoph Tomanek und die Intendantin des Ernst-Deutsch-Theaters Isabella Vértes-Schütter mit der Lesung begannen, begrüßte Gabriele Kroch aus dem Vorstand des BERTINI-Preis e. V. die Gäste. Sie freute sich, dass so viele Schülerinnen und Schüler am ersten Tag nach den Hamburger Frühjahrsferien anwesend seien und schilderte, wie aus dem 780 Seiten umfassenden Roman »Die Bertinis« ein Hörbuch entstanden sei, auf dem auch die inzwischen im zweiten Jahr stattfindende Lesung basierte.

Es sei der Initiator des BERTINI-Preises, der Hamburger Pädagoge Michael Magunna, gewesen, der die Idee hatte, ein Hörbuch zu produzieren, sagte Gabriele Kroch. »Und Ralph Giordano hat diesen Ball gleich aufgenommen und angeregt, das Hörbuch als Benefiz-Edition herauszugeben. Der Erlös aus dem Verkauf sollte dem BERTINI-Preis-Verein zugutekommen«, fuhr Gabriele Kroch fort. Der Verein, in dem sich Hamburger Organisationen, Institutionen und Personen zusammengetan haben, lobt den Preis jedes Jahr aus. Seit 1998 bewerben sich Hamburger Jugendliche mit verschiedenen Projekten für die Auszeichnung. Sie haben an Dokumentationen, Inszenierungen, Ausstellungen oder anderen Projekten gearbeitet, die das Unrecht, die Ausgrenzung oder die Gewalt gegen Menschen aufzeigen oder bei denen sie selbst couragiert für andere Menschen eingetreten sind. Jedes Jahr am 27. Januar, dem Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus, wird der BERTINI-Preis im Ernst Deutsch Theater verliehen. 120 Gruppen und Einzelpersonen, insgesamt rund 1.700 junge Hambur-

rinnen und Hamburger, wurden bis heute mit dem BERTINI-Preis ausgezeichnet.

Bis 2014 war der Ehrenvorsitzende des BERTINI-Preises Ralph Giordano selbst bei der Verleihung anwesend. In seiner letzten Rede zur Verleihung sagte Ralph Giordano: »Es zählt zu den Wundern meines Lebens, dass ich ein Buch geschrieben habe, das zu einer Hamburger Institution führte, die sich um den Mitmenschen kümmert. Schöneres kann es nicht geben.« Das Erscheinen des Hörbuchs, für das Giordano die gekürzte Textfassung des Romans lieferte, hat der Autor nicht mehr miterlebt. Er starb am 10. Dezember 2014 kurz vor Erscheinen der CD-Ausgabe. Auf einer der drei CDs ist er in einem NDR-Interview anlässlich seines 90. Geburtstags zu hören und mit seiner letzten Rede zur BERTINI-Preisverleihung am 27. Januar 2014. Sprecher der Hörbuchfassung sind: Patrick Abozen, Burghart Klaußner, Erik Schäffler, Isabella Vértes-Schütter und Anne Weber. Regie führte Michael Batz.

Auch bei der Lesung im Ernst Deutsch Theater, ebenfalls unter der Regie von Michael Batz, wechselten sich fünf Sprecher und Sprecherinnen passagenweise ab. Gemeinsam mit Musiker Jakob Neubauer, der zwischen den Textpassagen traurige, schrille oder ruhige Töne auf dem Knopfakkordeon anstimmte, sorgten die Lesenden für eine eindringliche Atmosphäre. Zu Beginn erfuhren die Zuhörer, wie sich der Pianist Alf Bertini und die schöne Lea in einem Hamburger Konservatorium kennenlernten, sich ineinander verliebten und eine Familie gründeten. Wie ihre ersten beiden Söhne behütet in Barmbek aufwuchsen und der stolze Vater sie in der Gelehrtenschule des Johanneums anmeldete. Wie sich nationalsozialistische Menschenverachtung und Judenhass im Alltag allmählich ausbreiteten und wie vor allem die Romanfigur Roman Bertini, Alter Ego des Autors Ralph Giordano, dies in der Schule zu spüren bekam. Eindring-



Fotos: Mathias Prange

Begrüßung durch Gabriele Kroch aus dem Vorstand des BERTINI-Preis e. V.

schwedischen und jüdischen Wurzeln litt unter der zunehmenden Drangsalierung und Verfolgung der Nazis und überlebte die Bedrohung nur knapp. Die Ereignisse und Erlebnisse, die Giordano beschreibt, gehen zurück auf seine eigenen bitteren Erfahrungen während der Zeit des Nationalsozialismus.

Über 300 Schülerinnen und Schüler waren mit ihren Lehrkräften zur Lesung ins Ernst Deutsch Theater gekommen.



Sprecher: Tommaso Cacciapuoti, Jantje Billker, Christoph Tomanek, Isabella Vértes-Schütter, Andreas Grötzinger; musikalische Begleitung Jakob Neubauer (v.l.)

lich beschreibt Giordano, wie ihn ein nazigetreuer Geschichts- und Lateinlehrer, der den Spitznamen »Speckrolle« trug, demütigte und der Barmbeker Junge erkennen musste, dass er vom Lehrer drangsaliert, von Gleichaltrigen verprügelt wurde, nur weil er Jude war.

Ein weiterer Abschnitt erzählt, wie das Leiden sich weiter steigerte. Denn der 15-jährige Roman wird von der Gestapo verhaftet, fünf Tage geschlagen und gefoltert. Man wirft ihm seine kritischen Äußerungen als staatsfeindliche Ideen vor und will ihn zu dem Geständnis zwingen, dass seine jüdische Mutter sie ihm eingetrichtert habe. Er widersteht trotz der Quälereien und wird entlassen. Dann werden die Bertinis ausgebombt, leben neun Monate auf dem Land, kommen nach Hamburg zurück, und die Mutter, Lea Bertini, wird mit anderen jüdischen Frauen aus Mischlingsehen in eine Bahrenfelder Rattengiftfabrik zur Zwangsarbeit abkommandiert.

Als die Mutter deportiert werden soll, taucht die Familie im Februar 1944 unter. Die ehemalige Nachbarin Erika Schwarz versteckt sie in einem feuchten Kellerloch. Dieses Versteck, in das kein Licht hereinkommt und in dem die Ratten immer mehr die Furcht vor den dort hausenden Menschen verlieren, beschreibt Giordano als Gruft. Erst als Hit-

ler tot ist, Hamburg kapituliert und britische Panzer in der Stadt einrollen, kann die Familie ihr Versteck endlich verlassen: schmutzverkrustet, schmerzverzerrt, angenagt von Ratten, kaum noch im Stande sich zu bewegen und an kein Tageslicht mehr gewöhnt, kriechen sie durch ein enges Mauerloch aus ihrem Gefängnis und Roman Bertini schreibt in sein Notizbuch: »Wir sind befreit.«

Um den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften im Anschluss an die Lesung noch die Möglichkeit zu geben, sich über ihre Eindrücke auszutauschen, wurden sie im Foyer des Ernst Deutsch Theater noch zu Laugenbrezeln und Getränken eingeladen. Einige Lehrkräfte versammelten ihre Klassen um sich, andere Schülerinnen und Schüler standen in kleinen Gruppen zusammen und sprachen über ihre Eindrücke. Christa Bachofer-Lenfens von der Stadtteilschule Walddörfer fand den Besuch der Veranstaltung lohnenswert und anregend: »Es ist schwierig für die Kinder, das ganze Buch zu lesen, aber eine Lesung ist eine gute Alternative und bildet mit anderen Elementen, wie dem Besuch der Gedenkstätte des KZ Neuengamme, eine Ergänzung zum Unterricht mit Zahlen und Fakten zum Nationalsozialismus«, sagt die Deutsch- und Kunstlehrerin. Für ihre Kollegin Petra Nettel-

beck war auch die Länge von anderthalb Stunden angemessen für die Lesung, die zum Ende »sehr ergreifend« wurde, so die Lehrerin für Gesellschaftskunde. »Man weiß jetzt mehr über die Zeit und wie die Menschen sich gefühlt haben«, fand Schülerin Jette, 15. Ähnlich ging es auch Sofia, 16, aus dem Goethe-Gymnasium in Hamburg-Lurup. »Ich finde das Buch sehr wichtig, weil es die Vergangenheit zeigt und die menschlichen Qualen veranschaulicht«, sagt sie. Für Jan vom Walddörfer Gymnasium waren »die Ausschnitte aus dem Buch gut gewählt und der Spannungsbogen gut gehalten«, so der 17-Jährige, der mit Mitschülern und Lehrern noch angeregt über Begrifflichkeiten aus der Nazi-Zeit und wie man sie heute verwenden dürfe, diskutierte. Mitschüler Korwinian, 16, fand nach der Lesung am wichtigsten »in Erinnerung zu behalten, was in Hamburg damals passiert ist«.

Auch im kommenden Jahr ist eine Lesung zum Hörbuch »Die Bertinis« am 20. März 2018, dem Geburtstag von Ralph Giordano, für Hamburger Schülerinnen und Schüler geplant.

Informationen zum BERTINI-Preis:

www.bertini-preis.de

*Ann-Britt Petersen, Journalistin
abpetersen@web.de*

Männer und Grundschule

Männer sind unter den Grundschullehrkräften schon seit längerem deutlich unterrepräsentiert, bundesweit und auch in Hamburg. Verschiedene Kampagnen in mehreren Bundesländern haben deshalb zum Ziel, junge Männer (wieder) für den Beruf des Grundschullehrers zu interessieren. An der Universität Hamburg gibt es dazu das Projekt »MäGs – Männer und Grundschule«, welches sich mit der Frage beschäftigt, warum nur wenige junge Männer das Grundschullehramt für sich in Betracht ziehen. Die Antwort darauf findet sich oftmals in falschen Vorstellungen und fehlenden In-

Herzlich eingeladen waren alle interessierten jungen Männer – unabhängig davon, wie sicher oder unsicher sie schon waren, diesen Studiengang aufnehmen zu wollen.

›Weiblich‹ und ›fachlich eher wenig anspruchsvoll‹ – solch problematische und auch abwertende Darstellungen des Grundschullehramts finden sich, in vorgeblich witziger Aufmachung, leider sogar in einigen Berufsinformationmaterialien. Als Ausgangspunkt des Vortrags wurden deshalb typische Vorurteile über die Tätigkeit als Grundschullehrkraft explizit aufgegriffen und mit den tatsächlichen Anforderungen des Studiums und des Berufs kontrastiert. Dass neben dem pädagogischen Auftrag der Grundschullehrkräfte auch fachlich sowie fachdidaktisch anspruchsvolle Aufgaben stehen, kommt in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals zu kurz. Aus diesem Grund wurde im Vortrag darauf besonderes Augenmerk gelegt.

Für die Teilnehmer stellte die Veranstaltung zudem eine Anregung dar, sich ihre eigenen Geschlechtervorstellungen im Hinblick auf die Arbeit mit jüngeren Kindern bewusst zu machen und zu hinterfragen. Jungen Männern ist oftmals nicht bewusst, dass sie sehr wohl Potenzial für das Grundschullehramt mitbringen. Das Beispiel von Linus Lamersdorf (26) zeigte auf, dass die Wahl des Grundschullehramts für viele junge Männer zwar nicht selbstverständlich ist, letztlich aber doch genau die richtige sein kann. Der Referendar an einer Hamburger Grundschule sagte: »Als ich mal ein bisschen offener darüber nachgedacht hab, ob das nicht eigentlich ein schöner Beruf ist, bin ich für drei Wochen als Praktikant an meine ehemalige Grundschule gegangen. Und das hat mir so gut gefallen, dass ich direkt loslegen wollte.«

Seinen Alltag als Mitglied des Lehrkollegiums beschrieb Lamersdorf so: »Man hat jeden Tag mit vielen interessanten Menschen zu tun, mit kleinen Menschen, die eine super Entwicklung machen. Man hat die Chance, Teil der Entwicklung zu

sein und das Leben von jungen Menschen positiv zu beeinflussen. Das ist eine ganz dankbare Aufgabe – und eine wichtige Aufgabe. Die hat aus vielen Perspektiven einen großen Wert.«

Mit einem kurzen Blick auch auf andere Kampagnen wurde unterstrichen, dass Männer mit unterschiedlichen fachlichen Interessen als Grundschullehrer durchaus sehr erwünscht sind.

Der Vortrag zeigte auf, dass sie sich im Beruf des Grundschullehrers mit ihren eigenen Interessen einbringen können – seien diese nun mathematisch-naturwissenschaftlicher, sprachlicher, musisch-ästhetischer oder auch sportlicher Art – und diese Tätigkeit neben aller Herausforderung deshalb auch große Zufriedenheit schaffen kann. Unterricht in der Grundschule ist didaktisch und methodisch höchst anspruchsvoll, da die Kinder sehr unterschiedliche Kompetenzen und Lernstände mitbringen. Diese Heterogenität gilt es einerseits aufzugreifen und die Kinder individuell zu fördern und sie gleichzeitig zu einer Lerngruppe zusammenzuführen.

Das Vorhandensein der gesamten Bandbreite unterschiedlicher männlicher (und weiblicher) Lehrpersönlichkeiten befördert den Abbau geschlechtsstereotyper Zuschreibungen. Dies wiederum ermöglicht den Schülerinnen und Schülern an den Grundschulen, ihr eigenes Verhaltensrepertoire zu erweitern und ihre Interessen auch unabhängig von traditionellen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern zu erkunden. Bei dem derzeit geringen Männeranteil von 12,3% spiegelt sich das Verhältnis der Geschlechter innerhalb der Schülerschaft in den Hamburger Grundschulkollegien nicht wider. Zur Identitätsbildung förderlich sind jedoch unterschiedliche Rollenangebote durch Lehrerinnen sowie durch Lehrer.

Nach den für sie positiven Aspekten des Grundschullehrberufs befragt, betonten viele der Teilnehmer den »Spaß an der Arbeit mit Kindern«. Wie sich herausstellte, verfügte ein großer Teil der jungen Männer bereits über Vorerfah-



Linus Lamersdorf: Lehrer an Grundschule ist eine dankbare und eine wichtige Aufgabe

formationen über die Aufgaben und Anforderungen in diesem Beruf.

Aus diesem Grund fand wie in den Vorjahren auch beim diesjährigen *Unitag* im Februar die Veranstaltung »Männer und Grundschule« statt, in diesem Jahr in Kooperation mit dem Bereich Berufliche Gleichstellungsförderung der Behörde für Schule und Berufsbildung. Junge Männer konnten sich hier über den Studiengang *Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I (LAPS)* informieren.

Ein Vortrag bot erste Informationen zu Studium und Beruf sowie weitergehende Denkanstöße zu einer (gender)-bewussten Studien- und Berufswahl. Eine Fragerunde gab den Teilnehmern anschließend die Möglichkeit zum Austausch und zur Klärung offener Punkte.

rungen, z. B. durch Praktika in Grundschulen oder Kitas. Diese Männer halten den Beruf überwiegend für »spannend«, »kreativ« und »abwechslungsreich«, sie sprechen auch von »Herausforderung« und geben an, dass sie sehr gerne »Verantwortung für die nächste Generation« übernehmen möchten.

Hier gilt es anzusetzen und möglichst vielen jungen Männern frühzeitig die Möglichkeit zu geben, eigene Er-

fahrungen in der Arbeit mit Kindern zu sammeln.

Um langfristig eine Erhöhung des Lehreranteils zu erreichen, müssen in der schulischen und universitären Berufsorientierung mehr junge Männer ermutigt werden, den Grundschullehrberuf für sich in Betracht zu ziehen. Die Informationsveranstaltung »Männer und Grundschule« am Unitag möchte dazu einen Beitrag leisten.

*Bianka Wesseloh
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
im Projekt
»MäGs – Männer und Grundschule«
an der Universität Hamburg
bianka.wesseloh@uni-hamburg.de*

Personalien

In ihren Sitzungen am 14. Dezember 2016, am 25. Januar und am 22. Februar 2017 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleiterin/zum Schulleiter:

Grundschule Franzosenkoppel: Kerstin Wendt-Scholz
(Grund-)Schule Eduardstraße: Beate Hansen
(Grund-)Schule Bahrenfelder Straße: Britta Heils
Albert-Schweitzer-Schule: Andreas Berndt
Stadtteilschule Meiendorf: Stefan Möller
Stadtteilschule Stübenhofer Weg: Matthias Herpe

zur stellv. Schulleiterin/zum stellv. Schulleiter:

(Grund-)Schule Stockflethweg: Susanna Eckhoff
Grundschule Hasenweg: Swantje Wosegien
(Grund-)Schule Kielortallee: Isabel Dierck
(Grund-)Schule Schenefelder Landstraße:
Daniela Hagemeister
Kurt-Juster-(Sonder-)Schule: Julia Reetz
Heisenberg-Gymnasium: Swetlana Urich
Gymnasium Oberalster: Frank Waidner
Hansa-Gymnasium Bergedorf: Dr. Niko Gärtner
Staatliche Gewerbeschule Stahl- und Maschinenbau (G1):
Frank Zimmermann

zur Abteilungsleiterin/zum Abteilungsleiter:

Grundschule Schimmelmannstraße: Katharina Kirchner
(Grund-)Schule An der Gartenstadt: Manfred Helmke
(Grund-)Schule Nettelburg: Birgit Kirsch
Stadtteilschule Meiendorf: Miguel Alejandro Gatica Varas
Stadtteilschule Wilhelmsburg: Gabriella Krause

Stadtteilschule Lohbrügge: Petra Burandt
Stadtteilschule Finkenwerder: Stefan Deitelhoff
Stadtteilschule Am Hafen: Özlem Deveci
(Stadtteil-)Schule Maretstraße: Eva Shiels
Gymnasium Oberalster: Christian Möhring
Gymnasium Blankenese: Tim Ellmers
Gymnasium Ohlstedt: Maren Heinisch
Albert-Schweitzer-Gymnasium: Raphael Komarnicki
Berufliche Schule für Handel und Verwaltung - Anckelmannstraße (H 1): Christoph Böttcher
Berufliche Schule City Süd (H 9): Dan Spenhoff
Staatliche Gewerbeschule Fertigungs- und Flugzeugtechnik - Ernst Mittelbach - (G 15): Holger Böttcher
Staatliche Gewerbeschule Werft und Hafen (G 7):
Berit-Kristin Bothe
Staatliche Gewerbeschule Bautechnik (G 19): Ralf Duske
Staatliche Gewerbeschule Stahl- und Maschinenbau (G 1):
Ulrich Schütte
Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS 14):
Markus Jürgen Wehmeyer
Staatliche Gewerbeschule Kraftfahrzeugtechnik (G 9):
Daniel Fassbender
Staatliche Gewerbeschule Gastronomie und Ernährung (G 11): Bernhard Fischer-Eymann
Berufliche Schule Eidelstedt (BS 24): Cornelia Stork
Berufliche Schule für Medien und Kommunikation (BS 17):
Ute Tyszkiewicz
Berufliche Schule Farmsen (G 16): Jörg Zehle

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts

April bis Juli 2017

12. Mai 2017

Reformation reloaded? 500 Jahre

Thesenanschlag Martin Luthers

Eine Tagung zur Bedeutung der Reformation

für den Geschichts-, Politik- und Religionsunterricht

Ob Martin Luther seine Thesen am 31.10.1517 wirklich an die Tür der Wittenberger Schlosskirche angeschlagen hat, ist umstritten. Unumstritten ist die gewaltige Wirkung seiner Thesen, die zu einem entscheidenden Auslöser für die Reformation in Deutschland wurden. Anlässlich der vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – in Kooperation mit dem Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreisverband Hamburg – vorgelegten Handreichung »Reformation in Hamburg« werden auf der Tagung in zwei Schlüsselvorträgen die historischen Ereignisse neu betrachtet: einmal aus geschichtswissenschaftlicher und einmal aus religionswissenschaftlicher Perspektive. In einem zweiten Teil stellen Kolleginnen und Kollegen konkrete Unterrichtsarrangements in Workshops zur Diskussion.

(Download der Handreichung unter <http://li.hamburg.de/publikationen-2016/7167360/reformation-in-hamburg/>)

13. Mai – 15. Mai 2017

SCHÜLERCAMPUS des Hamburger Netzwerks »Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte« – Studienorientierungskurs für Oberstufenschülerinnen und -schüler mit Migrationsgeschichte

Junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf zu interessieren, ist das Ziel des SCHÜLERCAMPUS. Das Projekt ist eine Kooperation zwischen dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, dem Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein und dem Zentrum für Lehrerbildung Hamburg. Die Veranstaltung bietet Informationen über das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf, Einblicke in Bildungsbiografien von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte und Erfahrungen aus Studium und Schulalltag. Die Kursmitglieder hospitieren in Schulen und diskutieren mit Hochschullehrkräften die Erfordernisse dieses Berufes.

11. Juli 2017

Startseminar 5

Das Startseminar 5 richtet sich an Jahrgangsteams 5 (Klassenlehrer/innen, Sozialpädagogen und Sonderpädagogen) der Stadtteilschulen und Gymnasien, die im Schuljahr 2017/18 neue 5. Klassen übernehmen. Die Teams verständigen sich auf gemeinsame pädagogische Ziele und Maßnahmen und planen die ersten Schultage. Darüber hinaus bieten didaktisch/pädagogische Workshops und Fachworkshops Anregungen und Ideen für die Gestaltung des Unterrichts in Klasse 5.

Zu vielen Veranstaltungen erhalten die Schulen etwa zwei Monate vor Veranstaltungsbeginn Flyer. Nähere Informationen: www.li.hamburg.de/tagungen. Dort finden Sie auch Hinweise zu weiteren Veranstaltungen sowie alle Flyer zum Download und können sich über Links direkt in der TIS-Datenbank (<https://tis.li-hamburg.de>) anmelden. Bitte beachten Sie, dass Sie sich zu den Tagungen anmelden müssen.

Schwerpunktthemen

2007 – 2017

Heft verpasst? – Ab Jahrgang 2004 stehen die Hefte von Hamburg macht Schule als PDF-Dateien unter folgendem Link im Internet zum Download bereit:

www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule

2017

1. Anerkennung

2016

1. Inklusion II
2. Lernort Hamburg
3. Digitales Lernen
4. Flucht – Schule – Begegnung

2015

1. Zusammenarbeit mit Eltern
2. Kooperationsstrukturen entwickeln
3. Klassenführung
4. Schreiben

2014

1. Die anderen Schulen
2. Fördern statt Sitzenbleiben
3. Schülerpartizipation
4. Regeln – Grenzen – Konsequenzen

2013

1. Lehrergesundheit
2. Inklusion
3. Schulinspektion und die Folgen
4. Auf Prüfungen vorbereiten

2012

1. Jungen fördern
2. Ganzttag
3. Individualisierung
4. Lernen und Fragen

2011

1. Unterrichtsentwicklung im Team
2. Neue Strukturen – andere Schule?
3. Curricula
4. Sprachbildung

2010

1. Individualisierung gestalten
2. Der Raum als 3. Pädagoge
3. Bewertung und Rückmeldeprozesse
4. Lernen und Zeit

2009

1. Kooperation in der Schule
2. Kompetenzorientierung im Unterricht
3. Gewalt in der Schule
4. Lernen und Sinn

2008

1. Aufgabenkultur
2. Disziplin und gute Ordnung
3. Jugendhilfe und Schule/
Schulinspektion (Doppelheft)

2007

1. Förderung von schwachen Schülern
2. Schulpraxis evaluieren
3. Erziehender Unterricht
4. Selbstverantwortete Schule

Ralph Giordano

Die Bertinis

Benefiz-Edition

Für Ralph Giordano waren »Die Bertinis« zeit seines Lebens immer »das Buch«, sein Opus magnum, die Geschichte seines Lebens. »Die Bertinis« erzählen wortgewaltig und sensibel vom Eindringen des Nationalsozialismus in den Alltag der Hamburger Familie Bertini – Deutsche mit sizilianischen, schwedischen und jüdischen Wurzeln. Und von der beginnenden Ausgrenzung auf dem Spielplatz, später in der Schule – wegen der jüdischen Mutter. Dann von der Verfolgung, der Folter in den Gestapo-Kellern, zuletzt vom Unterkriechen und notdürftigen Überleben dank einer mutigen Frau in Alsterdorf.

Es wurde ein Bestseller, bald auch verfilmt. Stein des Anstoßes für eine neue Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, eine immer aktuelle Positionsbestimmung der Menschlichkeit herausfordernd. »Die Bertinis« hat Giordano in hunderten Lesungen durch die Republik getragen. Sie waren schließlich auch die Initialzündung und namengebend für den Hamburger »BERTINI-Preis«, der seit 1998 immer am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz, an Hamburger Jugendliche vergeben wird.

Im Herbst 2014 bearbeitete Giordano »das Buch« noch einmal für eine kompakte Hörfassung – es wurde sein letzter abgeschlossener Text. Denn ein Hörbuch war aus den »Bertinis« in all den Jahren nicht entstanden. Giordano nahm diese Arbeit auch auf sich, weil die Einnahmen aus dem Benefiz-Hörbuch das finanzielle Fundament des BERTINI-Preises stärken sollten.

Bestellt werden kann die Benefiz-Edition »Die Bertinis« unter www.bertini-preis.de zum Preis von 14,90 €.

BERTINI-PREIS
FÜR JUNGE MENSCHEN MIT ZIVILCOURAGE



DIE BERTINIS

Hörbuchfassung von Ralph Giordano

SPRECHER:

BURGHART KLAUSSNER (ALS RALPH GIORDANO)

PATRICK ABOZEN

ERIK SCHÄFFLER

ISABELLA VÉRTES-SCHÜTTER

ANNE WEBER

REGIE: MICHAEL BATZ

BENEFIZ-EDITION

Laufzeit 2 Stunden, 58 Minuten

3 CDs

ISBN 978-3-00-049517-5

Preis 14.90 €



© Sebastian Bolesch

MIT IHRER HILFE RETTET ÄRZTE OHNE GRENZEN LEBEN.

WIE DAS DER KLEINEN ALLERE FREDERICA AUS DEM TSCHAD: Das Mädchen ist plötzlich schwach und nicht mehr ansprechbar. Sie schläft zwar unter einem Moskitonetz. Dennoch zeigt der Schnelltest, dass sie Malaria hat – die von Mücken übertragene Krankheit ist hier eine der häufigsten Todesursachen bei kleinen Kindern. ÄRZTE OHNE GRENZEN behandelt die Zweijährige, bis sie wieder gesund ist und nach Hause kann. Wir hören nicht auf zu helfen. Hören Sie nicht auf zu spenden.



Gepflicht- & Empfohlen!

SPENDENKONTO:

BANK FÜR SOZIALWIRTSCHAFT

IBAN: DE 72 3702 0500 0009 7097 00

BIC: BFSWDE33XXX

WWW.AERZTE-OHNE-GRENZEN.DE/SPENDEN



MEDECINS SANS FRONTIERES
ÄRZTE OHNE GRENZEN e.V.

Träger des Friedensnobelpreises

www.hamburg.de/bsb/

hamburg-macht-schule

BRAUCHT IHRE SCHULE MEHR

ÖFFENTLICHKEIT?



... ein frisches Redesign der Schul-Homepage
oder eine verlässliche Pflege?
(auf Basis der BSB Plattform Schulhomepages)

... ansprechende Flyer oder Plakate?

... eine wirksame Pressearbeit?



Web + Print Design
speziell für Schulen in Hamburg

Lassen Sie sich ein unverbindliches Angebot erstellen. Mehr Infos:

pr SCHULE • Heidrun Zierahn
www.pr-schule-hamburg.de