

Hamburg macht Schule

Heft 2/2018 • 30. Jahrgang • Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Üben

BSB Info: Kooperation Lehrerbildung zwischen Malawi und Hamburg | BarCamp: Schule im digitalen Wandel





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 und 2018 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



Lehrerkalender

Alle Formate, alle Anforderungen, super praktisch und stabil, für das Schuljahr.



Bei uns erhältlich!

www.schulorganisation.com

FL SCHULORGANISATION
& Verlage Flöttmann & Langenkämper



Macht Spaß. Macht Sinn.

Die Natur schützen mit dem NABU. Mach mit!

www.NABU.de/aktiv

Abitur und dann?

Hier ein Kompetenztest, da eine Beratung zur beruflichen Orientierung, Praktika, erste Jobberfahrung ...

Oft zeigt sich trotz all dieser Orientierungshilfen kein konkretes Ziel.

Wir bieten spannende und effektive Workshops zur beruflichen Zielfindung.

Time4future ist ein Workshopangebot für Abiturienten*innen, damit sie sicher und selbstbestimmt den nächsten Berufs- oder Bildungsschritt gehen können.

2 tändig, in Hamburg und Kiel, max. 12 Teilnehmer*innen, 2 Coaches für 480,00 € zzgl MWSt.

Weitere Informationen unter www.lefelmann-schwenn.com oder www.weiterkommen.hamburg.

Nehmen Sie Kontakt auf, wir beraten Sie gerne.

Ute Lefelmann-Petersen 04 31 2059933
und Frauke Müller 01 759613742

team4future



Liebe Leserin, lieber Leser,

»Ein Instrument spielen würde ich schon gerne können, wenn nur das Üben nicht wäre.« Ein typischer Satz eines Musikschülers. Die erfahrene Lehrkraft weiß: »Wenn ich beim Fußball das Tor treffen will (...) muss ich beim Üben verschiedene Varianten ausprobieren.« (S. 22). Musik und Sport sind Übungssache, das leuchtet sogar Schülerinnen und Schülern vergleichsweise schnell ein. Aber wie ist das mit Mathematik, Englisch oder Rechtschreibung? Üben gehört auch hier dazu, wenn man ein bestimmtes Können erreichen will. Diese Einsicht ist jedoch vergleichsweise schwerer bei den Lernenden zu erzielen.

In früheren Jahrhunderten war es üblich, das Üben im Unterricht auf korrektes Wiederholen im Klassenverband hin auszurichten. Übungen hatten einen hohen Stellenwert. Bei Pestalozzi heißt es: »Der Mensch ist alles durch Übung.« Vielfach ging es im Unterricht allerdings um Drillpraktiken und Einpauken. Diese Vorstellungen wurden von den Philanthropen des 18. Jahrhunderts bereits heftig kritisiert. Die Reformpädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts wandte sich darüber hinaus gegen ein »Üben« im Sinne eines reinen Buchwissens ohne inhaltliche Durchdringung. Alternativ wurden die Eigentätigkeit und die am Verstehen orientierten Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt des Unterrichts und auch der Übungszeiten gestellt.

Heutige Ansätze des Übens beziehen sich auf Prozesse des Wissens- und Fähigkeitserwerbs. Sie sind zudem auf die Vertiefung von Wissen und Können gerichtet. Durch das Üben soll die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass das schulische Wissen vom Arbeits- in das Langzeitgedächtnis überführt wird. Andrea Albers unterscheidet in ihrem Einführungsbeitrag mechanisches und elaboriertes Üben (S. 6 ff.). Beim mechanischen geht es um Vokabellernen oder allgemein um Repetition, beim elaborierten Üben soll Wissen neu konstruiert werden. Es kommt also auf die Funktion und die Form des Übens an.

Die verschiedenen Varianten und Funktionen des Übens werden in den Beiträgen aus den Schulen sichtbar. Dabei zeigt sich die Erfahrung von Lehrkräften, dass das »Üben von deklarativem Wissen bei Schülerinnen und Schülern zumeist nicht besonders beliebt ist« (S. 10). Dennoch sind Übungen in diesem Bereich erforderlich, um Fakten beispielsweise von »Fake News« unterscheiden oder um fachliche Begriffe korrekt verwenden zu können. Ein weiteres wichtiges Ziel des Übens ist es, durch das Wiederholen möglichst vieler Einzelaufgaben Routinen aufzubauen (vgl. S.12). Das Einüben demokratischer Regeln wird in dem Beitrag »Konstruktive Kommunikation üben« (S. 16) als Fähigkeitserwerb vorgestellt. Transparente Abläufe einüben, Regeln kennen und Konfliktgespräch üben gehören ebenfalls in das weite Spektrum des Übens.

Die Digitalisierung erweitert die Möglichkeiten der Gestaltung von Übungszeiten. »Flipped Classroom« kann als Rahmen für integriertes Üben genutzt werden (S. 18 f.). Dabei kann der digital gestützte Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise einbeziehen.



»Übung macht den Meister«, so lautet der bekannte Spruch. Üben hilft beim Aufbau von Wissen und Können, es trainiert insbesondere die Fähigkeit zur Selbstregulation. Diese wird beim Lernen mit digitalen Medien besonders benötigt, damit man sich in der Welt des Internets und der sozialen Medien nicht verliert.

Übungen können aber auch empfindlich »nerven«. Deshalb sollten Phasen des Übens moderat und gezielt eingesetzt werden, denn weder kognitive Überlastung noch isoliertes Üben bereichern das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Fazit: Ein Üben ohne Sinn und Verstand weckt Widerstand und erinnert an Praktiken früherer Jahrhunderte. Lernen und Verstehen wollen ohne Üben ist weder tiefgehend noch nachhaltig. Wie immer in der Pädagogik: Es kommt auf die Balance an.

Mit besten Grüßen

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Keuffer'. The signature is stylized and fluid.

Prof. Dr. Josef Keuffer
Hamburg, im Mai 2018



Üben

Moderation: Andrea Albers

6 Üben

Formen – Strukturen – Zieldimensionen

10 Das Aneignen von Wissen spielerisch unterstützen

Quizspiele können zum Üben motivieren und das Üben individualisieren

12 Fertigkeiten intelligent üben im Mathematikunterricht

Das Üben mit Erkenntnisgewinn verbinden

14 Fähigkeiten in Ritualen aneignen und automatisieren

... zum Beispiel: Argumentationsfähigkeit trainieren

16 Konstruktive Kommunikation üben

Der Klassenrat als kommunikativer Übungsraum

18 Flipped Classroom als Rahmen für integriertes Üben

Wissensaneignung außerhalb und Üben im Unterricht

20 Übungszeiten als Rahmen für selbständiges Üben gestalten

Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung eines Rahmens beteiligen

22 Schulische Rahmenbedingungen für nachhaltiges Üben

Was lernförderliches Üben ausmacht



2/18
30. Jahrgang

BSB-Info

Verantwortlich: Andreas Kuschnerit

»Reflektierende, autonome, lebenslang lernende Lehrkräfte ausbilden ...« 24

»Aber ich mag doch keinen Pfeffer ...« 27
Einblicke in den Alltag einer jungen Lehrerin in Malawi

Schüler-Lehrer-Feedback am Gymnasium Hummelsbüttel 29
Good Practice – kleine und große Fundstücke aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 11

Netzwerkarbeit braucht Vertrauen 30

Was machst Du so als SchulMentor? 32

Präsent in Führung gehen 34
Die »Wachsamen Sorge« in der Neuen Autorität als prozessorientierte Leitlinie für ein störungspräventives Schulleitungshandeln

»Digitales Kompetenzzentrum« für Hamburger Lehrkräfte 36
Hamburg betritt mit dem Internetportal »digital.learning.lab« digitales Bildungsneuland

Das offene Netz umarmen 38

Lassen wir uns vom Internet manipulieren? 40
Kurt-Körper-Gymnasium und StS-Öjendorf organisieren spannenden BERTINI-Tag

Gegen Diskriminierung und Rassismus 42

Lesung »Die Bertinis« für Schülerinnen und Schüler am Geburtstag von Ralph Giordano

Wetteifern um die beste Gründungsidee 44
20 Jahre business@school

CREACTIV für Klimagerechtigkeit 46

Connecting to ... Inselschule Neuwerk 47
Hamburgs kleinste Schule sucht Grundschule als Kooperationspartnerin für einen Online-Austausch

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts 48
August 2018 bis November 2018

»Inklusion. Vision und Wirklichkeit« von Sieglind Ellger-Rüttgardt 49
Buchbesprechung

Hamburger im Bundesfinale von »Jugend forscht« ausgezeichnet 50

Hamburg macht Schule 50
Schwerpunktthemen 2008 – 2018

Herausgeber:
Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung
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. Andrea Albers, Dr. Jan-Hendrik Hinzke, Beate Proll
Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

Redaktion für Bildungspolitisches Forum und BSB-Info:
Karen Krienke, Andreas Kuschnerit, 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: S. 4 (2), Titel
Alle weiteren Fotografien wurden uns von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt.

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

Üben

Formen – Strukturen – Zieldimensionen

Üben erhöhe die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende bestimmte Kompetenzen nachhaltig erwerben. Wenn Schülerinnen und Schüler in Lernerfolgskontrollen schlecht abschneiden, heißt es oftmals, sie hätten nicht ausreichend geübt. Nur: Welche Übungsform eignet sich eigentlich für welche Zieldimensionen des Lernens? Welche Spannungsfelder sind damit verbunden? Wie sehen übungsförderliche schulische Rahmen aus?

Analysiert man den schulpädagogischen Diskurs zum Thema »Üben«, dann zeigen sich einige Widersprüche. Auf der einen Seite ist aus der Lernforschung hinreichend bekannt, dass systematische Übungs- und Anwendungsphasen wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Lernen sind. Auf der anderen Seite sind dezidierte schulpädagogische Studien zum Thema »Üben« rar. Durchstöbert man die wissenschaftliche Literatur, die sich in den letzten zehn Jahren mit der Thematik beschäftigt, stellt man fest: Die Autorinnen und Autoren greifen auf deutlich ältere wissenschaftliche und didaktische Ausführungen zurück. Manfred Bönsch legt 2005 einen umfangreichen Literaturbericht zur allgemeindidaktischen Auseinandersetzung zum »Üben und Wiederholen« vor. Seine zentrale Erkenntnis: Üben und Wiederholen wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht ausreichend beachtet und wenn eine Auseinandersetzung stattfindet, werde »auf ziemlich alte Befunde« (Bönsch 2005, S. 1) zurückgegriffen. Über zehn Jahre später scheint diese Aussage weiterhin gültig zu sein. Viele neue Erkenntnisse wurden in den letzten Jahren zum Üben nicht publiziert. Ganz im Gegenteil zur praxisorientierten Auseinandersetzung mit konzeptionellen Ideen zur Umsetzung von Übungsformaten. Allein in den letzten drei Jahren publizierten Praktikerinnen und Praktiker Unterrichtserfahrungen zu verschiedenen Übungsformen in diversen Fachzeitschriften. Die Zeitschrift »Bio-

logie im naturwissenschaftlichen Unterricht« beschäftigt sich mit dem Konzept des »Intelligenten Üben[s]« (13/2016), »Das Lesen und Schreiben üben« greift die »Grundschule Deutsch« (3/2015) auf, die »Grundschule Mathematik« thematisiert »Üben in Strukturen – Entdeckungen ermöglichen« (2/2017) und die »Praxis der Mathematik in der Schule« (67/2016) diskutiert »Erfolg mit Üben – Üben mit Erfolg«. In dieser Form der Publikationen werden überwiegend Grundsätze, Maximen oder Leitlinien für Üben aufgestellt, »in denen jeweils lernpsychologische Erkenntnisse und didaktisches Erfahrungswissen zusammengeführt werden« (Sandfuchs 2000, S. 7). Nicht weiter verwunderlich scheint, dass sich in den Publikationen wiederkehrende Argumente zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen des Übens finden lassen (vgl. u. a. Menzel 2000).

Begriff und Übungsformen

Trotz einer jahrzehntelangen Auseinandersetzung mit dem Thema, hat sich bisher kein einheitliches didaktisches Verständnis des Übens im Diskurs durchgesetzt. Teilweise werden die Begriffe Wiederholen, Anwenden und Vertiefen mit Üben gleichgesetzt oder bewusst davon abgegrenzt (vgl. u. a. Heymann 2012). Überwiegend wird Üben prozessual gefasst, im Sinne des Einübens. Wobei darunter ein kontinuierliches Wiederholen einer sich entwickelnden Tätigkeit verstanden wird und nicht die stetig identi-

sche Wiederholung eines Inhaltes. Diese Tätigkeit ist »auf die Leistungsverbesserung von Fertigkeiten, Können und Fähigkeiten und auf ein vertiefendes Verstehen gerichtet« (Feige 2004, S. 485). Durch Üben sollen »Wissensbausteine und Kompetenzen dauerhaft zur Verfügung stehen und ohne großen kognitiven Aufwand abgerufen bzw. angewandt werden können« (Hess/Lipowsky 2016, S. 162). Phasen des Übens und Wiederholens sollen deshalb fester Bestandteil des Lernprozesses und bestmöglich des Unterrichts sein (vgl. Wellenreuther 2015).

Herbert Gudjons leitet aus der Lernpsychologie zwei Grundformen des Übens ab: das mechanische und das elaborierte Üben. Das *mechanische Üben* werde oft mit »Auswendiglernen« (Gudjons 2005, S. 12) gleichgesetzt. Es sei jedoch »unumgänglich« (ebd.), da es in jedem Fach Informationen gibt, die Lernende absichtsvoll memorieren müssen. Für diese Form des Übens hat sich die Erkenntnis durchgesetzt: »Rhythmisiertes Üben«, also häufiges Üben mit zeitlichen Abständen dazwischen, sei nachhaltiger als »geballtes Üben«, bei dem mehr Zeit jedoch seltener mit Üben verbracht wird (vgl. Hattie 2013, S. 220).

Beim *elaborierten Üben* soll erworbenes Wissen neu konstruiert werden: »Durch Anwendungsbeispiele unterschiedlicher Art wird es neu vernetzt und mit Vorwissen verknüpft. Beim wiederholenden Durcharbeiten – ausgehend von neuen

Zieldimension des Übens angelehnt an Heymann (2005)	Übungsform nach Gudjons (2005)	Exemplarische Realisierungen der Übungsformen
Deklaratives Wissen aneignen (z. B. Begriffe, Fakten, Vokabeln)	Mechanisches Üben	<ul style="list-style-type: none"> • Abfrage von Wissen durch Lernkarteikarten (z. B. Begriffe oder Vokabeln) • Möglichst unterschiedliche Fragen zum Wissensbereich beantworten oder selbst entwickeln • Anwenden von Mnemotechniken
Fertigkeiten aneignen und automatisieren (z. B. Schreiben, Lesen, Rechnen, exaktes Zeichnen)	Elaboriertes Üben/ Üben durch Transfer	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenformen, die aufgrund einer zu entdeckenden Regelmäßigkeit möglichst ähnlich sind und zugleich eine Übertragung in neue Zusammenhänge zulassen
Komplexe Fähigkeiten entwickeln (z. B. Argumentieren, Beurteilen, Beweisen)	Elaboriertes Üben/ Üben durch Transfer	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen von Visualisierungen (z. B. Poster oder Concept-Maps) • Modellieren eines exemplarischen Lösungsweges, welcher von den Lernenden dann selbst geübt wird (z. B. durch lautes Denken beschreibt die Lehrperson, wie ein mathematischer Beweis durchgeführt werden kann, was die Lernenden anschließend selbst üben)

Abb. 1: Zieldimensionen und Übungsformen in Anlehnung an Heymann (2005) und Gudjons (2005)

Startpunkten und über teilweise neue Wege – kommt es zu einem Neukonstruieren derselben Inhalte. Elaboriertes Üben kann also die Flexibilität des Denkens erhöhen, kann Vertiefung, Transfer, Problemlösen, Selbststeuerung und Kreativität fördern« (ebd., S. 13). Während mechanisches Üben eher für die Aneignung von Wissens-elementen hilfreich sein kann, unterstützt elaboriertes Üben den Aufbau komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Abb. 1).

In der kompetenzorientierten Didaktik von Tschekan (2014) dienen die Übungsphasen den Lernenden dazu, neue Informationen in ihr individuelles »subjektives Konzept« (ebd., S. 21) einzuordnen, um Zusammenhänge zu Vorkenntnissen herzustellen und Fertigkeiten im »praktischen Tun« auszubilden. Übungsphasen können hierbei einerseits nach einer Phase ansetzen, in der zunächst neues Wissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten erworben werden. Andererseits kann Üben durchaus bereits bei der Erkenntnisgewinnung oder der Sicherung eines neuen Lerninhaltes seinen Platz finden. Didaktische Konzepte des »intelligenten«, »produktiven« oder »reflexiven« Übens verbinden dezidiert das Üben mit dem gesamten Lernprozess.

Möglichkeiten der Umsetzung

Üben kann im und außerhalb des Unterrichts sowie je nach Zieldimension in

verschiedenen Übungsformen und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen stattfinden. Vier Erfahrungsberichte aus Hamburger Schulen in diesem Heft thematisieren jeweils eine *Zieldimension des Übens* (vgl. Abb. 1). Sie stellen passende Übungsformen und mögliche unterrichtliche Realisierungen vor. Deutlich wird ein weites Spektrum an Möglichkeiten, Übungsformen je nach Bedürfnis der Lernenden und anvisiertem Ziel des Übens umzusetzen. Drei weitere Beiträge fokussieren die mikro- und mesostrukturellen Rahmenbedingungen für schulisches Üben. Sie veranschaulichen, dass Übungsformate sowohl transparente unterrichtliche als auch schulische Strukturen brauchen, um Schülerinnen und Schüler beim Üben zu unterstützen.

Deklaratives Wissen üben

Das *Üben deklarativen Wissens* scheint bei Schülerinnen und Schülern im besonderen Maße unbeliebt zu sein. Schnell werden Assoziationen zum Pauken für die Lernerfolgskontrolle geweckt, bei dem Schülerinnen und Schüler Informationen oder Begriffe kurzfristig auswendig lernen und anschließend wieder vergessen. In jedem Lernbereich gibt es allerdings notwendige Informationen und Wissensbereiche über komplexe Zusammenhänge, die Voraussetzung für vertiefte Verstehensprozesse oder den wei-

teren Kompetenzerwerb sind. Beispielsweise das Lernen des Einmaleins, von Vokabeln einer Fremdsprache, von Fachbegriffen oder grundlegenden Zusammenhängen eines Faches. Gerade zum Üben neuer Wissensbereiche eignen sich Formen, bei denen Lernende das Fachwissen aktiv reproduzieren. Beispielsweise beim Vokabeltraining mit Lernkarteikarten oder durch Beantwortung von Wissensfragen. *Mareike Bartel* setzt deshalb zu Beginn einer Übungsphase selbstgenerierte webbasierte Quizze ein. Die Quizzergebnisse zeigen den Schülerinnen und Schülern ihren individuellen Übungsbedarf auf und spiegeln zugleich, welche Wissensbereiche sie problemlos abrufen können. Auf Grundlage der Ergebnisse wählen die Lernenden ein passendes Übungsformat und Übungsaufgaben, um identifizierte Wissenslücken zu schließen. Das gemeinsame Quiz steigert die Übungsbereitschaft bei vielen Lernenden des Kurses und hilft vor allem denjenigen, die unsicher bei der Einschätzung eigener Fähigkeiten sind (vgl. *Bartel*, S. 10). Sie erhalten unmittelbare Rückmeldung zum eigenen Wissensstand sowie adäquates inhalts- und leistungsdifferenziertes Übungsmaterial.

Fertigkeiten üben

Für das *Üben von Fertigkeiten* wie dem Schreiben oder Rechnen setzen Praktikerrinnen und Praktiker auf regelmäßige, va-

riantenreiche Übungsphasen. Sie sollen helfen, die Fertigkeit zu automatisieren. Ziel: »Fertigkeiten sollen zur Routine werden [...], damit künftig wenig Aufmerksamkeit dafür verbraucht wird (Verarbeitungskapazität wird frei gesetzt, mehr kognitive Kapazität steht für die Bewältigung komplexerer Anforderungen zur Verfügung)« (Gudjons 2005, S. 14). *Claudia Lazarevic* zeigt exemplarisch für den Mathematikunterricht, wie sich in allen Phasen des Lernprozesses Rechen- und mathematische Zeichenfertigkeiten üben lassen. Dabei veranschaulicht sie, dass sich das Üben der Fertigkeiten mit Erkenntnisgewinn im Lernprozess verbinden lässt (vgl. *Lazarevic*, S. 12). Notwendig sind dafür Übungsaufgaben, bei denen Lernende eine Regelmäßigkeit entdecken können. Während des Übens erkunden sie mathematische Strukturen und Muster, wodurch eine Progression im Lernprozess möglich wird. Im Sinne des elaborierten Übens rufen sie bei der Lösung solcher Aufgabe sowohl bekannte Könnens- sowie Wissensbereiche ab und konstruieren zugleich ihr bisheriges Wissen in einem unbekanntem Kontext neu (vgl. *Gudjons* 2005).

Komplexe Fähigkeiten üben

Das Üben komplexer Fähigkeiten wie Argumentieren oder konstruktives Kommunikationsverhalten braucht neben Zeit vor allem kontinuierlich wiederkehrende Übungsformate. Dieser Übungsbereich scheint derjenige zu sein, der am meisten Geduld und Durchhaltevermögen voraussetzt: sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden. Schließlich sind minimale Kompetenzzuwächse während komplexer Kommunikationssituationen nur schwer wahrnehmbar. Regelmäßige, konstruktive Rückmeldungen scheinen umso bedeutsamer, um den eigenen Übungsstand identifizieren zu können. Gleich zwei Erfahrungsberichte zeigen, wie ritualisierte Rückmeldeformate und unterrichtliche Strukturen das Üben der Lernenden während des fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs im kommunikativen Bereich unterstützen können. *Alexander Hönke* beginnt jede Biologiestunde mit der »Fünfzehn-Minuten-Biologie«. Wäh-

rend dieses bewertungsfreien Übungsrituals, entwickeln die Lernenden Hypothesen zu einer rätselhaften biologischen Fragestellung und diskutieren diese. Zum Ritual gehört neben alternierenden individuellen und kooperativen Übungseinheiten auch die direkte Rückmeldung der Lehrperson zu Argumentationsstrukturen und sprachlichen Fähigkeiten. Die Kombination von einer wiederkehrenden Struktur mit einer jeweils neuen rätselhaften Frage und sofortiger konstruktiver Rückmeldung zur Qualität der Äußerungen, zeigen in dieser Lerngruppe bereits nach einem halben Schuljahr für alle wahrnehmbare Fortschritte beim naturwissenschaftlichen Argumentieren (vgl. *Hönke*, S. 14). Auch *Anna Claus-Szygowski* setzt auf wöchentliche, wiederkehrende Rituale während des Übens. Als Sozialpädagogin entwickelt sie mit ihrer Kollegin ein schulisches Konzept, um mit den Schülerinnen und Schülern im wöchentlichen Klassenrat konstruktive Kommunikation zu üben. Transparente Rollen, ein wiederkehrender Ablauf oder Karten mit Formulierungshilfen für Konfliktgespräche unterstützen die Schülerinnen und Schüler, wertschätzend miteinander zu sprechen (vgl. *Claus-Szygowski*, S. 16). Beide Beiträge veranschaulichen, dass sich wirklichkeitsnahe und an den Interessen der Lernenden ausgerichtete Formate, motivierend auf die Übungsbereitschaft der Lernenden auswirken können. In beiden Fällen bieten die Lernarrangements den Lernenden sowohl Struktur als auch ausreichend Freiraum bei der Entwicklung der Fähigkeiten.

Rahmenbedingungen gestalten

Wenn Lernende innerhalb der täglichen Unterrichts- und Schulzeit bewusst üben sollen, stellt sich die Frage nach übungsförderlichen Rahmenbedingungen sowohl auf unterrichtlicher Ebene (Mikrostruktur) als auch auf schulischer Ebene (Mesostruktur).

Bei der Gestaltung des *mikrostrukturellen Rahmens für lernförderliches Üben* fragen sich viele Lehrpersonen, wie sie möglichst konzentrierte und zielführende Übungsphasen in der kurzen Unterrichtszeit etablieren können. Um

die Schülerinnen und Schüler während des Übens intensiver zu begleiten, verwendet *Carsten Baumann* für bestimmte Unterrichtseinheiten das Prinzip des Flipped Classrooms. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich mithilfe von Lehrvideos die Lerninhalte außerhalb des Unterrichts. Die im Unterricht gewonnene Zeit nutzen die Lernenden, um unmittelbar mit der Übungsphase zu beginnen. Dafür werden die Übungsaufgaben in verschiedene Komplexitätsstufen unterteilt. Aus der Unterrichtserfahrung wird deutlich: der »umgedrehte Unterricht« verändert auch die Haltung der Schülerinnen und Schüler zum Üben. Während viele zuvor die Ergebnisse der in Hausaufgaben ausgelagerten Übungen abgeschrieben haben, nutzen sie nun die Übungszeit effektiv vor Ort (vgl. *Baumann*, S. 18). In gebundenen Ganztagschulen sind Übungszeiten häufig im Stundenplan verankert. In diesen Stunden sollen Schülerinnen und Schüler selbständig mithilfe eines Aufgabenpools das im Unterricht Gelernte vertiefen, wiederholen und üben. *Lukas Berger* entwickelte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einer 7. Klasse eine transparente Struktur dieser Stunden, um eine konzentrierte und für alle Bedürfnisse förderliche Atmosphäre zu schaffen. Für die Lerngruppe stellen sich drei Phasen der Übungszeiten als förderlich heraus: eine Organisationsphase, um Verständnisfragen zu den Übungsaufgaben zu klären, eine Stillarbeitsphase, um sich individuell mit den Aufgaben auseinanderzusetzen und eine anschließende Partnerarbeitsphase, um kooperativ Übungsergebnisse zu vergleichen und diskutieren (vgl. *Berger*, S. 20). Diese Beispiele für mögliche mikrostrukturelle Rahmen von Übungsphasen verdeutlichen, dass sich gerade die inhaltliche sowie soziale Begleitung der Lernenden durch Lehrpersonen positiv auf das Übeverhalten und den Übungserfolg auswirken kann.

Die Entwicklung eines *mesostrukturellen Rahmens für lernförderliches Üben* beschäftigt *Ralf Naeve*. Als didaktischer Leiter fragt er sich, wie Schülerinnen und Schüler noch zielführender und nachhaltiger innerhalb der Schulzeit üben kön-

nen. Seine Erkenntnis: In Übe-Zeiten innerhalb der Schule sollten Schülerinnen und Schüler nicht nur beaufsichtigt werden, sondern Expertinnen und Experten sollten sie begleiten und unterstützen. Bestmöglich begleiten die Übe-Zeiten die Personen, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler auch im Fachunterricht begleiten (vgl. Naeve, S. 22).

Spannungsfelder

Die Auseinandersetzung mit dem fachdidaktischen Diskurs zum Thema Üben und die unterrichtspraktischen Erfahrungsberichte der Autorinnen und Autoren dieses Heftes zu unterschiedlichen Dimensionen des Übens, verdeutlichen diverse Spannungsfelder, denen Lehrpersonen und Lernende begegnen, wenn sie übungsförderliche Strukturen etablieren wollen. Exemplarisch werden abschließend zwei Spannungsfelder umrissen, die während dieser Hefterstellung am deutlichsten wurden.

... zwischen Zeit und Bedarf

Die Fülle der laut Bildungsplan zu erwerbenden Kompetenzen steht in einem spannungsvollen Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für Übungsphasen. So thematisieren Praktikerinnen und Praktiker das Dilemma, trotz exemplarischen Vorgehens nicht ausreichend Zeit für Übungsphasen während des Unterrichts einplanen zu können, ohne auf vorgegebene Anforderungen des Bildungsplans bewusst verzichten zu müssen. Zugleich wird Üben als notwendiger Bestandteil eines Lernprozesses verstanden, bei dem Lernende erworbenes Wissen in sinnvollen Handlungssituationen anwenden können und so Kompetenzen entwickeln können. Möglichkeiten wie Lehrpersonen mit diesem Dilemma produktiv für sich und ihre Lerngruppen umgehen können, thematisieren die Erfahrungsberichte. Sie verdeutlichen, dass die Entscheidung, wann und wie Schülerinnen und Schüler lernförderlich üben, neben einer fundierten Kenntnis der Kompetenzstände der Lernenden auch methodisches sowie didaktisches Wissen über passende Übungsformate voraussetzt. Daraus lassen sich zwei Konsequenzen ableiten: Zum einen

wäre eine Erweiterung von ausgewiesenen Übungszeiten eine hilfreiche Voraussetzung. Zum anderen wären Angebote notwendig, die eine Auseinandersetzung mit Zielen und Formaten des Übens unterstützen – sowohl auf individueller Handlungsebene von Lehrpersonen als auch auf konzeptioneller schulischer Ebene.

... zwischen Übungsformen und Bedürfnissen der Lernenden

Dabei begegnen Lehrpersonen dem *Spannungsverhältnis zwischen angezielter Kompetenz, der dazu passenden Übungsform und den Bedürfnissen der oder des Lernenden*. Gleiche Übungsaufgaben für alle erscheinen überwiegend unproduktiv und können im problematischsten Fall zu Frustration oder Langeweile führen, weil Lernende schnell über- oder unterfordert sein können. Heymann (2005) stellt für diese von Lehrpersonen herzustellende »überlegte mehrdimensionale Passung« (ebd., S. 7) eine hilfreiche Reflexionsfrage: »Wann, wie und mit wem soll geübt werden, in welchem Rahmen, unter Nutzung welcher Ressourcen, welcher Gesetzmäßigkeiten des Lernens, welcher didaktischen Ideen, welcher sozialen Randbedingungen?« (ebd.). Die Autorinnen und Autoren der Erfahrungsberichte haben für die Bedürfnisse ihrer Lerngruppen und im Hinblick auf die jeweiligen fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen exemplarische Übungsformate gefunden. Eine Gemeinsamkeit: Sie bieten den Lernenden hinreichend Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Komplexitätsstufen oder setzen bewusst auf alternierende Sozial- und Übungsformen. So wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres individuellen Leistungsvermögens durch Üben Kompetenzzuwächse erzielen.

Anmerkung

Die Erfahrungsberichte folgen in diesem Heft nicht der Reihenfolge der Schulformen. Sie folgen stattdessen der Systematik der Zieldimensionen des Übens, wie sie in Abb. 1 dargestellt sind. In der Regel sind die Beispiele auf alle Schulformen übertragbar.

Literatur

- Bönsch, M. (2005): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler
 Feige, B. (2004): Üben – Übung. In: R. Kreck/U. Sandfuchs/B. Feige (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 485 – 486, 2. Aufl.
 Gudjons, H. (2005): Methoden und Strategien intelligenten Übens. In: PÄDAGOGIK H. 11/2005, S. 12 – 15
 Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler
 Hess, M./Lipowsky, F. (2016): Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In: M. Rothland (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, S. 149 – 169
 Heymann, H. W. (2005): Was macht Üben »intelligent«? In: PÄDAGOGIK H. 11/2005, S. 6 – 10
 Heymann, H. W. (2012): Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. Üben, Anwenden, Vertiefen – Gelingensbedingungen für nachhaltiges Lernen. In: PÄDAGOGIK H. 12/2012, S. 6 – 11
 Menzel, W. (2000): Kein reines Vergnügen. Grundprinzipien des Übens. In: Friedrich Jahresheft, S. 10 – 13
 Sandfuchs, U. (2000): Vom Sinn und Zweck des Übens. Eine Einführung in das Thema. In: Friedrich Jahresheft, S. 4 – 8
 Tschekan, K. (2014): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin
 Wellenreuther, M. (2015): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler, 8. Aufl.

Dr. Andrea Albers ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung und Lehrerin an der Ida Ehre Schule. Bogenstraße 34, 20144 Hamburg a_albers@web.de

Das Aneignen von Wissen spielerisch unterstützen

Quizspiele können zum Üben motivieren und das Üben individualisieren

Das Üben von deklarativem Wissen ist bei Schülerinnen und Schülern unbeliebt. Dennoch ist es notwendig, Fakten und Begriffe zu kennen. Wie können Quizspiele den Lernenden bei einer Übungsphase helfen? Wie können die Ergebnisse zur Vertiefung und Wiederholung genutzt werden? Wie können Lehrpersonen die Ergebnisse zur Lernstanddiagnose nutzen? Ein Beispiel aus der Berufsschule, das auf alle Schulformen übertragbar ist.

Leise ertönt Musik. Auf dem interaktiven Smartboard erscheint die Aussage: »Get out your smartphones and tablets now«. Die Schülerinnen und Schüler loggen sich mit ihren Smartphones ins WLAN der Schule ein. Sie wählen sich mit dem Game Pin auf der Website des Quiz ein. Es herrscht konzentrierte Stille. Alle warten darauf, dass am Board nach und nach die Namen der Mitschülerinnen und Mitschüler erscheinen. Die erste Frage des von mir vorbereiteten Quiz erscheint: »Ein kaputter Reißverschluss an einer Winterjacke ist ein ...«. Vier Antwortmöglichkeiten sind vorgegeben. Die Auszubildenden lesen diese auf dem Board und entscheiden sich auf ihrem Handydisplay für eine Antwort. Anschließend sehen wir das Ergebnis als Balkendiagramm: 13 Schülerinnen und Schüler haben richtig erkannt, dass der kaputte Reißverschluss ein offener Mangel ist. Drei nicht. Wir besprechen und wiederholen die Mangelarten. Sobald ich »weiter« klicke, geht ein Raunen durch die Gruppe: Beyza hat als Schnellste die richtige Antwort eingegeben, knapp gefolgt von Fabian und Lena.

Es herrscht volle Konzentration, als die nächste Frage am Board lesbar ist. Hier offenbart sich ein interessantes Ergebnis: 15 Schülerinnen und Schüler klickten die gleiche falsche Antwort an. Wir hören Begründungen und Vermutungen, blättern im Ordner zur Übersicht mit den Sachmängeln und finden gemeinsam die Ursache für die Fehlannahme. Ich merke mir: Diesen Wissensbereich muss ich beim nächsten Mal besser hervorheben. Die Schülerinnen und Schüler haben diesen Wissensbereich auf dem Infoblatt »überlesen«.

Nach neun Fragen zeigt das webbasierte Quiztool die drei Schülerinnen und Schüler an, die die meisten Fragen in der kürzesten Zeit richtig beantwortet haben.

Übungsbedarf identifizieren

Wir benötigen etwa 20 Minuten für die Besprechung von neun Fragen. Zu drei behandelten Wissensgebieten gibt es je drei Fragen im Quiz. In einer vorher ausgeteilten Tabelle kreuzen die Lernenden nach jeder Frage an, ob sie diese richtig oder falsch beantwortet haben. So erkennt jede/r, in welchem der drei Lernbereiche der größte Übungsbedarf besteht.

Abschließend gleichen die Lernenden das Quizergebnis mit der persönlichen Kompetenzcheckliste zum Lernfeld ab: Stimmt die Selbsteinschätzung mit ihren richtigen oder falschen Antworten im Quiz überein? Wie erklären sie sich Abweichungen zwischen Quizergebnis und Selbsteinschätzung? Diese Phase erfordert einige Abstraktion, da die Schülerinnen und Schüler individuell entscheiden müssen, wie kritisch sie mit sich und den eigenen Leistungen umgehen.

Übung auf Grundlage des Quizergebnisses

Für die anschließende Übungsphase stellen den Lernenden drei Stapel mit Wie-

derholungsaufgaben zur Verfügung: Einer für jeden der drei Themenbereiche aus dem Quiz. Je nach persönlichem Quizergebnis entscheiden sie individuell, was sie wiederholen möchten. Wer ganz unsicher ist, kann zusätzlich im Gruppenraum in einer Kleingruppe ein Thema erneut durchsprechen. Mit den Wiederholungsaufgaben üben sie dann zu Hause. Wer im Quiz alles richtig beantwortet hat und sich sicher ist, die Kompetenzbereiche zu beherrschen, formuliert neue Quiz-Fragen für die Lerngruppe. Eine gute Übung, um Frageformulierungen zu trainieren. So verändert sich auch der übliche Ansatz, dass immer die Lehrperson Aufgaben entwickelt.

Diagnose zum Lernstand

Nicht nur die Lernenden, auch ich erkenne nach dem Quiz und der Nachbesprechung, an welcher Stelle meine Lerngruppe gerade steht. Es zeigt sich, welche Themen die Lernenden sicher beherrschen und welche Fragestellungen ihnen Schwierigkeiten bereiten. Während die Schülerinnen und Schüler sich für eine Übung entscheiden, sehe ich mir online die Ergebnisse des Quiz im Detail an: Das Quiztool zeigt mir sowohl eine Rangliste meiner Lerngruppe als auch, wer wie schnell und bei welcher Frage was geantwortet hat. Darüber erhalte ich vor allem hilfreiche Informationen über die Antworten der Lernenden, die sich im Unterrichtsgespräch wenig beteiligen. Zwei Schülerinnen haben von neun Fragen nur zwei richtig beantwortet. In einem Gespräch kläre ich mit ihnen individuell, wie sie sich das Ergebnis erklären, und vereinbare mit ihnen, wie sie gezielt die Themenbereiche wiederholen.

Gerade im individualisierten Unterricht erhalte ich durch die automatisierte Auswertung einen Überblick über die Lerngruppe, den ich sonst nur in einem von

mir korrigierten Test oder in einem langen Unterrichtsgespräch bekomme.

Gesteigerte Übungsbereitschaft

Was überzeugt mich an diesem webbasierten Quiz als Ausgangspunkt für eine Übungsphase? Zuallererst: Die Schülerinnen und Schüler sind begeistert. Sie dürfen, in einem sonst handyfreien Unterricht, offiziell das eigene Smartphone nutzen. Das motiviert auch Lernende, die sich sonst nicht leicht begeistern lassen. Anders als bei Aufgaben auf Arbeitsblättern, die erst in der Lerngruppe besprochen oder mit dem Lösungszettel abgeglichen werden müssen, erhalten die Lernenden eine unmittelbare Rückmeldung, ob ihre Antwort richtig oder falsch ist. Auch das motiviert. Die Motivation wirkt sich positiv auf die anschließende Übungsphase aus: Viele wollen beim nächsten Quiz noch besser abschneiden und deshalb Wissenslücken schließen.

Einige Schülerinnen und Schüler würden sicher auch ohne das Quiz die Übungsphase zielführend nutzen. Doch gerade denjenigen, die unsicher bei der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten sind, helfen die unmittelbare Rückmeldung und vor allem die erneute Besprechung im Plenum. Durch die Einsicht in die Ergebnisse kann ich unsicheren Lernenden bei der Auswahl von Übungsaufgaben helfen. Zudem trainiert das Quiz, Fragen gründlich zu lesen und nicht vorschnell zu antworten.

Stolpersteine und Einschränkungen

Auch wenn das Quiztool meinen Unterricht methodisch bereichert, sollen Stolpersteine nicht unerwähnt bleiben: Die vorgegebene, geringe Anzahl an Buchstaben sowohl bei den Frage- als auch bei den Antwortfeldern führt zu geschlossenen, wenig komplexen Fragen. Es ist kaum möglich, anspruchsvolle Problemsituationen zu generieren. Wirklich gute und lernförderliche Fragen zu formulieren ist herausfordernd. Vorrangig teste ich mit den Multiple-Choice-Fragen das deklarative Wissen der Lernenden.

Der Wettbewerbscharakter motiviert einen Großteil der Gruppe. Problem: Wenn die Punkte gezählt werden, tippen



einige besonders eifrige Schülerinnen und Schüler die Antworten zu schnell ein, ohne richtig nachzudenken. Dies verwässert die Ergebnisse. Lernende, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, sind außerdem im Nachteil. Sie lesen langsamer und können dadurch nicht zu den schnellsten gehören.


Auch die technischen Rahmenbedingungen müssen stimmen: Wenn Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Smartphone nutzen, benötigen sie das WLAN der Schule oder ein ausreichendes Internetguthaben. Unzufriedenheit kommt bei uns immer dann auf, wenn Lernende mitten im Quiz aufgrund einer schlechten Internetverbindung getrennt werden.

Erfolgsvoraussetzungen

Um ein webbasiertes Quiz motivierend zur Einleitung einer Übungsphase einzusetzen, ...

- ... ist ausreichend Zeit für die Nachbesprechung von Fragen und Antworten mit den Lernenden einzuplanen, um Fehlkonzepte zu erkennen und zu korrigieren.
- ... stehen anschließend zu den im Quiz vorkommenden Wissensbereichen Übungsmaterialien auf verschiedenen Niveaus zur Verfügung.
- ... sollten Fragen so gestellt werden, dass die Lernenden gründlich und konzentriert lesen müssen. Das bereitet sie sowohl auf Leistungsnachweise unter Zeitdruck als auch auf Abschlussprüfungen vor.
- ... kann das Quiz kombiniert werden mit einem Instrument zur Selbstreflexion, wie beispielsweise einer Kompetenzcheckliste. So nehmen die Lernenden das Quiz ernst und merken, dass ein digitales Werkzeug nur Mittel zum Zweck im Lernprozess ist.

		Teilsequenz 4 Lieferungsverzug bearbeiten		
LF 7: Waren annehmen, lagern und pflegen		Didaktische Hinweise		Datum:

Quiz zur Identifikation von Übungsbereichen 

		richtig	falsch	Meine Top 3
Sachmängelarten	Frage 1			
	Frage 2			
	Frage 3			
Rechte bei Schlechtleistung	Frage 4			
	Frage 5			
	Frage 6			
Lieferungsverzug	Frage 7			
	Frage 8			
	Frage 9			

In dieser Reihenfolge übe ich die Kompetenzbereiche

1.)

2.)

3.)

Abb. 1: Auswertungstabelle zum Quiz als Grundlage für die Übungsphase

- ... verwenden die Lernenden als »Nickname« ihren echten Vornamen, so dass die Lehrperson im Bedarfsfall das individuelle Gespräch suchen kann. Dafür muss in der Lerngruppe ein wertschätzendes Unterrichtsklima herrschen.

Mareike Bartel ist Lehrerin an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und Handel Hamburg-Mitte, Anckelmannstraße 10, 20537 Hamburg (www.bs02-hamburg.de) und arbeitet am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Referat Berufliche Bildung. Mareike.Bartel@wibes.de

Fertigkeiten intelligent üben im Mathematikunterricht

Das Üben mit Erkenntnisgewinn verbinden

Üben wird häufig am Ende des Lernprozesses angesiedelt, um Gelerntes zu vertiefen und Routinen auszubilden. Beim Einstieg in ein Thema oder dem Prozess der Erkenntnisgewinnung können Schülerinnen und Schüler aber auch üben. Wie wird Üben mit Erkenntnisgewinn verbunden? Wie sehen integrative Übungsaufgaben aus? Und: Warum sind neben individuellen auch kooperative Formen unverzichtbar für das Üben?

»Was soll ich dazu schreiben?«, fragt mich eine Schülerin des Mathematikurses im Jahrgang 10 zu einer von mir gestellten Aufgabe. Neben dem Üben der Rechenfertigkeiten muss sie verschriftlichen, inwiefern sie ein regelhaftes Muster der Aufgaben erkennt. Das Verschriftlichen von Erkenntnissen aus der Übung gehört zu einem Lernprozess dazu, der die Phase des Übens mit der des Erkenntnisgewinns verbindet. Ein Mitschüler fragt mich deshalb kritisch: »Muss ich das jetzt für alle Parabeln aufstellen? Ist doch logisch, dass das immer um eins größer wird.« Während ich die erste Frage mit »schau noch einmal genau auf die bisher bearbeiteten Aufgaben« beantworte, räume ich bei der zweiten Aussage ein: »Wenn du schriftlich begründest, warum in der Funktionsgleichung der Wert immer um eins steigt, kannst du auf das Erstellen der weiteren Gleichungen verzichten.« In beiden Fällen sollen die Lernenden durch die Übungsaufgaben mathematische Erkenntnisse verinnerlichen. Während die Schülerin die Regelmäßigkeit in den Aufgaben noch nicht erkennt, kann der Schüler sie bereits benennen. Das Verschriftlichen dieses Erkenntnis, regt ihn nun an, die Zusammen-

hänge zu begründen. Gerade bei Übungsaufgaben zu mathematischen Funktionen können Lernende Muster und Strukturen entdecken. Wenn das im Lernprozess gelingt, verbindet sich das Üben von bereits Bekannten mit Wissensgewinn (vgl. Wittmann 2001).

Üben und Neues entdecken

Bei quadratischen Funktionen lernen Schülerinnen und Schüler viele neue abstrakte Zusammenhänge. Obwohl sie sich mit einem neuen Lernbereich auseinandersetzen, können sie schon während des Einstiegs üben. Einen anschaulichen Zugang ermöglichen Bewegungskurven. Die Schülerinnen und Schüler erkunden verschiedene Bewegungen, die sich durch Kurven quadratischer Funktion veranschaulichen lassen. Sie erstellen zu vorgegebenen Bewegungen Kurven, wie dem Fall eines Steins, eines Fallschirmspringers oder der Beschleunigung eines Autos oder eines Fahrrads. Durch den Vergleich eines Graphens zur Bewegung eines Fußgängers und eines Radfahrers wiederholen sie wesentliche Begriffe, die sie bereits von linearen Funktionen kennen. Beispielsweise den Begriff der Symmetrie, der Steigung oder die der Achsenschnittpunkte. Durch die Kontextgebundenheit der Bewegung kehren in allen Aufgaben bestimmte Strukturen wieder. Die Schülerinnen und Schüler erstellen zu jeder Bewegung eine Kurve im Koordinatensystem, fertigen Tabellen an und wenden dabei die Begriffe funktionaler Zusammenhänge immer routinierter an. Sie üben diese Fertigkeiten durch ein wiederkehrendes Aufgabenmuster und lernen zugleich Neues, da sie sich mit einer anderen Bewegung auseinandersetzen.

Üben beim Systematisieren

Die zahlreichen Erkenntnisse rund um die Veränderung von Bewegungskur-

ven sollen die Schülerinnen und Schüler ordnen, damit sie die Gesetzmäßigkeiten systematisch sichern. Um die Erkenntnisse zu quadratischen Funktionen festzuhalten, greifen viele Lehrpersonen auf Regelhefte oder Merksätze zurück. Die Autorinnen und Autoren des Lehrwerkes »mathewerkstatt« (Barzel et al. 2016) kombinieren die Sicherung der Erkenntnisse, als notwendige Phase des Lernprozesses, mit Übungen. Anstelle des Abschreibens von Lerninhalten, stellen sie eine lückenhafte »Merkeseite« zur Verfügung, den sogenannten »Wissensspeicher«. So üben die Lernenden auch beim Ordnen des Wissens noch einmal das Ausfüllen einer Tabelle, die Versprachlichung der Zusammenhänge oder die Zuordnung von Funktionsgleichung zum Graphen. Bei diesem Sicherungsvorgehen reorganisieren sie erneut ihr bisheriges Wissen. Dabei erlebe ich sie deutlich motivierter und aktiver als beim reinen Abschreiben von Merksätzen.

Muster beim Üben erkennen

Wenn die Schülerinnen und Schüler alle möglichen Veränderungen quadratischer Funktionen kennen, festigen sie ihr Wissen durch Übungen und bilden Routinen aus. Häufig schließen hier im Mathematikunterricht Aufgaben an, die jeweils in sich abgeschlossen sind und nicht miteinander zusammenhängen. Diese klassischen »Päckchenaufgaben« bestimmen dann zahlreiche Unterrichtsstunden. Ziel: Durch Wiederholung möglichst vieler Einzelaufgaben Routinen aufbauen und festigen. In meinem Unterricht findet dieses Übungsformat seinen Platz in Arbeitsplänen oder bei Hausaufgaben. Durch Werkzeuge der Selbstkontrolle, können die Lernenden überprüfen, ob sie die Routinen zum jeweiligen Thema abrufen können.

Für den Unterricht wähle ich ein anderes Aufgabenformat, mit dem die Ler-

nenden ihr Wissen üben vertiefen. Die bisherigen Aufgaben waren durch den Kontext der Bewegungskurven miteinander verbunden. Bei den Aufgaben zum vertiefenden Üben können die Schülerinnen und Schüler innermathematische Strukturen entdecken – auch unabhängig von einem alltagsweltlichen Kontext. Zum Üben quadratischer Funktionen lösen sie Aufgaben zu Parabelmustern. Hierfür stellen sie unabhängig von einem Kontext, rein mathematisch, Funktionsgleichungen zu gegebenen Graphen auf, zeichnen Graphen, beschreiben Graphen mit den erlernten Begriffen, vergleichen Parabeln mathematisch und entwickeln Parabelmuster mit bestimmten Kriterien selbst. Bei diesen Aufgaben ist das Üben eng mit dem Lernprozess verzahnt: Sie entdecken beim Vergleich der Parabelaufgaben innermathematische Muster und erleben so eine Progression im Lernprozess.

Austausch über Ergebnisse

Entdeckungen rund um Parabelmuster zu machen, reicht alleine nicht für einen nachhaltigen Lernprozess. Wichtig ist der anschließende Austausch über diese Entdeckungen und das Verbalisieren von Zusammenhängen. Dies bedeutet wiederum, dass die Lernenden Zeit für den Austausch brauchen. Die Parabelmuster bearbeiten sie deshalb in unterschiedlichen Expertengruppen, die nach Komplexität eingeteilt sind. Ihre Erkenntnisse erläutern sie wiederum Expertinnen und Experten, die sich mit anderen Parabelmustern auseinandergesetzt haben. Ich beobachtete dabei, wie die Lernenden um Begriffe ringen und mathematische Zusammenhänge erklären. Besonders motiviert erlebe ich die Schülerinnen und Schüler, die ungern Päckchen für Päckchen abarbeiten, obwohl sie das Thema schon durchdrungen haben. Doch auch den Lernenden, die sich die Zusammenhänge der Parabelmuster während des Übens nicht erschließen können, hilft der Austausch. Sie versuchen die Erkenntnisse und die Formulierungen der anderen nachzuvollziehen und mit ihren eigenen Bearbeitungen zu vergleichen. Als Lehrerin gewinne ich beim Beobachten des Austausch

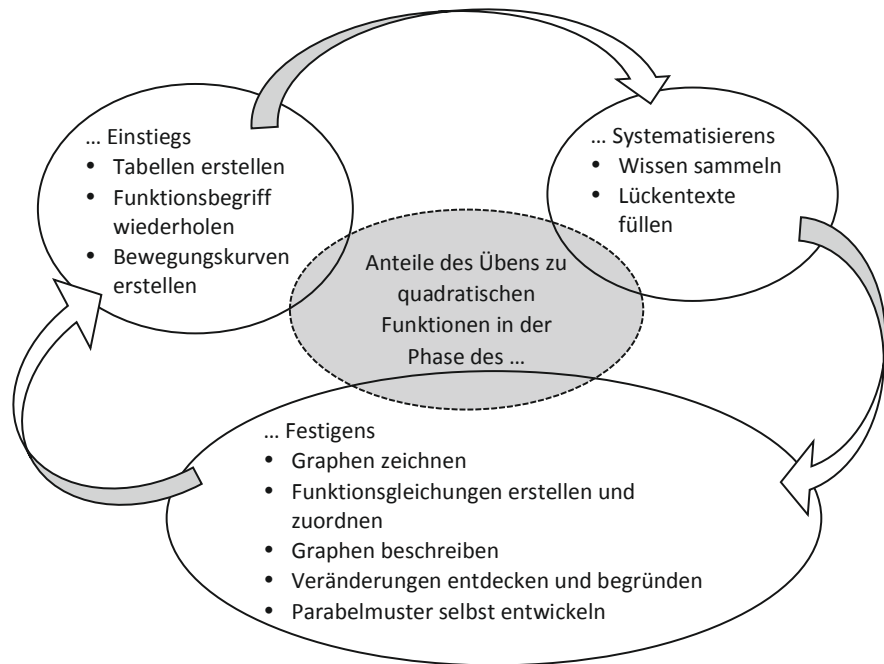


Abb. 1: Anteile des integrativen Übens zu quadratischen Funktionen in verschiedenen Phasen des Lernprozesses

ches wichtige diagnostische Informationen. Beispielsweise, welche Zugänge zur Aufgabe die Lernenden wählen und welche Entdeckungen sie machen oder auch nicht machen. Kann jemand keinen Zusammenhang zwischen der Veränderung der Funktionsgleichung und der Verschiebung des Graphens formulieren, ist dies ein starkes Anzeichen dafür, dass die Person diesen Lernbereich durch weitere Erklärungen und Aufgaben wiederholen muss.

Gelingsbedingungen für integratives Üben

Bei der ersten Auseinandersetzung mit Parabelmustern war mir wichtig, dass sich jede/r alleine mit dem Gegenstand beschäftigt und einen Zugang findet. Einige müssen zunächst zahlreiche Funktionsgleichungen für jede einzelne Parabel aufstellen. Sie erkennen erst nachträglich die Zusammenhänge zu den Graphen. Andere Lernende sehen diese Zusammenhänge sofort und beschäftigen sich dann stärker mit der Begründung dieser Veränderungen. Was den Lernprozess aller verbindet: Die Übungsaufgaben dienen nicht der mechanischen Wiederholung trüger Wissens, sondern ermöglichen weitere Schritte im Erkennt-

nisgewinn. Üben und Erkenntnisgewinn lassen sich lernförderlich verbinden, wenn ...

- ... die Aufgaben eine Regelmäßigkeit entdecken lassen, die eine Progression im Lernprozess ermöglicht.
- ... Regelmäßigkeit oder ein übergeordneter Kontext wiederkehrende Aufgabenstrukturen ermöglichen, so dass Gelerntes routiniert gefestigt wird.
- ... Lernende die Aufgaben sowohl individuell als auch kooperativ bearbeiten können und ihre Erkenntnisse diskutieren können.

Literatur

- Barzel, B. et al. (2016): Mathewerkstatt 9. Berlin
- Wittmann, E. (2001): Wider die Flut der »bunten Hunde« und der »grauen Päckchen«: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In: E. Wittmann/G. Müller (Hg.): Handbuch produktiver Rechenübungen, Bd. 1. Stuttgart, S. 157 – 170

Dr. Claudia Lazarevic unterrichtet Mathematik und Chemie an der Albert-Schweitzer-Schule.
Schluchtweg 1, 22337 Hamburg
Claudia.lazarevic@ass.hamburg.de

Fähigkeiten in Ritualen aneignen und automatisieren

... zum Beispiel: Argumentationsfähigkeit trainieren

Die Entwicklung komplexer Fähigkeiten wie das Argumentieren braucht herausfordernde Anforderungen und Zeit. Ein wiederkehrendes Einstiegsritual fördert sukzessiv den Kompetenzaufbau. Aus welchen Übungsphasen besteht ein lernförderliches Ritual zur Argumentationsfähigkeit? Welche Rollen nehmen dabei die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson ein? Warum sollte das Üben bewertungsfrei bleiben?

Pamela aus der 11. Klasse schreibt zu Beginn des Biologieunterrichts die heutige Frage der »Fünfzehn-Minuten-Biologie« an die Tafel: »Warum bekomme ich beim Musikhören manchmal Gänsehaut?« Ich gebe die Klingel an den Zeitwächter ab und auf sein Signal hin liest Pamela die Frage laut vor. Ein weiteres Klingeln und alle verstummen. Es ist absolut still. Einige Schülerinnen und Schüler notieren sich etwas, andere schauen nachdenklich aus dem Fenster. Ein erneutes Klingeln läutet die Austauschphase in Kleingruppen ein. An manchen Tischen zeigt sich eine lebhaftige Diskussion, an anderen wiederum eher Ratlosigkeit und zögerliche Erklärungsversuche. Die ersten drei Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler würfelt Pamela noch aus, dann geht es über die Meldekette in der Besprechungsphase weiter. Ich notiere mir die Lösungsansätze der Schülerinnen und Schüler. Für mich erstaunlich, welche Lernfortschritte sich offenbaren: sie argumentieren und beziehen Position, beschreiben, begründen und beziehen Informationen aufeinander. Seit sieben Monaten bietet dieses Einstiegsritual für die Klasse einen bewertungsfrei-

en Übungsraum zur Förderung der Argumentationsfähigkeit. Ich schließe nach 15 Minuten das Ritual mit einer Rückmeldung zu den Argumentationsstrukturen und sprachlichen Fähigkeiten ab.

Einstiegsritual schafft Übungsraum

Vor sieben Monaten hatte Pamela Schwierigkeiten, ihre Antworten ausreichend zu begründen. Damit ist sie kein Einzelfall in der Klasse. Oftmals sind die Antworten der Schülerinnen und Schüler unzureichend. Obwohl die Aufgaben durch Operatoren wie Beschreiben oder Begründen gekennzeichnet sind. Die Antwort besteht trotzdem nur aus »Ich weiß es nicht«, »Mir ist nichts eingefallen«, »Ich denke schon« oder »Ich denke nicht«. Offensichtlich gelingt es den Schülerinnen und Schülern noch nicht, Argumente für ihre Positionen zu finden und angemessen zu artikulieren. Argumentieren übt sich am besten, durch aktive Kommunikationssituationen, in denen diese Fähigkeit essentiell ist. Angelehnt an bisherige Konzepte der »Fünf-Minuten-Biologie« (u. a. *Beiler* 1965) entwickelte ich einen bewertungsfreien Übungsraum zur Argumentationsfähigkeit und Hypothesenbildung: die »Fünfzehn-Minuten-Biologie«. In meiner Planung dauert dieses Ritual meist zwischen 12 und 15 Minuten, die wiederum in verschiedene Phasen unterteilt sind: Begegnungsphase, Denk- und Austauschphase, Besprechungsphase sowie Feedback- und Antwortphase. Der Kern dieses Rituals basiert auf der Methode DAB: Denken, Austauschen und Besprechen.

Begegnungsphase

In dieser Phase begegnen die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Frage, zu der sie hypothesengeleitete Ant-

worten finden. Der Fragensteller oder die Fragenstellerin visualisiert die Frage an der Tafel und liest sie der Klasse vor. Geeignete Fragen sind zunächst solche, die ein biologisches Phänomen personifizieren lassen, wie: »Warum bekomme ich Kopfweg, wenn ich zu schnell Eis esse?«. Solche Fragen wecken das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Sie können bei der Beantwortung das Phänomen mit ihren subjektiven Erlebnissen vergleichen. Auf Schülerinnen und Schüler wirkt es sehr motivierend, wenn sie eigene Fragen einbringen dürfen. Sachbücher wie »Warum ist Schnodder grün?« von Murphy (2007) liefern zudem einen passenden Fundus für Fragen, die dazu anregen, Hypothesen zu bilden.

Denk- und Austauschphase

Zu Anfang denken die Schülerinnen und Schüler einzeln über die Frage nach und notieren stichpunktartig ihre Assoziationen und Lösungsansätze. Alle Lernenden sind aufgefordert mindestens zwei Stichpunkte aufzuschreiben. Daraufhin tauschen sie ihre Ideen in Kleingruppen aus. In dieser Phase erproben die Lernenden die Argumentation in einem geschützten Raum. Innerhalb der Gruppe werfen sie Hypothesen und sammeln im Austausch weitere Argumente, um einen Antwortansatz zu stützen. Einige Schülerinnen und Schüler können keine Erklärungsansätze zur Frage entwickeln. Um sie in zukünftigen Stunden zu integrieren, ohne sie bloß zu stellen, überlegen sie sich während dieser Phase, Fragen für die nächste »Fünfzehn-Minuten-Biologie« oder wählen aus einem Fragen-Pool eine aus.

Besprechungsphase

In der Besprechung verbalisieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungsansätze im Plenum und kommen zu einer

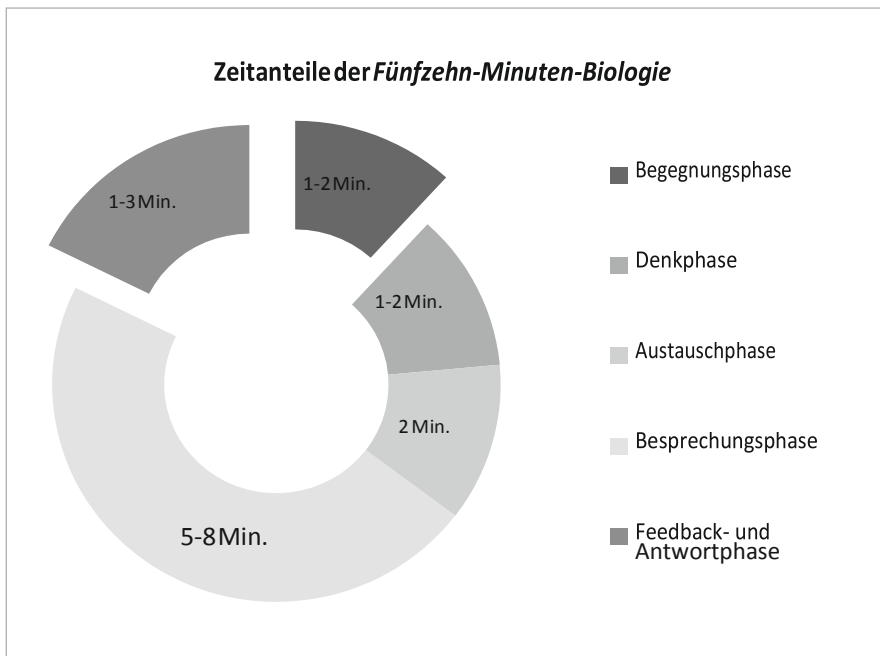


Abb. 1: Zeitliche Einteilung der Übungsphase »Fünfzehn-Minuten-Biologie«

kollektiven Antwort. Diese Phase moderiert eine Schülerin oder ein Schüler. Um eine höhere Verbindlichkeit zu schaffen, würfelt der Moderator oder die Moderatorin mittels eines 30-seitigen Würfels drei Schülerinnen und Schüler aus. Sie eröffnen mit ihren Beiträgen die Besprechung. Danach erfolgen die Beiträge freiwillig und über eine Meldekette. Die Schülerinnen und Schüler üben hierbei, sich genau zuzuhören und die eigenen Argumente mit denen der anderen in Beziehung zu setzen. Sie nehmen argumentativ Gegenpositionen zu anderen Äußerungen ein oder bestärken einen Lösungsvorschlag durch eigene Argumente. Diese Phase nimmt deshalb mit fünf bis acht Minuten die meiste Zeit ein.

Ich notiere mir die Argumente, um später gezielt Rückmeldungen zur Argumentationsstruktur zu geben. Falls die Gruppe keine Lösungsansätze findet, setze ich Impulse oder verweise auf weiterführende Argumente von Schülerinnen und Schülern. Bewusst verzichte ich in dieser Phase darauf, Beiträge zu korrigieren. Sowohl damit Schülerinnen und Schüler nicht nur die von mir »abgesegneten« Antworten als relevant anerkennen, als auch um das selbstständige Denken zu fördern.

Feedback- und Antwortphase

In der letzten Phase gebe ich den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen, wie sie argumentiert haben. Ich hebe hervor, wann und wie sie Argumente anderer Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und Ideen weiterentwickelt haben. Auf Formulierungen, die für das Argumentieren hilfreich sind, verweise ich ebenfalls. Abschließend besprechen wir das gemeinsame Korrigieren.

Wenn der Zeitwächter oder die Zeitwächterin das Ritual nach 15 Minuten durch ein akustische Signal beendet, notieren zwei gewählte Schülerinnen und Schüler offen gebliebene oder sich neu ergebene Fragen auf Metaplankarten. Diese pinnen sie an den im Raum sichtbaren Gedankenspeicher.

Kompetenzzuwachs durch Einstiegsritual

Über die Zeit nehme ich wahr, dass sich die Argumentationsfähigkeit bezogen auf biologische Phänomene bei den Schülerinnen und Schülern weiterentwickelt. So verwenden sie vermehrt Fachsprache und gehen beim Formulieren ihrer Argumente strukturierter vor.

Beispielsweise nennen sie nicht mehr nur ihre eigene Position, sondern führen erläuternde Beispiele an. Auch die Qualität der Argumentationen steigt langsam an. So passen präzise Erläuterungen logisch genau zum Argument.

Gelingensbedingungen für ritualisierte Übungsphasen

Zentral für das Gelingen dieser Übungsphase erscheint mir: Sie muss bewertungsfrei sein. Das eröffnet Spielräume für kreative Antworten und fördert den Mut, persönliche Ansichten gegenüber der Mehrheit zu vertreten. So entwickelt sich eine anerkennende Fehlerkultur und die Angst wird minimiert, etwas »Falsches« zu äußern. Ich rate deshalb davon ab, regelmäßig die Inhalte aus dem Einstiegsritual zu überprüfen. Vielmehr dient der schüleraktivierende Übungsraum durch seine kooperative Lernform dazu, die Kommunikationskompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Das gelingt, wenn

- das ritualisierte Üben kontinuierlich erfolgt.
- die Lernenden unmittelbar Rückmeldungen zur Übungsphase erhalten.
- die Phasen konsequent eingehalten werden.
- die Einhaltung der Ruhe und die selbstständige Auseinandersetzung mit der Frage konsequent eingefordert werden.
- Schülerinnen und Schüler die Fragen mitbestimmen können.

Literatur

Beiler, A. (1965): Die lebendige Natur im Unterricht – Lehr- und Bildungsplan der Schulbiologie in einem neuen didaktischen Aufbau. Düsseldorf

Murphy, G. (2007): Warum ist Schnodder grün? ... und andere extrem wichtige Fragen aus Forschung und Technik. Würzburg

Alexander Hönke ist Biologie- und Chemielehrer an der Brüder-Grimm-Schule, Querkamp 68, 22119 Hamburg
alexanderhoenke@gmail.com
www.brueder-grimm-schule.hamburg.de

Konstruktive Kommunikation üben

Der Klassenrat als kommunikativer Übungsraum

Egal ob Gruppenarbeit oder Diskussionsrunde: Fast jeder Unterricht setzt konstruktives Kommunikationsverhalten voraus. Diese Fähigkeit müssen Schülerinnen und Schüler kontinuierlich üben und erweitern. Der Klassenrat bietet einen idealen Übungsraum für Gespräche. Wie können Schülerinnen und Schüler im Klassenrat schwierige Gespräche üben? Welche Unterstützungen und welche Freiräume brauchen sie?

8.15 Uhr: Klassenrat in der 7a. Die Klasse diskutiert über die Aufgabenverteilung für das Herbstfest und das Putzen der klasseneigenen Küche. Die Emotionen kochen hoch. Schülerinnen und Schüler kommentieren ungefragt Beiträge anderer oder beleidigen sich. Sie halten die Rednerliste nicht ein. Zusätzlich beginnt die Moderation zu schreien und ruft so nur noch mehr Gepöbel hervor.

In den letzten Jahren gingen meine Kollegin und ich durch einige tiefe »Klassenratstäl«er«. Einem Großteil der Schülerinnen und Schüler muss es noch üben, ihre Position konstruktiv zu äußern und einander zuzuhören. Die Gesprächskultur während des Klassenrates wirkt sich häufig auf das gesamte Klassenklima aus. Eine gewaltfreie Gesprächskultur können sie jedoch gerade im Klassenrat aktiv üben. Voraussetzung: Ein schulisches Konzept für den Klassenrat sowie so viel Unterstützung beim Üben wie nötig und so wenig wie möglich.

Schulisches Konzept für den Klassenrat

Meine Kollegin Katrin Steinberger und ich entwickelten 2011 ein umfassendes sozialpädagogisches Konzept für unsere Schule. Ein Teil dieses Konzeptes beschäftigt sich mit der Förderung einer positiven Gesprächskultur im Klassenrat. Als zweiköpfiges Beratungsteam an der Stadtteilschule am Hafen auf St. Pauli war unsere Grundannahme: Eine vertrauensvolle Gesprächskultur innerhalb der Klasse ist eine zentrale Gelingensbedingung für ein positives Lernklima. Der Klassenrat bietet hierfür einen idealen Übungsraum. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen lernen bestmöglich auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren. Dabei sprechen sie über für sie relevante Themen, schließlich bringen sie diese selbst in den Klassenrat ein. Über die Themen beteiligen sie sich aktiv an demokratischen Entscheidungsprozessen ihrer Klasse und üben reale Gespräche.

Wir entwickelten ein Konzept für den Klassenrat für die Jahrgänge 5 bis 10. Als Sozialpädagoginnen sind wir von Klasse 5 bis Klasse 8 fest im wöchentlichen Klassenrat dabei. Ab Klasse 8 kommen wir auf Wunsch der Klasse oder auf Einladung zu speziellen Themen hinzu. Der Unterstützungsbedarf durch uns Sozialpädagoginnen nimmt im Idealfall von Jahr zu Jahr ab. Während wir zu Beginn die Schülerinnen und Schüler beim Einüben der Gesprächsstrukturen und Kommunikationsregeln noch stark unterstützen, führen die Klassen im Laufe der Schuljahre den Klassenrat selbstständig durch.

Transparente Abläufe und Rollen

Der Klassenrat ist ein geschützter Übungsraum, in dem wir die Schülerin-

nen und Schüler befähigen und unterstützen, klasseninterne Themen und Konflikte auszuhandeln. Wir geben eine klare Struktur innerhalb der Schule und innerhalb einer jeden Sitzung vor. Auf dem Boden oder an der Wand ist eine Ablaufskizze visualisiert. Grundbestandteile jeder Sitzung: Begrüßung, Festlegen der Tagesordnung, Diskussionen und Abstimmungen, Vorlesen des Ergebnisprotokolls. An dieser Struktur können sich die Moderation und die Klasse orientieren. Sie bietet vielen Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Verlässlichkeit.

Die Schülerinnen und Schüler leiten von Anfang an den Klassenrat selbst. Nur so können sie sich sukzessive in der Gesprächsführung üben. Neben der Rolle der Moderation übernehmen sie die Rednerliste, das Protokoll und achten auf die Zeit. Vor den Schülerinnen und Schülern liegen Rollenkarten mit ihren jeweiligen Aufgaben. Auf den Karten stehen neben kurzen Aufgabenbeschreibungen auch Satzanfänge und Phrasen. Beispielsweise für die Moderation: »Welche Anmerkungen gibt es zum Protokoll?« oder »Wer möchte sich dazu äußern?« Diese Phrasen helfen den Schülerinnen und Schülern, die Kommunikation zu strukturieren.

In der 5. Klasse sitzen wir oftmals neben der Moderation, während die Klassenleitung den Protokollanten oder die Protokollantin unterstützt. Ob bei der Leitung von Abstimmungen oder der Moderation von Konflikten, ich souffliere der Moderation, wenn sie ins Stocken kommt – so lange bis sie es alleine kann. Nach einiger Zeit übernimmt manchmal auch ein anderes Kind meine Rolle.

Konfliktgespräche üben

Den Klassenrat führen wir im Stuhlkreis durch, damit sich alle am Gespräch Be-

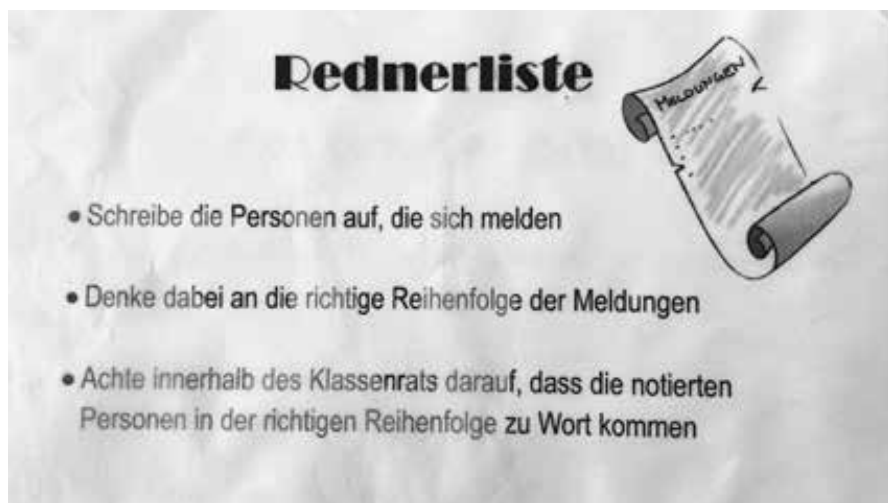


Abb. 1: Karten zur Unterstützung bei der Gesprächsführung im Klassenrat

teiligten sehen können. Bei der Regelung von Konflikten liegen für die Schülerinnen und Schüler Satzanfänge und Satzbausteine in der Mitte. Beispielsweise: »Mich stört, dass ...«, »Ich habe mich ... gefühlt« oder »Ich wünsche mir von Dir ...«. So lernen sie, Ich-Botschaften zu formulieren. Wenn Schülerinnen und Schüler nicht die Ich-Form nutzen, sich gegenseitig beschimpfen oder anschuldigen, verweise ich auf die Karten. Ich animiere sie, miteinander zu sprechen und nicht mir die Geschichte zu erzählen. Nach und nach vollziehen sie den Wechsel vom »Übereinander reden« zum »Miteinander reden«. Dieser Übungsprozess braucht allerdings viel Zeit. Es lohnt sich deshalb bei der Einführung die einzelnen Abläufe sehr gründlich einzuüben. Gerade wenn die Emotionen hoch kochen, helfen transparente Gesprächsregeln die eigene Position vorzutragen und dabei die Position des Gegenübers trotzdem zu akzeptieren.

Klassenrat an Bedürfnisse anpassen

Mit der Zeit bekamen wir immer mehr das Gefühl dafür, was die Schülerinnen und Schüler in welcher Altersstufe erlernen und üben müssen. In den unterschiedlichen Entwicklungsstufen haben sie unterschiedliche (Lebens)-Themen, die sie im Klassenrat besprechen wollen. In Klasse 5 liegt der Fokus der Gesprä-

che eher darauf, über Konflikte in den Pausen zu sprechen. Deshalb üben wir Kommunikationsverhalten, um Konflikte selbständig und konstruktiv zu lösen. In Klasse 7 üben die Schülerinnen und Schüler mehr die Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit. Auch das Mitwirken an schulpolitischen Themen wird langsam wichtiger. Die Lösung von Konflikten läuft im besten Fall schon nach eingeübtem Gesprächsmuster.

Da die Klassen in ihren Dynamiken und Verhaltensweisen sehr unterschiedlich sind, gehen wir flexibel mit den Bedürfnissen der Gruppe um. Jede Klasse kann im Rahmen der festen Ablaufstrukturen eigene Rituale einführen. Beispielsweise: Ämter lösen, Amtszeiten einführen oder auch den Umgang mit Regelverstößen klären. So begreifen die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat als ihr eigenes Gremium, was sie auch aktiv gestalten. Wir animieren sie, für auftretende Kommunikationsprobleme eigene Lösungen zu entwickeln. Im eingangs beschriebenen Fallbeispiel griff ich ein und bat die Klasse, eine Lösung zu finden, um den Klassenrat in einer entspannten Gesprächsatmosphäre weiterzuführen. Die Klasse entschied sich, die Zwischenrufe und das Kommentieren von Beiträgen zu unterbinden, indem sie Striche verteilte. Bei drei Strichen muss man für eine Auszeit in den Gruppenraum. Plötzlich sah ich mich hinter der Scheibe des Raums

den Klassenrat beobachten. Ich hatte zu oft eingegriffen und mich nicht an die Regeln gehalten ... Touché!

Gelingensbedingungen

Ob der Klassenrat ein Raum sein kann, in dem Schülerinnen und Schüler Gesprächsführung lernen, üben und weiter ausbauen kann, hängt maßgeblich von uns Erwachsenen ab. Davon, ob wir bereit sind, den Schülerinnen und Schülern diesen Raum zu geben. Das gelingt nur, wenn der Klassenrat nicht zu einer »Orgastunde« verkommt oder ständig von Lehrpersonen geleitet wird. Das Kollegium sollte das schulische Konzept des Klassenrats kennen und dahinter stehen. Hierfür können gegebenenfalls auch schulinterne Fortbildungen hilfreich sein. Beispielsweise bei der Übernahme einer 5. Klasse. Damit die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat konstruktive Gespräche üben können, brauchen sie

- ... transparente und ritualisierte Abläufe.
- ... so viel Unterstützung wie nötig und so wenig wie möglich, beispielsweise durch Gesprächskarten mit Ich-Botschaften.
- ... konsequentes Eingreifen, wenn die Gesprächsregeln nicht eingehalten werden.
- ... Freiräume und Vertrauen, eigene Gesprächsregeln zu entwickeln und auszuprobieren.
- ... regelmäßige Rückmeldungen zur Gesprächskultur im Klassenrat.

*Anna Claus-Szygowski ist Diplom-Pädagogin und arbeitet im Beratungsteam der Stadtteilschule am Hafen – Standort St. Pauli, Friedrichstraße 55, 20359 Hamburg
annaclaus@gmx.de*

Flipped Classroom als Rahmen für integriertes Üben

Wissensaneignung außerhalb und Üben im Unterricht

Übungszeit im regulären Unterricht ist rar. Sie wird deshalb in Hausaufgaben ausgelagert. Beim Prinzip des Flipped Classrooms üben die Schülerinnen und Schüler im Unterricht und eignen sich neues Wissen durch Videos außerhalb des Unterrichts an. Wie wirkt sich das Prinzip auf den Lernprozess aus? Wie funktioniert das Üben im »umgedrehten Unterricht«? Welche Lerngegenstände eignen sich für Flipped Classroom?

»Als Hausaufgabe bearbeitet ihr die Nummern 4, 7 und 8 im Mathebuch.«. Wenig begeistert notieren sich die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben. Für die Einführung des neuen Themas brauchten wir wieder einmal fast die gesamte Stunde. Im Anschluss blieb nur wenig Zeit für intensives Üben. Das weitere Üben erfolgt als Hausaufgabe, denn jede Schülerin und jeder Schüler soll das Erlernte erneut wiederholen und festigen. Leider bearbeiten sie diese Hausaufgaben nur halbherzig. Schnell kurst im »Klassenchat« ein Foto der Lösungen und ein eigenständiges Üben zuhause verkommt zu einem Abschreiben von einem Handydisplay. Eine Lösung für mehr eigenständige Übungszeit im Klassenraum: Flipped Classroom.

Was bedeutet Flipped Classroom?

Flipped Classroom bedeutet umgedrehter Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich mithilfe von Lehrvideos die Lerninhalte außerhalb des Unterrichts. Dafür erstellt die Lehrperson Videos zu den theoretischen Grundla-

gen eines Unterrichtsthemas. Die Erarbeitungsphase an der Tafel entfällt meist vollständig und die Lernenden beginnen im Unterricht unmittelbar mit der Übungsphase. Die Vorteile: Sie können sich den Input der Lehrperson ansehen, wo sie wollen, wann sie wollen und wie oft sie wollen. Jede/r eignet sich im eigenen Tempo die theoretischen Grundlagen an. Sie können das Lehrvideo pausieren und eine Erklärung erneut ansehen. Selbst Monate später können sie noch auf die Erklärung zurückgreifen. Beispielsweise um sich gezielt auf eine Lernerfolgskontrolle vorzubereiten.

Mehr Zeit zum individuellen Üben im Unterricht

Der größte Effekt dieses Konzeptes entsteht jedoch im Unterricht selbst. Die im Unterricht gewonnene Zeit nutzen die Schülerinnen und Schüler, um sich intensiv mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen. Sie üben, besprechen und vertiefen das Erlernte mit unterschiedlichen Methoden und Aufgabenformaten. Die Übungsaufgaben unterteile ich in drei Komplexitätsstufen: Einfache Grundübungen, mittlere Übungen, komplexe Anwendungsübungen. So können Lernende nach ihrer Selbsteinschätzung die entsprechenden Übungen auswählen. Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler benötigen nur wenige Wiederholungen und können die Zeit nutzen, um eigenständig Projektaufgaben zu bearbeiten.

Peer-Learning im Flipped Classroom

Schülerinnen und Schüler, die den Lerninhalt sicher verstanden haben, mache ich als »Experten des Tages« an der Tafel sichtbar. So wissen unsichere Schülerinnen und Schüler, auf wen sie bei Fragen zugehen können. Ich habe mit mei-

ner Klasse vereinbart, dass bei Unklarheiten zunächst der Sitznachbar oder die Sitznachbarin, dann mindestens zwei Expertinnen oder Experten gefragt werden. Erst wenn diese Erläuterungen nicht helfen, werde ich als Lehrer gefragt. Dieses Vorgehen funktioniert nach einer kurzen Eingewöhnungsphase sehr gut. Dadurch habe ich Zeit, mich intensiver um die Belange der Schülerinnen und Schüler zu kümmern. In den Übungsphasen beobachte ich, wie jede/r die Aufgaben löst, und stelle fest, wo besondere Stärken und Defizite vorliegen. Das Übungsmaterial passe ich dementsprechend an.

Veränderte Arbeitshaltung

Die klassischen Hausaufgaben entfallen. Stattdessen schauen die Lernenden das aktuelle Video und bearbeiten die darin enthaltenen Arbeitsaufträge. Beispielsweise neue Informationen in das Merkhäft eintragen oder weiterführende Erkundungsaufträge. Diese Hausaufgaben können nicht »abgeschrieben« werden und als Lehrperson erkennt man sehr schnell, wer das Video nur oberflächlich oder gar nicht geschaut hat. Die Schülerinnen und Schüler müssen allerdings spüren, dass sie ohne die Vorbereitung in der Schulstunde nur wenig oder gar nicht lernen können. Dies ändert enorm viel an der Grundhaltung, mit der die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht kommen.

Interessanterweise nutzen sie die gemeinsame Unterrichtszeit vor Ort sehr intensiv. Die echte Lern- und Übungszeit ist deutlich höher im Vergleich zum klassischen Unterricht. Die Vorbereitung auf den Unterricht dreht auch im Kopf der Schülerinnen und Schüler die Arbeitshaltung im Unterricht um. Insgesamt nehme ich selbst über einen längeren Zeitraum eine höhere Lernmotivation bei ihnen wahr. Dadurch gehe auch ich deut-

lich zufriedener aus meinem Unterricht als zuvor. Eine Leistungssteigerung kann ich jedoch nicht in erhöhtem Maße feststellen.

Einführung von Flipped Classroom

Zu Beginn übte ich das »Dokumentieren« von Lehrvideos mit den Schülerinnen und Schülern ein. Hier übernahm ich die Idee von Sebastian Stoll (2016). Im Unterricht schauten wir ein Video, in welchem ein Papierflieger gebastelt wird. Anschließend versuchten die Schülerinnen und Schüler den Papierflieger nachzubauen. Niemand konnte den gezeigten Flieger herstellen. Über dieses Beispiel erarbeitete ich mit der Klasse, wie sie sich Videos ansehen und Notizen machen, um anschließend mit den Lerninhalten weiterzuarbeiten.

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten einen Link zu einer Homepage oder Playlist, welche die Lehrvideos enthält. Sukzessive erweitert sich im Laufe der Unterrichtseinheit die Sammlung, so wie sich das Wissensnetz der Schülerinnen und Schüler erweitert. Der Flipped Classroom ist nicht auf eine mit digitalen Medien besonders gut ausgestattete Schule angewiesen, da die Schülerinnen und Schüler die zu Hause zahlreich vorhandenen Endgeräte nutzen. Jede Schülerin und jeder Schüler braucht also einen Zugang zum Internet. Dies kann auch ein Zugang in der Schule sein.

Wann eignet sich Flipped Classroom?

Flipped Classroom eignet sich besonders zur Vermittlung von komplexen deklarativen Wissen, bei dem die verbale Erläuterung durch eine erfahrene Lehrperson den Lernprozess deutlich unterstützt. Also alle Wissensinhalte, die häufig mithilfe eines Inputs an der Tafel vermittelt werden. Es wäre allerdings fatal, wenn sämtlicher Wissenserwerb nur noch über Videos erfolgen würde. Eine gute Mischung bietet sich hier an. Beispielsweise können die Videos auch in eine Thematik einführen und die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die weiteren Lerninhalte mithilfe von Texten selbstständig im Unterricht.



Abb. 1: Screenshot aus einem Lehrvideo des Flipped Classrooms

Handlungsempfehlungen für die Umsetzung

Flipped Classroom ist zu Beginn vorbereitungsintensiv. Das Erstellen eines Videos kostet bei den ersten Malen viel Zeit. Ich empfehle nicht mit Fremdvideos zu arbeiten. Die Videos müssen zum Lernstand und den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler passen. Diese erreicht man meist nur mit den eigenen Videos. Außerdem freuen sich die Schülerinnen und Schüler bei den Erklärvideos über eine vertraute Stimme.

Als Lehrperson steht man mit dieser Methode deutlich stärker »in der Öffentlichkeit«. Der Lehrervortrag findet nicht im geschlossenen Klassenzimmer statt, sondern öffentlich. Auch Eltern schauen sich teilweise die Videos an. Das Konzept setzt ein gewisses Grundvertrauen zu der Klasse und der Elternschaft voraus. Es empfiehlt sich, die Eltern von Anfang an über das Flipped Classroom und die damit verbundenen Ziele zu informieren. In meiner Klasse ist die Resonanz der Eltern überwiegend positiv. Sie berichten beispielsweise davon, dass ihre Kinder am Küchentisch erzählen, wovon das neue Mathe-Video handelt.

Wer Flipped Classroom ausprobieren will, dem empfehle ich:

- Die Inhalte des Videos nicht zu Beginn der Stunde wiederholen. Auszuhalten, dass eine Schülerin oder ein Schüler die

erste halbe Stunde nicht arbeiten kann, gehört dazu. Dieser Prozess ist wichtig, da man sonst das eigene Konzept unterwandert.

- Die Einführung eines Lerninhaltes sollte die Videolänge von fünf bis zehn Minuten nicht übersteigen.
- Ein einheitliches Layout und wiederkehrende Elemente im Video erleichtern die Orientierung während des Lernprozesses.
- Bei der Videoerstellung nicht zu perfektionistisch sein. Die Tonqualität ist deutlich entscheidender als der optische Aufbau eines Videos.
- Am besten mit einer Unterrichtseinheit in einer ausgewählten Klasse starten.

Literatur

Stoll, Sebastian (2016): Die »Flippgewöhnung«. Heranführung an das Arbeiten mit Erklärvideos. <https://www.180gradflip.de/mein-flipped-classroom/flippgewöhnung/>

Carsten Baumann ist Lehrer für Mathematik und Biologie am Marion Dönhoff Gymnasium. Willhöden 74, 22587 Hamburg
hamburgflipped.wordpress.com
carsten.baumann@mdg-hamburg.de

Übungszeiten als Rahmen für selbständiges Üben gestalten

Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung eines Rahmens beteiligen

In gebundenen Ganztagschulen stehen Übungszeiten auf dem Stundenplan. Dort vertiefen und wiederholen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte. Gerade diese Stunden zum selbstständigen Üben brauchen einen gestalteten Rahmen. Wie entwickeln Lehrpersonen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern lernförderliche Strukturen für Übungszeiten? Welche Phasen sind förderlich für selbstständiges Üben?

»Ey Laura, wir haben Studienzeit. Voll chillig, lass mal zusammensetzen und was machen.« Mit diesen Worten fing lautstark meine erste Studienzeit als neuer Lehrer an der Ida Ehre Schule an. Wie ein roter Faden zogen sich Gespräche getarnt als Partnerarbeit durch die folgenden 45 Minuten. Ich beobachtete, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler wenig zielgerichtet arbeitete. Von den anderen Lehrpersonen der Klasse hörte ich bereits, dass die Lernenden die Übungsaufgaben in den Studienzeiten nicht oder nicht vollständig bearbeiten. Am Ende dieser ersten Studienzeit fragte ich die Klasse, warum sie die Aufgaben nicht schaffen. Ein breites Spektrum an Meinungen eröffnete sich mir: »weil die Lehrer zu viel aufgeben«, »weil die Aufgaben zu schwer sind«, »weil die Aufgaben nicht klar sind«, »weil ich nicht immer weiß, was auf ist«, »weil ich die Studienzeit nicht so gut nutze« oder »weil wir zu wenig Studienzeit haben«. Ich entschied, nach einem lern- und übungsförderlichen Format für diese Studienzeit zu suchen. Die Wünsche und Bedürfnisse

der Schülerinnen und Schüler wollte ich aktiv mit einbeziehen. Ich kommunizierte der Klasse, dass ich die Struktur vorgeben werde und dabei Ideen der Lerngruppe berücksichtigen wollte.

Konzept der Studienzeit

Die Ida Ehre Schule ist eine gebundene Ganztagschule. Bei den langen täglichen Schulzeiten ist es nur folgerichtig, die Übungszeiten in den Schulalltag zu integrieren und nicht in Hausaufgaben auszulagern. Diese Zeiten heißen bei uns »Studienzeiten«. Je nach Klassenstufe sind drei oder vier Schulstunden pro Woche als Studienzeiten im Stundenplan verankert. In diesen Stunden wählen die Schülerinnen und Schüler selbständig aus einem Aufgabenpool aus. Besonders die Kernfächer Deutsch, Mathe, Englisch und Naturwissenschaften erteilen Übungsaufgaben als Studienzeitaufgaben. In den meisten Klassen hängen Listen mit den wöchentlichen Übungsaufgaben an der Wand. Eine anwesende Lehrperson unterstützt und berät die Schülerinnen und Schüler beim Üben.

Reflexion des Übeverhaltens

Nach meinen Beobachtungen aus der ersten Studienzeit nahm ich wahr: Die Schülerinnen und Schüler brauchen eine transparente Struktur, um in diesen Stunden lernförderlich üben zu können. In einem ersten Schritt schätzten sie am Ende einer Studienzeit auf einer Skala von eins bis zehn ein, wie lernförderlich sie die Studienzeit für sich erlebt haben. Diese Selbsteinschätzungen waren bis auf einige Ausnahmen inhaltlich kohärent. Einige Lernende erwähnten, dass sie die Studienzeiten zum Bearbeiten und Vertiefen von Gelernten nutzen wollen. Das falle ihnen allerdings schwer, weil es »keinen richtigen Stundenaufbau, so wie im Unterricht gibt«.

Ercan gefällt die Studienzeit besonders gut, weil er dann endlich auch mit seinen Freunden arbeiten könne. Auch Jessica betont den sozial-kommunikativen Aspekt, für den es im herkömmlichen Unterricht zu wenig Platz gebe. Es sei schon »recht laut und wuselig« räumte Paul ein, doch das störe nicht weiter. Zwei Schüler sagten hingegen, dass sie das »Gesabbel« der anderen ablenke. Peter empfand die offene Struktur für sich als »einfach zu chaotisch«. Ertugrul beschwerte sich, dass die Uhr kaputt sei. So wisse er nicht, wie lange er noch Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben habe.

Ich war überrascht, wie deutlich und auch ehrlich die Lernenden sich mitteilen konnten. Auch für eine zukünftige Struktur der Studienzeit, brachten sie konkrete Vorschläge ein. Sie schlugen vor, dass eine Gruppe, die leise üben möchte, auf dem Flur arbeiten könne, und die anderen im Klassenzimmer. Eine Schülerin forderte, dass ich als Lehrperson für Ruhe sorgen solle, und nur in bestimmten Studienzeiten Partnerarbeit erlaubt sein soll. Jemand wollte direkt den Raum umgestalten: »Wir holen uns so Stellwände und unterteilen den Raum in eine Zone für Partnerarbeit und eine für Stillarbeit mit Kopfhörern«.

Phasen des Übens

Aus den Vorschlägen entwickelte ich eine Struktur. Ich spiegelte der Lerngruppe, dass ich ihre Ideen wertschätze und mit in das Konzept einbeziehe. Die zentralsten Aspekte zählte ich auf: »Euch ist es wichtig, weiterhin Zeit für Austausch und Partnerarbeit zu haben. Ich nehme den Wunsch nach zeitlicher Transparenz wahr. Ebenso ist es einigen von euch wichtig, die Aufgabenstellungen verständlich zu besprechen. Damit niemand Aufgaben vergisst, sammeln wir diese auf einer Liste im Klas-

senzimmer. Mir und einigen wenigen von euch ist es ein Anliegen, dass die Lernatmosphäre nicht so wuselig und laut ist«. Außerdem fiel mir auf, dass viele Lernende zu schnell den Lehrer zur Hilfe holen, ohne zuvor die Aufgabenstellung genau zu lesen. Aufgrund dieser Erkenntnisse gliederte ich die Studienzeit in drei Phasen. Die drei Phasen visualisiere ich in jeder Studienzeit am Smartboard. Ein ablaufender Timer kennzeichnet jede Phase und gibt so allen eine zeitliche Orientierung.

1. *Phase: Organisation.* In dieser Phase holen die Schülerinnen und Schüler ihre Materialien. Sie schauen auf der »Studienzeit-Tafel«, welche Übungsaufgaben anstehen, und können Verständnisfragen zu den Aufgabenstellungen klären. Alle benennen, welche Aufgaben sie bearbeiten. Im Sinne der Verbindlichkeit, schreiben sie die Aufgaben auf einen Zettel, den sie offen auf den Tisch legen. Wenn die Lernenden das sicher beherrschen, können sie diesen Schritt auf metakognitiver Ebene nur noch gedanklich ausführen.
2. *Phase: Eigenständige Stillarbeit.* Jede/r arbeitet für sich an einem vorher gewählten Platz. Damit die Schülerinnen und Schüler ihre Problemlösekompetenz ausbauen, dürfen sie in dieser Phase keine Fragen stellen. Sie setzen sich individuell mit den Übungsaufgaben auseinander. Ich nutze die Zeit, um die Lernenden beim Arbeiten zu beobachten.
3. *Phase: Partner- oder Einzelarbeit.* Die Schülerinnen und Schüler wählen aus, ob sie leise mit jemanden zusammenarbeiten oder alleine weiterarbeiten. Ergebnisse aus der vorherigen Übungsphase können sie nun mit Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichen. Wer beispielsweise in der Stillarbeit englische Vokabeln gelernt hat, lässt sich nun abfragen. Ich unterstütze die Schülerinnen und Schüler bei Fragen.

Üben positiv bestärken

Diese Struktur testeten wir für einen Monat. Ich nahm bereits nach einigen Stunden wahr, dass die Schülerinnen



Abb. 1: Folie für das Smartboard zur zeitlichen Visualisierung der Übungsphasen

und Schüler die verschiedenen Phasen zum Üben, Vertiefen und Wiederholen effektiver nutzen. Trotzdem gibt es weiterhin einzelne Lernende, die die Zeit nicht optimal ausnutzen. Gerade die ruhige Stillarbeitsphase unterstützt aber auch sie, sich für kurze Phasen konzentriert mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen. Damit die Schülerinnen und Schüler in den Übungsphasen positive Lernwirksamkeitserfahrungen sammeln, setze ich auf ermutigende Kontrolle. Wenn einzelne, die Übungszeit effektiv für sich nutzen, bestärke ich sie individuell – nonverbal und verbal. Wenn die Lerngruppe es insgesamt schafft, die Regeln für eine ruhige Übungsatmosphäre einzuhalten, sammeln sie Murren. Bei einem vollen Murrenglas, dürfen sie eine gemeinsame Klassenaktivität bestimmen. Das motiviert viele, Rücksicht auf die Mitschülerinnen und Mitschüler zu nehmen.

Gelingensbedingungen für Übungsstunden

Mittlerweile nutzen ich und auch andere Kolleginnen und Kollegen diese Struktur für die Studienzeiten in anderen Klas-

sen. Die vorgestellte Struktur hat sich für diese Lerngruppen als lernförderlich erwiesen, weil ...

- ... visualisierte und zeitlich definierte Arbeitsphasen Orientierung und Sicherheit schaffen.
- ... auf die verschiedenen Lernbedürfnisse aller Beteiligten Rücksicht genommen wird.
- ... eine transparente und ritualisierte Arbeitsatmosphäre geschaffen wird.
- ... die Lernenden in einer Phase auf sich gestellt sind und sich selbstständig Lösungsansätze erarbeiten müssen, um weiter zu kommen.
- ... die Lernenden nach jeder Studienzeit ihr Überverhalten reflektieren und eine Rückmeldung von der Lehrperson erhalten.
- ... die Lehrpersonen Zeit haben, die Lernenden während des Übens zu beobachten und ihre diagnostischen Erkenntnisse in die weitere pädagogische Arbeit einfließen lassen können.

Lukas Berger ist Sonderpädagoge
an der Ida Ehre Schule.
Bogenstraße 34, 20144 Hamburg
LFL.berger@web.de

Schulische Rahmenbedingungen für nachhaltiges Üben

Was lernförderliches Üben ausmacht

Das bloße Abarbeiten von gleichen Aufgaben demotiviert Lernende und ist wenig nachhaltig. Wie sehen zielführende Übungsaufgaben aus? Wie können Lehrpersonen das Üben sinnvoll begleiten? Welcher schulische Rahmen kennzeichnet förderliche Übungsstunden? Ein Gespräch mit Ralf Naeve, didaktischer Leiter der Erich Kästner Schule, über Einsichten und Herausforderungen bei der Entwicklung von Übe-Zeiten.

HMS: Welchen Stellenwert nimmt das Thema »Üben« gerade in der Schul- und Unterrichtsentwicklung an Ihrer Schule ein?

Ralf Naeve: Leider kann ich nicht behaupten, dass wir uns als Schule in den letzten vier Jahren systematisch mit dem Üben auseinandergesetzt haben. Dass die Kolleginnen und Kollegen das Kerngeschäft beherrschen und eine gute Mischung aus Instruktion, Übung sowie Rückmeldung in ihrem Unterricht einbringen, wird quasi vorausgesetzt. Im Schulalltag führen die Kolleginnen und Kollegen mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Logbuchgespräche. Etwa alle vier Wochen reflektieren die Lernenden in den Gesprächen, welche ihrer Ziele sie erreicht haben, und formulieren neue Ziele. Meine Hoffnung ist, dass hier das Thema Üben in seinen unterschiedlichen Ausprägungen immer wieder zur Sprache kommt. Beispielsweise, wenn die Lernenden reflektieren, mit welchen Übungsformaten sie ein Lernziel erreichen wollen. Leider bleibt aber insbesondere für »das Üben« an vielen Stellen im Unterricht viel zu wenig

Zeit oder es fehlen zielführende Übungsaufgaben.

Was zeichnet für Sie zielführende Übungsaufgaben aus?

Dafür muss man erst einmal klären, was denn »Üben« eigentlich bedeutet. Üben, trainieren, fördern, fordern – viele dieser Begriffe werden synonym verwendet. Grundsätzlich verstehe ich das Üben als einen Teil des Lernens. Es ist ein Schritt im Lernprozess, der handlungsorientiert ist. Ich wende neues Wissen an, variiere es oder bringe es mit anderen Ideen und Gedanken in Verbindung. Durch dieses Üben gewinne ich ein tieferes Verständnis des Gegenstandes. Im besten Fall mache ich mir den Lerngegenstand zu eigen, weil ich eine Kompetenz ausbilde und Handlungssicherheit gewinne. Viel zu häufig denken Schülerinnen und Schüler beim Üben nur an ein isoliertes Trainieren oder Wiederholen einer bestimmten Tätigkeit. Wie zum Beispiel beim klassischen Vokabellernen. Das ist nur *eine* Form des Übens und hat ebenso seine Berechtigung. Aber je nachdem an welchem Punkt im Lernprozess ich mich befinde, brauche ich unterschiedliche Aufgaben und Übungsformen. In einem ersten Schritt brauchen Lernende vielleicht noch das isolierte und wiederholende Üben, um eine erste Sicherheit zu gewinnen. Schnell müssen jedoch zielführende Aufgaben handlungsorientiert sein. Die zuvor isoliert trainierten Vokabeln muss ich in verschiedenen Kontexten anwenden können. Die Vokabeln beispielsweise während einer Kommunikationssituation in einen Satz einbauen. Solche Aufgaben sollten das Neue mit Bekanntem verbinden und sie müssen einen Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler bieten. Wie im Leben außerhalb der Schule übe und trainiere ich am Besten in für mich sinnvollen und he-

erausfordernden Situationen. Die in den letzten Jahren viel diskutierten offenen und komplexen Aufgaben können sich sehr gut für so ein Üben eignen.

Was sollten Schülerinnen und Schüler über das Üben wissen?

Zunächst einmal würde ich mir wünschen, die Schülerinnen und Schüler würden verschiedene Erfahrungen mit dem Üben machen und sie könnten dann Schlüsse aus diesen Erfahrungen für ihr Üben ziehen. Wenn ich beim Fußball das Tor treffen möchte, dann kann ich mir den Ball auf den Elfmeterpunkt legen und hundert Mal auf das Tor schießen. Ich werde es irgendwann treffen und dann immer häufiger. Vielleicht treffe ich sogar in den Winkel. Im Spiel aber, wenn der Ball plötzlich rollt, ich nicht frontal zum Tor stehe oder gar in der Bewegung bin, dann treffe ich vielleicht nicht. Demnach muss ich bereits beim Üben unterschiedliche Varianten ausprobieren. Dann erhöhe ich die Wahrscheinlichkeit, dass ich auch während einer komplexen Spielsituation erfolgreich ein Tor schießen kann. Viele Schülerinnen und Schüler machen solche positiven Übe-Erfahrungen im Sport, im Spiel oder beim Erlernen eines Instrumentes. Sie empfinden möglicherweise auch Freude beim Üben, schließlich kommen sie immer wieder zum Training. Bei einem Spiel oder Konzert erfahren sie dann die Erfolge des Übens. Diese bestärkenden Erfahrungen wünsche ich allen Schülerinnen und Schülern auch in anderen Lernbereichen der Schule. Leider wird ein Lernerfolg in Fächern wie Mathematik, Deutsch oder Englisch nur selten sofort nach 90 Minuten sichtbar. Umso wichtiger kann es sein, Schülerinnen und Schüler zu animieren, erkennbare Erfolge im Unterricht regelhaft herauszustellen und zu reflektieren. So bauen sie bestmöglich sukzessiv ein »Wis-



Ansichten der Erich Kästner Schule

sen« über zielführendes Übeverhalten auf und erfahren Üben als einen wichtigen Schritt während des Lernens.

Was macht für Sie dementsprechend ein intelligentes Übe-Konzept einer Schule aus?

Ich bezweifle, dass es das *eine* Konzept für das Üben geben kann. Ich nehme viel mehr an, dass es Rahmenbedingungen geben kann, die je nach Lerngegenstand und Lernenden variieren müssen. Wir sind an unserer Schule gerade auch auf der Suche danach. In der Grundschulabteilung hatten wir für ein Schuljahr eine »Übe-Zeit«. In dieser Zeit sollten die Schülerinnen und Schüler explizit Übungsaufgaben bearbeiten. Leider war die betreuende Person nicht regelhaft im Unterricht eingesetzt und die Kommunikation von Lehr- und Betreuungspersonal war nicht systematisch organisiert. Diese Übe-Zeit war für die Schülerinnen und Schüler nicht zielführend. Wir haben sie schnell wieder abgeschafft. Gleichzeitig beobachten wir, dass in vielen Förderkursen, die im Rahmen von Fördern statt Wiederholen durchgeführt werden, zwar viel geübt wird, es aber zu wenig sichtbare Erfolge gibt. Auch hier vermuten wir, dass es zielführender wäre, wenn das Üben im unmittelbaren Bezug zum Unterricht steht und die jeweiligen Fachkolleginnen oder -kollegen das Üben begleiten würden. Unsere aktuelle Erkenntnis ist also: Das Üben sollte von

Expertinnen und Experten begleitet werden, die eine schnelle und für den Lernprozess hilfreiche Rückmeldung geben können. Es reicht nicht aus, Schülerinnen und Schülern nur zurückzumelden, dass sie eine Aufgabe falsch bearbeitet haben. Es braucht zeitgleich einen hilfreichen Hinweis darauf, wie ich es besser machen kann, an welcher Stelle vielleicht ein »Denkfehler« vorliegt. Beim Torschuss meldet mir die Flugbahn des Balles direkt zurück, ob ich zielführend gehandelt habe. Beim Üben von Rechenfertigkeiten oder dem Konjugieren von Verben brauche ich auch so eine Rückmeldung. Diese Rückmeldung sollte unmittelbar erfolgen, damit ich mein Handeln korrigieren kann. Wir möchten zukünftig ein Konzept entwickeln, das diesen Ansprüchen gerechter wird.

Was könnte helfen, um das Üben in Rahmen von Schule insgesamt zielführender zu gestalten?

Grundsätzlich brauchen Lernende und Lehrende das Verständnis, dass das Üben der zeitlich größte und wichtigste Teil im Lernprozess ist. Eine gute Einführung in den neuen Lerngegenstand ist natürlich die Voraussetzung für das Üben. Aber während des Übens durch verschiedene Aufgaben und Situationen, festigt sich ein Verständnis und es entwickelt sich eine Handlungsfähigkeit. Um dieses Üben im Rahmen von Schule zielführend zu gestalten, braucht es Zeit. Die

Erhöhung der Fachstunden Deutsch und Mathematik bei unveränderten Bildungsplanvorgaben erscheint mir hier ein hilfreicher Schritt. Das ermöglicht ein Mehr an Üben in Begleitung der Fachexpertinnen und -experten. Zentral für neu Erlerntes ist aber auch, dass ich es nun regelmäßig anwende und in verschiedenen Situationen nutzen kann. Wenn wir im Rahmen von Schule also zielführendes Üben wollen, dann sollten Schülerinnen und Schüler einem Lerngegenstand wiederkehrend in möglichst unterschiedlichen Kontexten begegnen. Dieses wiederholende Üben in möglichst unterschiedlichen Kontexten kann zum Beispiel bei uns während des Projektunterrichts initiiert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler während einer selbstgestellten Aufgabe plötzlich auf das Problem der Prozentrechnung, der Interpunktion oder der Darstellung von Diagrammen stoßen, können sie diese zuvor schon angebahnten Fähigkeiten dabei erneut trainieren.

Das Gespräch führte Andrea Albers.

*Ralf Naeve ist didaktischer Leiter
der Erich Kästner Schule.
An der Berner Au 12 (Jahrgang 0 – 6),
Hermelinweg 10 (Jahrgang 7 – 13),
22159 Hamburg
ralf.naeve@bsb.hamburg.de
www.erich-kaestner-schule-hamburg.de*



Prof. Joseph Keuffer (Mitte), Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, und Referatsleiter Martin Eckeberg (2. v. r.) begrüßen die hochrangige Bildungskommission aus Malawi.

»Reflektierende, autonome, lebenslang lernende Lehrkräfte ausbilden ...«

Eine hochrangige Delegation aus Malawi traf sich im April zu einem intensiven mehrtägigen Austausch mit Hamburger Lehrkräften und Bildungsexperten, um die Qualität der Lehrerausbildung im eigenen Land zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Wie können kontinuierliche, reflexive und bewertbare Elemente in eine modular angelegte Lehrerausbildung eingeführt werden? Welche Fähigkeiten und Techniken sind hierfür seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder erforderlich? Welche Unterrichtsstrategien ermöglichen inklusives Lernen? Welche Anforderungen bestehen für Lehrkräfte?

Zu diesen Schwerpunkten diskutierten die neun malawischen Besucherinnen und Besucher eine Woche lang mit ihren Hamburger Gastgebern vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsent-

wicklung, von Schulen und der Universität. Input-Veranstaltungen, Fragerunden, Hospitationen und eine Stadttour gehörten zum randvollen Programm von Martin Eckeberg, Referatsleiter Sprachen, Abteilung Fortbildung am LI, und Catrin Anderer, technische Beraterin für die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, die Projekte im Auftrag der Bundesregierung umsetzt.

Ziel des Besuchs in Hamburg: Die Lehrerausbildung in Malawi durch einen informativen fachlichen Austausch zu spezifischen Themen insbesondere im Primarbereich (Jahrgänge 1 bis 8) zu ver-

bessern und durch die persönliche Begegnung professionelle Kontakte und Netzwerke zu knüpfen.

Seit ihren Reformbestrebungen im Jahr 2015, erzählt Raphael Agabu, Direktor der malawischen Schulinspektion, hätten sie in Malawi einen Leitsatz für die Lehrerausbildung entwickelt, der in ihrem Land als »Teacher Education Philosophy« bekannt sei. Dieser lautet: »*To produce a reflective, autonomous, lifelong learning teacher, able to display moral values and embrace learners' diversity.*« Ein Leitsatz, der in ähnlicher Form auch für die Lehrerausbildung in Hamburg seine Gültigkeit hat, in Malawi jedoch unter ganz anderen Bedingungen umgesetzt werden muss.

Zum Hintergrund: In den vergangenen Jahren wurden beachtliche Anstrengungen unternommen, das Bildungssystem in Malawi weiterzuentwickeln.

Im Bildungsbereich gibt es zu wenig gut ausgebildete Dozenten, um eine Schulreform in Gang zu setzen, die den Herausforderungen und Erfordernissen des Landes standhält. Daher beauftragte die Bundesregierung die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, das malawische Bildungsministerium mit technischer Expertise im Ausbau von Kapazitäten zu unterstützen.

Zur nachhaltigen Entwicklung gehörten die Verbesserung der Lehrerausbildung im Primarbereich, die Revision des Curriculums sowie Richtlinien und Unterstützung auf lokaler und nationaler Ebene. Außerdem sollten ein neuer nationaler Bildungsplan und die inklusive Beschulung durch entsprechend qualifizierte Lehrkräfte auf den Weg gebracht werden. Schließlich geht es darum, ein Bewusstsein für die Bedeutung von Qualität im Bildungssektor zu schaffen.

Zum Auftakt des Expertenaustausches begrüßte Prof. Joseph Keuffer die Delegation, skizzierte die Aufgaben des Landesinstituts und betonte: »Wir sind interessiert daran zu sehen, wie sich Schulentwicklung international gestaltet.« So habe das LI viele Kontakte in verschiedenste Länder. Deutsche Kolleginnen und Kollegen seien als Lehrkräfte oder Schulleiterinnen und Schulleiter im Ausland tätig. Keuffer: »Dieser Austausch ist wichtig, weil wir sonst nur den eigenen Ideen verhaftet blieben.« Zehn Prozent der auszubildenden Lehrkräfte kämen aus anderen Ländern.

Martin Eckeberg informierte über den Sprachenunterricht in Hamburg und die heterogene Schülerschaft, von der etwa die Hälfte einen Migrationshintergrund habe. Im Bereich Sprachen werde kompetenzorientiert unterrichtet, wobei sich das Sprachniveau nach dem Europäischen Referenzrahmen richte. In der folgenden Diskussion wurden Fragen vertieft, wie die Sprachkompetenzen gemessen und beurteilt werden und welche Absprachen es beispielsweise mit den Schulbuchverlagen gibt.

Hanneke Bohls, Leiterin der Abteilung Ausbildung am LI, gab einen Überblick über den Aufbau des Referendariats in Hamburg und diskutierte mit den Gästen insbesondere Fragen der Leistungs-

Interview mit Catrin Anderer, Bildungsberaterin der GIZ für das malawische Bildungsministerium, Edward Mtongo, leitender Koordinator der Curriculum-Entwicklung und Raphael Agabu, Direktor der malawischen Schulinspektion.

Frau Anderer, Sie arbeiten in Zomba im Bereich Reform der Lehrerausbildung in der Primarstufe, der die Klassen 1 bis 8 umfasst. Wie kamen Sie zu dieser besonderen Aufgabe?

Ich wollte schon immer einmal im Ausland eine berufliche Erfahrung machen und schickte meinen Lebenslauf an die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Ein Jahr später sprach mich eine Fachplanerin der Gesellschaft an. Ich passte genau zu dem gesuchten Profil, nur fehlten mir Erfahrungen im afrikanischen Kontext.

Wo gibt es im Unterricht konkreten Verbesserungsbedarf?

Im Bildungssektor ist das Land, das 18 Millionen Einwohner umfasst, mit schweren Belastungen und begrenzten Möglichkeiten konfrontiert. Dennoch besteht der Anspruch, auch seitens der Eltern, mehr Qualität in den Unterricht zu bringen. Trotz großer Klassen sollen die Kinder besser lesen und schreiben lernen. Dafür sind gut ausgebildete Lehrkräfte erforderlich.

Wie soll das erreicht werden?

Durch eine reflektierende und praxisorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Hamburg kann gute Impulse anbieten und reflektierende Ansätze zeigen, wie sie in die Realität umgesetzt werden. Diese Form der Lehrerausbildung zu etablieren, ist ihr Ziel. Daran arbeitet das Land schon seit drei Jahren. Die GIZ unterstützt die malawische Regierung dabei, eigene Ideen und für das Land passende Umsetzungsmöglichkeiten zu entwickeln und sie nachhaltig im Land zu etablieren.

Herr Mtongo, welches sind die Kernpunkte der Reform der Lehrerausbildung, mit der Sie in Malawi gerade befasst sind?

Früher wurden angehende Lehrkräfte ein Jahr am College ausgebildet und gingen dann in die Praxis. Seit Januar gehen die Studentinnen und Studenten schon im ersten Jahr für sechs Monate an Schu-

len und kommen dann ans College zurück, um ihre Unterrichtserfahrungen zu reflektieren.

Was hat Ihnen der Besuch in Hamburg gebracht?

Wir konnten beobachten und fragen, was hier gemacht wird. Jetzt überlegen wir, was wir in unsere Lehrpläne in Richtung einer reflektierenden Praxis übernehmen können. Das bezieht sich zum Beispiel auf Methodik, Kompetenzen, Beurteilungen und das Unterstützungssystem für Lehrerinnen und Lehrer.



Catrin Anderer und Edward Mtongo

Herr Agabu, Welche Eindrücke nehmen Sie mit nach Hause?

Hier in Hamburg werden starke Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet – sowohl akademisch als auch professionell. Das Helene Lange Gymnasium ist ein Zentrum der Exzellenz: Die Leitung, die Lehrkräfte, die Lernumgebung – all das ist ein förderlicher Boden für besseres Lernen und Unterrichten.

Frau Anderer, welche weiteren Pläne haben Sie?

Nach knapp vier Jahren ist meine Arbeit für die GIZ in Malawi im November beendet. Dann komme ich mit meiner Familie zurück nach Hamburg. Hier gibt es eine große kulturelle Vielfalt und Lehrkräfte aus der ganzen Welt. Da werde ich sicherlich ein Arbeitsgebiet finden.

Das Interview führte Ulrike Esterer.



Die malawische Bildungsdelegation informiert sich im Helene Lange Gymnasium: während einer Unterrichtshospitation (oben), bei der Nachbesprechung (u.l.) und Raphael Agabu, Direktor der malawischen Schulinspektion, im Gespräch mit Schulleiter Holger Müller (u.r.)

bewertung. Dr. Arne Heinemann, Studierrat und Lehramtsausbilder an der Universität, informierte über die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium.

Beeindruckt nahmen die Delegierten am Englischunterricht einer 5. Klasse des Helene Lange Gymnasiums teil. »Die Kinder haben den Unterricht genossen. Das erinnert mich an meine eigene Schulzeit«, freute sich Raphael Agabu und dankte im Namen der Gruppe für den hochinteressanten Einblick. Anschließend stellte sich Englischlehrerin Fredericke Reumann einem reflektierenden Gespräch über die gegebene Stunde, das in Hamburg auch unter dem Begriff »Reflektionszirkel« als Standardbaustein in der Ausbildung verankert ist. Wie ist ein solches Gespräch am besten zu führen, was ist eine ange-

messene und konstruktive Rückmeldung für Referendare?

»Wie stellen Sie sicher, dass sie die erforderlichen Standards erreichen?«, wollte die Delegation anschließend von Schulleiter Holger Müller erfahren. »Es ist uns wichtig mit anderen Institutionen wie dem LI, der Universität oder dem IfBQ zusammenzuarbeiten. Rückmeldungen aus den jährlichen Kompetenzermittlungen werden von uns, den Fachschaften und den Lehrkräften ausgewertet und für den Unterricht nutzbar gemacht.«

Mary Chivala Phiri, Leiterin der malawischen Lehrerbildung, bedankte sich für den Besuch: »Man fühlt sich willkommen und merkt, hier wird intensiv gearbeitet.«

»Mich hat beeindruckt, mit welchem spürbaren Engagement und genuinen Interesse sich die malawische Delegation dem Thema »Lehrerbildung« gewidmet hat«, resümierte Martin Eckeberg am Ende der Studienwoche. Aus seiner Sicht sei es während dieser Tage gelungen, den Austausch zur Verankerung von reflexiven Elementen in der Lehrer(aus)bildung breit zu diskutieren und einen offenen Austausch zu leitenden Überlegungen in Hamburg und Malawi zu führen. Eckeberg: »Dies alles in einer Atmosphäre, in der wir viel gelacht und interkulturell voneinander gelernt haben.«

Text und Fotos:
Ulrike Esterer
ulrike.esterer@bsb.hamburg.de

Einblicke in den Alltag einer jungen Lehrerin in Malawi

»Aber ich mag doch keinen Pfeffer ...«

Zione Banda, eine junge Lehrerin aus Malawi, freut sich auf ihre Aufgabe als Primary School Teacher in einer Dorfschule 20 Kilometer nördlich von Blantyre. Sie wird als neue Lehrerin an der Phonda Primary School arbeiten und eine 2. Klasse übernehmen. Zione (23 Jahre) wird als einzige weibliche Lehrerin ihrer Schule gemeinsam mit ihren sieben Kollegen und einem Schulleiter täglich für mehr als 1200 Schülerinnen und Schüler zuständig sein.

Malawi, ein kleines Land im Südosten Afrikas, wird immer wieder als eines der ärmsten Länder der Welt betitelt.¹ Trotz friedlicher Geschichte und für die Landwirtschaft günstigen klimatischen Bedingungen findet sich Malawi in fast allen Entwicklungsstatistiken auf den hinteren Plätzen.

Die Herausforderungen sind vielfältig – u. a. eine defizitäre Gesundheitsversorgung, eine auf Landwirtschaft fokussierte Wirtschaftsstruktur, große Infrastrukturmängel, erhebliche Ernährungsdefizite und ein konstantes Bevölkerungswachstum von mehr als 3% jährlich sowie ein extrem niedriges Bildungsniveau. Es ist schwierig für das Binnenland Malawi, die Grundbedürfnisse der Menschen zu decken und den Anschluss an andere aufstrebende afrikanische Nationen zu finden.

Im Bildungssektor ist es nach wie vor noch ein langer Weg, den Malawi zu gehen hat, auch wenn es in den letzten Jahren Fortschritte gab, um das weltweit vereinbarte Entwicklungsziel »Bildung für alle« zu erreichen.

Nach der Einführung der kostenfreien Grundbildung im Jahr 1994 verzeichnete Malawi einen sprunghaften Anstieg von Schülerinnen und Schülern in den Primary Schools (Schulen, die von Klasse 1 bis Klasse 8 alle Kinder unterrichten) und sorgte damit für eine massive Erhöhung der Schülerzahlen in den Klassen. Zudem steigen die Klassenfrequenzen weiter, als Folge des Bevölkerungswachstums in den letzten 30 Jahren. Vor allem im ländlichen Raum werden junge

Schülerinnen und Schüler heutzutage mit bis zu 250 Kindern pro Lehrkraft in einem Klassenraum unterrichtet.

Auch wenn der Zugang zur Schulbildung grundsätzlich allen Kindern offen steht, sind die Wiederhol- und Schulabbrecherraten hoch. Nur etwa ein Drittel der eingeschulten Kinder erreicht das achte Schuljahr in der dafür vorgesehenen Zeit. Die Wiederholerraten liegen im Schnitt jährlich bei über 20%. In den höheren Klassen steigt die Zahl der Schulabbrecher, insbesondere bei Mädchen.

Malawis Bildungssystem weist außerdem erhebliche Mängel in der Bildungsqualität auf.² Internationale und nationale Lernleistungsstudien der letzten zehn Jahre zeigen durchgängig ein niedriges Niveau. Fehlende Lehr- und Lernmaterialien, unzureichende Klassenräume und Schulgebäude und der Mangel an gut ausgebildeten und motivierten Lehrkräften kennzeichnen den malawischen Schulalltag.

Hier setzt die Unterstützung der Deutschen Entwicklungszusammenarbeit an. Der Auf- und Ausbau einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung ist dabei ein Schwerpunkt der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, die im Auftrag der Bundesregierung Projekte umsetzt.

Angehende Lehrkräfte werden in Malawi insgesamt zwei Jahre ausgebildet, ein Jahr an einem Teacher Training College (TTC) und ein weiteres Jahr an einer der zahlreichen Ausbildungsschulen im Land, um dort praktische Lehrerfahrungen zu sammeln. Nach diesen zwei Jahren werden die jungen Frauen und Männer als vollständig ausgebildete Lehrkräfte in die Berufswelt entlassen.

Bevor Zione die Nachricht bekam, dass sie an der Phonda Primary School ihre erste Lehrerstelle antreten kann, musste sie zwei Jahre warten. Obwohl zusätzliche Lehrkräfte dringend gebraucht werden, stellt die Regierung nur schrittweise junge Lehrkräfte in den Schuldienst ein. Zu groß sind die Probleme bei der Finanzierung der Gehälter.

Da im Dorf, in dem Zione unterrichtet wird, alle Lehrerhäuser belegt sind, findet sie ein kleines Haus mit Wasserzugang und Strom im nahegelegenen Nachbardorf. Von dort wird sie täglich mit einem Fahrradtaxi zur Schule gebracht. Zione hat Glück, ihr Schulleiter ist sehr engagiert und unterstützt sie dabei, sich schnell einzuleben. Ihr werden alle Schulbücher mit den Lehrerbegleitmaterialien für ihre Jahrgangsstufe gegeben, sodass sie sich rechtzeitig auf ihren Unterricht in der zweiten Klasse vorbereiten kann.

Während der Ausbildung wurde sie im ersten Jahr theoretisch vorbereitet. Im zweiten Jahr – dem Praxisjahr – war sie mit einer Freundin aus dem Teacher Training College gemeinsam für eine vierte Klasse verantwortlich. Doch dies liegt bereits eine ganze Zeit zurück. Zione ist dankbar, ein Lehrerbegleitheft zu haben, das ihr genaue Anweisungen gibt und zeigt, wie sie ihre Stunden planen soll. Über hundert Kinder musste Zione an ihrer Ausbildungsschule nie unterrichten, alle hatten Tische, Stühle und Bücher zur Hand. Hier an der Phonda Primary School ist dies anders. Zione bekommt einen Klassenraum mit einer großen Tafel und Schulbücher für die Fächer Englisch und Chichewa (Landessprache Malawis).

An ihrem ersten Schultag ist sie aufgeregt, sie wird 128 Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse haben. Bevor Zione mit ihrem Unterricht starten kann, essen die Kinder Maisbrei (Porridge), den engagierte Mütter für alle Kinder vorbereitet haben, eine gute Grundlage zum Lernen. Chichewa, Mathe und Englisch sind die Hauptfächer ihrer Jahrgangsstufe und werden täglich unterrichtet. Hinzu kommen Sport, Life skills, Religion und Kunst. Die Schule beginnt täglich um 7.30 Uhr und endet für die zweite Jahrgangsstufe um 11.30 Uhr. Zione nimmt sich vor, die Namen der Kinder schnell auswendig zu lernen.

Englisch steht für die nächste Stunde auf dem Programm. Fragen und Antworten in vollständigen Sätzen: »Do you like



Die frischgebackene Lehrerin Zione in ihrer Klasse

carrots?«, »Yes, I do!«, »Do you like bananas?«, »Yes, I do!«, »Do you like pepper?«, »Yes, I do!«

Erst einmal demonstriert Zione den Dialog ihrer Klasse dreimal, bevor sie die Schülerin Chisomo zur Wiederholung an die Tafel holt.

Lehrerin: Do you like carrots?

Chisomo: Yes, I do!

Lehrerin: Do you like bananas?

Chisomo: Yes, I do!

Lehrerin: Do you like pepper?

Chisomo: Yes, I do!

Nun kommt Chikumbusto, ein kleiner Junge, an die Tafel:

Lehrerin: Do you like carrots?

Chikumbusto: Yes, I do!

Lehrerin: Do you like bananas?

Chikumbusto: Yes, I do!

Lehrerin: Do you like pepper?

Chikumbusto: Nnnn no no Madam

Zione greift ein und unterstützt den Jungen: »Please say: »Yes, I do!«.

Chikumbusto wirkt verlegen und gibt zurück: »Koma sindimakonda tsabola!« (»Aber ich mag doch keinen Pfeffer!«)

Diese kleine Szene am Morgen in der Schule stimmt Zione nachdenklich ...

Chikumbusto hat seiner Lehrerin in der Stunde gezeigt, dass es ihm nicht reicht, mechanisch etwas aufzusagen bzw. auswendig zu lernen. Chikumbusto sucht den Sinn in diesem Dialog und hat die Inhalte mit seiner Lebenswirklichkeit verbunden. Der Zweitklässler hat für sich festgestellt, dass er Pfeffer nicht mag. Dies bringt er mit dem Satz »Koma sindimakonda tsabala« zum Ausdruck. Die Stundenplanung des Lehrhandbuchs sieht eine Verneinung (»No, I do not like pepper.«) jedoch nicht vor und bringt Zione in eine schwierige Lage. Chikumbusto lässt sich nicht beirren: Trotz Insistierens auf die »richtige« Antwort der Lehrerin, bleibt er seiner Meinung treu.

Was in deutschen Klassenzimmern als Selbstverständlichkeit angesehen wird, ist in Malawi noch nicht übliche Praxis. Chorisches Wiederholen von vorgegebenen Sätzen ist die gängige Unterrichtsmethode in der Primary School. Für eine reflektierende Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, ein Unterricht, der die Lebenswirklichkeit der Kinder widerspiegelt, ist wenig Platz und die Lehr-

kräfte sind darauf bisher auch noch nicht ausreichend vorbereitet.

Die GIZ arbeitet eng mit dem Bildungsministerium zusammen und unterstützt die Stärkung der Praxisorientierung in der Lehrerausbildung. Dozenten und Lehramtsstudierende sollen ein verständliches und an der Schulwirklichkeit ausgerichtetes Ausbildungsprogramm erhalten, das junge Lehrkräfte angemessen auf den Berufsalltag vorbereitet. Die zukünftigen Lehrkräfte lernen, wie sie flexibel und souverän mit Lehr- und Lernmaterialien umgehen und sie an die realen Situationen in den Schulen sinnvoll anpassen können. Einen besonderen Schwerpunkt stellen dabei die Methoden des »critical thinking« dar, die Lernende ermutigen, eigenständige Ideen und Lösungswege zu entwickeln.

Mehr Einblicke in das Leben Malawis finden sich auf der Länderseite der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH (www.giz.de/malawi). Einen guten Eindruck in die Unterrichtsrealität bieten auch die neu erstellten Video Clips (www.youtube.com/user/GIZonlineTV), die als praxisreflektierendes Unterrichtsmaterial für die Teacher Training Colleges von der GIZ in Zusammenarbeit mit dem Malawi Institute of Education (MIE) erstellt wurden. Damit künftige Lehrkräfte noch besser auf die Alltagssituationen in den Primary Schools vorbereitet sind, werden hier Anregungen und Ideen angeboten, wie mit sehr großen Klassen in Jahrgang 1 und 2 umgegangen werden kann.

Es ist und bleibt eine große Herausforderung!

Anmerkungen

¹ Rang 173 von 187 Ländern gemäß UNDP-Human Development Index, 2015.

² Siehe hierzu »Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality«, SACMEQ, 2017.

*Catrin Anderer, ehemalige Mitarbeiterin des LI, ist seit 2015 als technische Beraterin der GIZ in Malawi im Basic Education Programm tätig.
catrin.anderer@giz.de*

Good Practice – kleine und große Fundstücke aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 11

Schüler-Lehrer-Feedback am Gymnasium Hummelsbüttel

Eine Kolumne von Peter Schulze

Feedback und Reflexion gelten nicht erst seit Hattie als Treiber für erfolgreiches Lernen. Während das Feedback an ihre Schülerinnen und Schüler für Lehrkräfte zum selbstverständlichen Schul- und Unterrichtsalltag gehört, ist es an vielen Schulen noch nicht gängige Praxis, dass Lehrkräfte sich selbst eine Rückmeldung zu ihrem Unterricht einholen. Ist es Furcht vor Kritik oder ein Mangel an Methoden oder pures Desinteresse oder liegen die Gründe ganz woanders? Jedenfalls holt sich in quasi fast jeder Schule nur eine Minderheit der Lehrkräfte regelmäßig von ihren Schülerinnen und Schülern ein Feedback ein. Kurz: Offenbar ist es erst wenigen Schulen gelungen, Schülerfeedback als effektiven Teil ihrer Qualitätsentwicklung anzunehmen und den nötigen Rahmen dafür zu schaffen. Das Gymnasium Hummelsbüttel ist eine der Schulen, die es erfolgreich eingeführt hat. Das Geheimnis?

»Die Initiative ging ganz klar von unserem Schülerrat aus«, berichtet Thorsten Schüler, der Schulleiter des Gymnasiums Hummelsbüttel. »Ziel war es, durch die Kommunikation über Unterricht das Lernklima zu verbessern. Der Schülerrat hat dann einen Bogen entwickelt, den wir 2015 erstmals eingesetzt haben. Die Schülerinnen und Schüler haben das nach zwei Jahren dann auch evaluiert und die Akzeptanz ist deshalb im Lehrerkollegium höher, weil der Bogen nicht von der Schulleitung kommt. Die Schülerinnen und Schüler haben einen sehr klaren Blick auf den Unterricht. Sie sind sehr fair und treten nicht nach, wenn etwas schlecht läuft.«

Nach Beratung im Schülerrat, im Elternrat und in der Lehrerkonferenz hat die Schulkonferenz 2017 schließlich die überarbeiteten Bögen beschlossen, die nun zweimal im Schuljahr zum Einsatz kommen. Wurde anfangs mit einem

Lehrer-Feedbackbogen: Mittelstufe

Kriterien	Gut	In Ordnung	Verbesserungswürdig	Mangelhaft	Anmerkungen
1. Mein Zuwachs an Fachwissen war hoch.					
2. Der Lehrer ist fachlich sicher in den behandelten Themen.					
3. Die Erklärungen sind verständlich.					
4. Die Unterrichtsinhalte werden ansprechend aufbereitet.					
5. Die Unterrichtsvorbereitung ist zielführend und angemessen.					
9. Die Notenbesprechung findet regelmäßig statt (auch bei Nachfrage).					

Möchte ich noch etwas sagen?

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

vielen Dank, dass Sie den Feedbackbogen mit Ihren Schülern durchführen. Sie setzen sich damit für eine bessere Arbeitsatmosphäre und für einen größeren Erfolg der Schülerinnen und Schüler ein.

Wir möchten Sie bitten, diesen Bogen doppelseitig zu kopieren, so kann viel Papier gespart werden. Vielen Dank!

Für Fragen stehen wir Ihnen immer gerne zur Verfügung.

Viele Grüße
das Schulsprecherteam des GHB

Der Lehrkräfte-Feedbackbogen für die Mittelstufe des Gymnasiums Hummelsbüttel (Ausschnitt)

Feedbackbogen für alle Jahrgangsstufen gearbeitet, nutzt die Schule nach der Evaluation mittlerweile drei unterschiedliche Bögen, jeweils einen für Unter-, Mittel- und Oberstufe. Der Schülerrat berichtet jedoch auch, dass die Lehrkräfte das Schülerfeedback unterschiedlich handhaben und die Klassen das Feedback gelegentlich auch aktiv einfordern müssen. Überwiegend nutzen die Lehrkräfte heute jedoch das Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler als konstruktives Element zur Entwicklung des eigenen Unterrichts. Nach Wahrnehmung des Schülerrats führt das Feedback oft zu einer Veränderung des Unterrichts.

Damit die Akzeptanz des Schülerfeedbacks gewahrt wird, ist jedoch zentral,

dass das Feedback anonym erfolgt und bei der jeweiligen Lehrkraft verbleibt. So wird es als ein Instrument genutzt, wie Unterricht für die Schülerinnen und Schüler noch interessanter und gewinnbringender gestaltet werden kann und nicht als Kontrollinstrument der Schulleitung.

Kontakt: thorsten.schueler@bsb.hamburg.de
(Schulleiter des Gymnasiums Hummelsbüttel)

peter.schulze@ifbq.hamburg.de
Schulinspektion Hamburg



Für beste Unterhaltung sorgten Tänzer der Hip Hop Academy, Kooperationspartner vieler Hamburger Ganztagschulen.

Netzwerkarbeit braucht Vertrauen

Vor gut zehn Jahren wurde das Hamburger Ganztagschulnetzwerk gegründet. Aus einem kleinen Forum von ehemals acht Koordinatoren ist inzwischen ein großes Netzwerk von über 300 Beteiligten geworden. In der Ganztagschule St. Pauli wurde der runde Geburtstag gefeiert.

Vor etwas mehr als zehn Jahren, als das Ganztagschulprogramm des Bundes langsam Fahrt aufnahm, wurde auf Initiative eines Ganztagskoordinators einer Hamburger Stadtteilschule das erste Ganztagschulnetzwerk der Hansestadt gegründet. Das damals noch recht kleine Netzwerkforum, bestehend aus gerade mal acht Koordinatoren, ist inzwischen auf über 300 Mitglieder angewachsen. »Ich bin erstaunt und erfreut über die langfristige Nachfrage«, so Detlef Peglow, Netzwerkmanager und Ganztagsreferent der Schulbehörde. Vergangene Woche trafen sich Entwickler und Gestalter aus Hamburgs Ganztagschulszene – pädagogische Fachkräfte aus den Bereichen Schule und Jugendhilfe sowie außerschulische Partner – in der Cafeteria der Ganztagschule St. Pauli, um das zehnjährige Bestehen des Netzwerks zu feiern.

Passend zum Konzept der selbstverantworteten Schule war das Hamburger Netzwerk von Anfang an als offener Zusammenschluss konzipiert, in dem sich am Ganztage Beteiligte treffen, austauschen und informieren können. Koordinatoren von rund 150 Schulen nehmen jährlich an den Netzwerktreffen teil. Peglow: »Es hat sich offenbar herumgespro-

chen, dass es ein gutes Netzwerk ist.« Alle Beteiligten haben ein gemeinsames Ziel: Schülerinnen und Schüler von Ganztagschulen optimal zu fördern. Um herauszufinden, wie das am besten geht, ist Offenheit angesagt. Denn bei der Netzwerkarbeit geht es nicht darum, sich möglichst gut darzustellen, sondern darum, Probleme zu benennen. Peglow: »Vertrauen ist hierfür immens wichtig, denn nur dann kann man ganz frei über die eigenen Fehler sprechen und offen darüber berichten, was an der eigenen Schule gerade schwierig ist.«

Das Netzwerk folgt einem besonderen Hamburg-spezifischen Konzept, das den beteiligten Schulen einen offenen Rahmen bietet, innerhalb dessen die Schulen die Themen selbst bestimmen und ihre konkreten Probleme und Entwicklungsfragen miteinander lösen können. »Dieses Peer-to-Peer-Lernen macht die besondere Attraktivität dieses Beratungs- und Fortbildungsangebots aus«, erläutert Peglow. Die wachsenden und beständigen Teilnehmerzahlen an den regelmäßigen Treffen würden beweisen, dass diese partizipativen Netzwerke sinnvoll seien. »Hier treffen sich Ganztagschulexpertinnen und -experten und erhalten und geben Beratung ganz nah

an den Stolpersteinen des Alltags«, so der Ganztagsreferent.

Mit den Jahren hat sich das Hamburger Ganztagschulnetzwerk zu einem ausdifferenzierten Trio mit Netzwerken für Koordination, für GBS-Schulen – die drei Buchstaben stehen für Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen – und für Gymnasien entwickelt. Die Netzwerke befassen sich mit allen Schwerpunktthemen der Ganztagschulpädagogik, entwickeln in Arbeitsgruppen die Rahmenbedingungen guter Koordinationsarbeit und setzen sich mit Veränderungen und Entwicklungen im Ganztagschulwesen auseinander. »Diese so breit aufgestellte Entwicklungsarbeit über einen so langen Zeitraum ist etwas Besonderes in Hamburgs Schullandschaft«, so Uta Köhne, zuständige Leiterin der Abteilung für Ganztage und Schulentwicklung in der Schulbehörde.

Die Abteilungsleiterin überbrachte den Gästen Grüße des Bildungsensors Ties Rabe. In ihrem Grußwort blickte Köhne auf die vergangenen zehn Jahre zurück, in denen sich nicht nur das Netzwerk, sondern auch die Ganztagsangebote rasant entwickelt haben. »Anfangs ging man von einer Teilnahmequote von 40 Prozent aus«, erinnert sie sich. Später hätte man die Prognose vorsichtig auf 50 Prozent erhöht. Aktuell gehen über 80 Prozent aller Hamburger Grundschulkinder vormittags und nachmittags zur Schule – und das, obwohl die Teilnah-



Detlef Peglow, Hamburger Netzwerkmanager und Ganztagsreferent der Schulbehörde

me am Ganzttag freiwillig ist. »Das ist eine enorme Zahl, die niemand so vorausgesehen hat. Und das ist auch Ihre Leistung!«, betonte Köhne in Richtung der anwesenden Beteiligten aus Schule und freier Kinder- und Jugendhilfe. Die Ganztagsbeschulung sei zunächst ein typisches Großstadt-Phänomen, doch könne man daran die Speerspitze einer Entwicklung beobachten.

Köhne: »Die Gesellschaft ändert sich, Familien ändern sich.« Immer häufiger seien beide Elternteile voll berufstätig, die Ganztagschule biete eine professionelle Betreuung an, die Eltern mit gutem Gewissen annehmen könnten. Das zehnjährige Bestehen des Netzwerks zeige, so Köhne, dass Hamburgs Schulen nicht nur Vorgaben umsetzen, sondern gute ganztägige Bedingungen für die Bildungschancen ihrer Schülerinnen und Schüler wollen und diese beständig entwickeln. Denn die größte Aufgabe bleibe, die Ganztagschule auch in Sachen Bildung zu einem Erfolgsmodell zu machen. »Das passiert nicht von alleine«, so Köhne. »Dafür brauchen wir vor allem diejenigen, die direkt vor Ort, an den Schulen, täglich daran arbeiten, aus einem Konzept funktionierende Wirklichkeit zu machen.« Und an die Anwesenden: »Sie sind diejenigen, die die Ganztagschule zum Erfolg führen!«

Nach diesen würdigen Worten gab es eine musikalische Pause mit Soulsängerin Zoe, Schülerin der Stadtteilschule Alter Teichweg, und Tänzern der Hip Hop Academy, die Kooperationspartner vieler



Bildungsforscher Professor Dr. Falk Radisch von der Universität Rostock hielt einen Gastvortrag.

Hamburger Ganztagschulen ist. »Auch das ist Ganzttag, ein Ort für Bildung und für Kultur«, so Professor Dr. Falk Radisch, Leiter des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock. Der renommierte Bildungsforscher gab den Netzwerkern in einem 30-minütigen Vortrag einen Überblick über den aktuellen Stand der Ganztagschulforschung. Dabei nahm er Bezug auf die Studie »Mehr Schule wagen« (2017), an der er selbst mitgearbeitet hat. Für die Studie, initiiert von vier großen Bildungstiftungen, waren zehn Schulen, allesamt Träger des Deutschen Schulpreises oder des Jakob-Muth-Preises, befragt worden, was eine gute Ganztagschule ausmacht.

Nach Auswertung der Studie gaben die Bildungsexperten folgenden Rat: Mehr Unterricht an Ganztagschulen, dafür die Hausaufgaben abschaffen. Radisch: »Empfohlen wird eine wöchentliche Mindestöffnungszeit von acht Stunden an fünf Tagen mit unterschiedlicher Teilnahmepflicht.« Kurz: die 40-Stunden-Woche für Schülerinnen und Schüler. Die Gestaltung der Öffnungszeit sei dabei als Aufgabe der einzelnen Schule zu verstehen. Das »Wagnis« bestehe für Radisch darin, Schule wieder in ihrer Ganzheit wahrzunehmen – als einen Ort mit weitem Bildungsbegriff und Lernzielen, die über die Kompetenzen in Deutsch und Mathe hinausgehen. »Der Ganzttag bietet hierfür den Rahmen, den alle Schulen bräuchten«, so der Bil-



Uta Köhne, Leiterin der Abt. für Ganzttag und Schulentwicklung in der Schulbehörde

dungsforscher. In seinem Vortrag ging Radisch auch auf das Thema Netzwerk ein. »Der Ganzttag bietet ideale Möglichkeiten für Netzwerkarbeit«, betonte er. Es gebe deutschlandweit vielfältige Formen von Netzwerken, zudem sei ein rasanter Ausbau zu beobachten. Dennoch existiere aktuell nur wenig Expertise zur Wirksamkeit und zu Qualitätsmerkmalen von Netzwerkarbeit.

Wie schon Ganztagsreferent Peglow betonte auch Professor Radisch, wie wichtig Vertrauen und Wertschätzung für das Gelingen von Netzwerkarbeit ist. Gehe es doch darum, Probleme zu benennen und Erfahrungen auszutauschen, um voneinander zu lernen und Veränderungsansätze zu verwirklichen. Neben dem Rückhalt von Kollegien und Schulleitungen seien regelmäßige Treffen und die Transparenz der Entwicklungen weitere wichtige Merkmale einer gelungenen Netzwerkarbeit. In Hamburg gehen die Beteiligten seit zehn Jahren genauso vor. Uta Köhne: »Unsere Schülerinnen und Schüler profitieren von dieser Arbeit.«

LINKS

www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/formen-von-ganztagschule-hamburg-4
www.hamburg.de/ganztagschule/

*Text und Fotos:
 Claudia Pittelkow
 Redakteurin im Amt für Bildung
 claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de*



Im Gespräch mit SchulMentoren: Rainer Köker spricht mit Schülerinnen und Schülern über ihre Erfahrungen.

Was machst Du so als SchulMentor?

Das Projekt SchulMentoren – Hand in Hand für starke Schulen feierte am 3. Mai 2018 den vierten Jahresempfang in der Grundschule Arnkielstraße. Die Veranstaltung stand im Zeichen des Austauschs zwischen den aktiven Mentorinnen und Mentoren.

Zurzeit engagieren sich in Hamburgs 33 Projektschulen rund 700 SchulMentoren, die entweder als Schülermentoren, Elternmentoren oder externe Ehrenamtliche im Rahmen des Projekts Schülerinnen und Schüler und deren Eltern auf ihrem Weg durch den Schulalltag begleiten. Knapp 2000 SchulMentoren wurden bereits seit Projektbeginn im April 2014 qualifiziert.

Rund 200 SchulMentoren, Vertreter und Unterstützer aus den Schulen und Behörden sowie Interessierte kamen am 3. Mai in die Grundschule Arnkielstraße, um andere Mentorinnen und Mentoren kennenzulernen und sich über ihren Alltag und ihre Erfahrungen auszutauschen. Auch in diesem Jahr gab es wieder ein interessantes und vielseitiges Programm.

Bereits beim Empfang mit Kaffee, Kuchen und Snacks kamen die Gäste sofort miteinander ins Gespräch. Auf einer großen Hamburg-Karte konnten sie die eigene Schule mit dem individuell gestalte-

ten Steckbrief entdecken. Auch die Foto-box in der Aula, mit der man Selfies vom Jahresempfang machen konnte, war sehr beliebt und durchgängig frequentiert.

Der offizielle Teil des Jahresempfangs wurde von Schülern der Stadtteilschule Am Hafen unter der Leitung von Jader Cysneiros mit einer beeindruckenden Trommel-Performance eröffnet.

Statt eines klassischen Grußwortes gab es einen gegenseitigen Austausch zum Thema »Schule in Hamburg verstehen« zwischen Rainer Köker aus der Schulbehörde (Regionale Schulaufsicht Bezirk Bergedorf und Fachaufsicht der Gymnasien) und fünf Schülermentoren aus der Grundschule Sterntalerstraße und dem Kurt-Körper-Gymnasium. Herr Köker befragte die Schülerinnen und Schüler, die Schülerinnen und Schüler befragten Herrn Köker. Ein Dialog auf Augenhöhe: informativ, sympathisch, interessiert und unterhaltsam.

In einer zweiten Runde konnten Elternmentoren aus dem Publikum ihre

Der Film

»Schule in Hamburg verstehen«

»Schule in Hamburg verstehen« lautet der Titel eines Films, der im Projekt SchulMentoren produziert wurde. Der Film ist ein Gemeinschaftsprojekt von SchulMentoren, dem Referat Steigerung der Bildungschancen, dem Programm 23+ Starke Schulen und dem Schulinformationszentrums. Der Film ist unter www.hamburg.de/schulmentoren zu sehen. In Kürze werden hier auch Sprachfassungen in Englisch, Arabisch, Türkisch und Farsi verfügbar sein.



SchulMentoren – Hand in Hand für starke Schulen: ein Projekt mit vielen Akteuren!

Fragen zum Projekt an Herrn Köker richten. Gefragt wurde beispielsweise, welche zusätzlichen Unterstützungsangebote es für Schülerinnen und Schüler aus sozialen Brennpunkten gibt, um die deutsche Sprache besser zu erlernen, sodass sie problemlos die weiterführende Schule besuchen können. Außerdem wurde von Elternmentoren die Frage gestellt, wie sie ihr Engagement als Mentorinnen und Mentoren fortsetzen können, wenn das Projekt SchulMentoren einmal ausläuft.

Anschließend stürmten die Drittklässlerinnen und Drittklässler der Schule Kerschesteinerstraße die Bühne der Schule Arnkielstraße und sangen drei Lieder mit textlich passender Choreografie. Bei dem Stück »Hand in Hand«, das wie für das Projekt SchulMentoren komponiert zu sein schien, nahm der Applaus kaum ein Ende und die Rührung war den Gästen anzumerken.

»Was machst du so als SchulMentor?«, lautete der nächste Programmpunkt an diesem Nachmittag. Schulmentoren, Elternmentoren und externe Ehrenamtliche bildeten Kleingruppen, um sich über ihre Erfahrungen

Das Projekt Schulmentoren



»Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen« ist Teil des Programms »23+ Starke Schulen« der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage. Das Projekt unterstützt 33 Hamburger Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen dabei, ein eigenes Mentorenprogramm aufzubauen. Hierfür werden Schülerinnen und Schüler, Eltern und externe Ehrenamtliche zu Schulmentoren qualifiziert. Während die Schulbehörde für die Begleitung und Unterstützung der Schulen und der schulischen Projektkoordinatoren zuständig ist, verantwortet die KWB die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schullaufbahn zu unterstützen. Das Projekt wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und mit Unterstützung der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen finanziert. Die zweite Projektphase startete im Oktober 2017.

und Erlebnisse als Mentorin bzw. Mentor auszutauschen. Moderiert wurden die Kleingruppen von Coaches und Referenten aus dem Projekt SchulMentoren. In einem weiteren Raum trafen sich die schulischen Koordinationen, um über ihre Arbeit im Projekt SchulMentoren ins Gespräch kommen.

Zum Abschluss des Jahresempfangs trafen sich alle noch einmal in der Aula – für ein Feedback über den Austausch. Das Projektteam bedankte sich bei den Gästen und der Schule Arnkielstraße für den gelungenen Nachmittag.

Mareike Dannies,
BSB-Projektreferentin SchulMentoren
mareike.dannies@bsb.hamburg.de

Eric Vaccaro,
BSB-Projektleitung SchulMentoren
eric.vaccaro@bsb.hamburg.de

Fotos: Jörg Müller
www.joergmuellerfotografie.de

Die »Wachsamen Sorge« in der Neuen Autorität als prozessorientierte Leitlinie für ein störungspräventives Schulleitungshandeln

Präsent in Führung gehen

In der letzten Ausgabe von *Hamburg macht Schule* (Ausgabe 1/18, S. 24 ff.) haben wir die Grundideen und die Relevanz des Konzepts der Neuen Autorität nach Haim Omer für die Verbesserung der pädagogischen Handlungsfähigkeit im Umgang mit schulischen Konfliktlagen ausgeführt. Dieser Ansatz grenzt sich von einem macht- und dominanzorientierten Autoritätsverständnis ab und beschreibt eine Haltung, die die Stärkung bzw. Stabilisierung der persönlichen und professionellen Präsenz in den Vordergrund stellt. Als solcher bietet er auch Orientierung für die Ausgestaltung einer zeitgemäßen und pädagogisch ausgerichteten Organisations- und Führungskultur. In diesem Artikel beschäftigen wir uns mit der in der letzten Ausgabe der Zeitschrift aufgeworfenen Frage, wie das Leitungshandeln einen modellhaften Erfahrungsraum für alle an Schule Beteiligten gestalten kann, in dem pädagogische Zielvorstellungen der Neuen Autorität verwirklicht werden.

Schulleitungen sind neben organisatorischen Themen des Managements, der Verwaltung und der Steuerung besonders auch pädagogischen Werten verpflichtet, die den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ebenso bestimmen wie die Kooperation mit dem Kollegium. Organisationspädagogisches Management (vgl. Rosenbusch) begreift die Schulverwaltung als Instrument, um genuin pädagogische Zielvorstellungen zu erreichen. Mit dem Modell der »Wachsamen Sorge« entwickelt Omer die Prinzipien der Neuen Autorität von einem Krisenkonzept zu einem allgemeinen pädagogischen Konzept weiter. Damit können Abläufe und Rahmenbedingungen an der Schule geschaffen werden, mit denen Ziele einer präventiven pädagogischen Arbeit zu übergeordneten Prämissen werden. Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung setzt auf die personale Kompetenzentwicklung von Schulleitungen und Lehrkräften, für die eine störungspräventive Schul- und Klassenführung (vgl. Steinkellner/Wiesner) Handlungs- und Zielprinzip ist – zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

Wachsamen Sorge als pädagogische Prävention

Im Falle gravierender Gefährdungssituationen – etwa ein deutlicher Rückgang der Lernleistungen, Schulabsentismus, massive Unterrichtsstörungen, Mobbing und andere grenzverletzende Handlungen,

die die Werthaltungen der Schule bedrohen –, wird oft die Schulleitung als Machtinstanz hinzugezogen, häufig mit der Erwartung, dass sie ein Machtwort spricht, das wieder für geordnete Verhältnisse sorgen soll (vgl. Otto/Lüdtke). Das Konzept der Wachsamen Sorge nutzt hingegen gezielt andere Abläufe, Prozesse und Handlungsprinzipien: Die Idee ist, dass die schulischen Akteure sich bereits vor der Entwicklung von Schwierigkeiten eine Wachsamkeit und interessierte Aufmerksamkeit angewöhnen, um die Wahrscheinlichkeit späterer Eskalationen und Krisen zu verringern oder zumindest gut auf diese vorbereitet zu sein. Omer beschreibt das als einen flexiblen Vorgang und meint damit einen dynamischen Prozess zwischen drei Graden der pädagogischen Fürsorge (vgl. Lemme/Körner) (Abb. 1):

1. *der offenen Aufmerksamkeit* mit einer grundsätzlichen Wachsamkeit und Verantwortungsbereitschaft für die Belange der Schülerinnen und Schüler und die in der Schule vereinbarten Werthaltungen,
2. *der fokussierten Aufmerksamkeit*, die bei aufkommenden Schwierigkeiten erhöht und bekanntgemacht wird, sowie
3. *dem Schutz*, wenn es um das konkrete Eingreifen und deutliche Hilfestellungen geht.

Treten Probleme auf, setzen die Beteiligten je nach Umfang mehr oder weni-

ger Aufmerksamkeit und Energie ein, um den herausfordernden Situationen zu begegnen. Diese Idee der Wachsamkeit, die sich mit dem Bild eines Halt gebenden »Ankers« verbindet, stellt nicht die Kontrolle, sondern den Halt, den Schutz, die Fürsorge und die Nähe als eine variierende Aufmerksamkeit und als variabel gelebte Präsenz ins Zentrum der pädagogischen Arbeit.

Eine Orientierungs- und Priorisierungshilfe für die Bewältigung von Herausforderungen

Die Qualität des Einsatzes wird nach den drei Aktivitätsgraden unterschieden: In der Regel bleiben Schulleitungen oder Lehrkräfte auf *dem ersten, niedrigsten Grad* der Wachsamen Sorge. Sie sind präsent und pflegen den Dialog mit Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen. Offener Austausch, sensible Umsicht, Interesse am anderen und an Schulentwicklungsprojekten sowie den damit verbundenen Zielen bleiben so lange die Basis der Beziehungen und Kooperationen, bis die Akteure aufgrund von Alarmsignalen entscheiden, auf *den zweiten Grad einer höheren Intensität der Präsenz* zu wechseln.

Hier wird auf die Abläufe und Ereignisse fokussiert, die erste Störungen oder beginnende Probleme aufzeigen. Diese Beobachtungen werden benannt, entweder in informierenden und beziehungsorientierten Gesprächen mit den jeweils betroffenen Personen oder klassen- bzw. projektbezogen, wenn bestimmte Werte oder ein produktives Miteinander bedroht erscheinen. Das Ziel dieser direkten, intentionalen Ansprachen und Vorgehensweisen ist die Rückkehr zu einer Situation, die durch die Merkmale der ersten Stufe geprägt ist. Wenn Dialog, direktes Nachfragen, beharrliches Dableiben, Erinnerungen oder auch die gemeinsame Fokussierung auf Veränderungen innerhalb einer Klasse oder eines Projektes keine erfolgreiche Entwicklung ermöglichen,

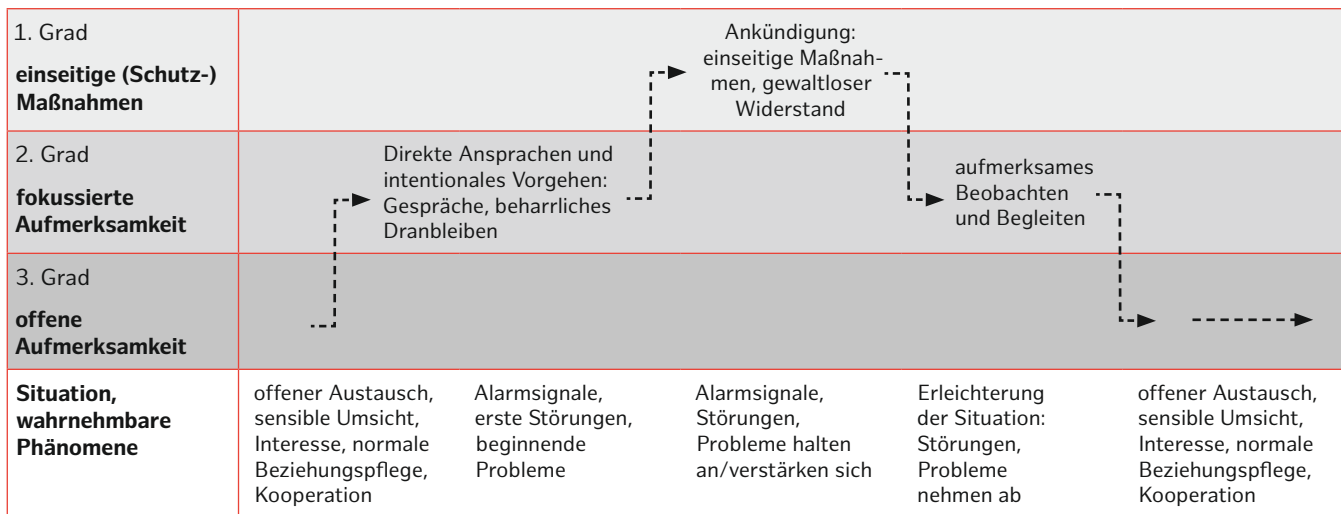


Abb. 1: Wachsame Sorge – flexibler Vorgang pädagogischer Fürsorge. Grafik: Olaf Hansen, Dietmar Otto

sind einseitige Maßnahmen und Aktionen notwendig.

Diese im *dritten Grad* der Wachsamkeit gesetzten Schritte können – gemäß des Prinzips des einseitigen Handelns (vgl. Hamburg macht Schule, Ausgabe 1/2018) – auch ohne die Zustimmung der jeweils betroffenen Personen umgesetzt werden. Dabei bieten die *sieben Handlungsfelder der Neuen Autorität* (vgl. ebd.) eine praktische Orientierung bei dieser aktiven, fokussierten und gewaltlosen Vorgehensweise. Der Übergang zum dritten Grad sollte mit größtmöglicher Transparenz und Nachvollziehbarkeit erfolgen. Daher werden die einseitigen Maßnahmen sinnvollerweise durch eine entsprechende *Ankündigung* eingeleitet, die für alle involvierten Personen und Gruppen sichtbar macht, was genau die Absicht der geplanten Vorgehensweise ist, welchem Ziel sie dient und welche Schritte dabei unternommen werden. Diese Maßnahmen und Prozesse werden so lange beharrlich aufrechterhalten, bis eine maßgebliche Erleichterung der Situation eintritt und nach einer Zeit des aufmerksamen Beobachtens und Begleitens auf den ersten Aktivitätsgrad zurückgekehrt werden kann.

Mit dem »Finger am Puls« der Organisation

Im Gegensatz zu linear angelegten Maßnahmen und Regelungen sowie »von oben« festgesetzten Verordnungen, die bestimmte Wirkungen erzielen sollen,

lenkt das Prozessmodell der Wachsamkeit die Aufmerksamkeit auf den mit den beteiligten Kollegen auszuhandelnden Ablauf und die Intention in der konkreten Bearbeitung eines Geschehens. Das erfordert einen hohen Grad an Reflexionsfähigkeit der Akteure sowie die Bereitschaft, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu sehen, die Stärke und Legitimität aus der gegenseitigen Unterstützung schöpft.

Mit der *modellhaften Gestaltung des ersten Grades* der Wachsamkeit sowie einer empathischen und respektvollen *Flexibilität im Umgang mit den anderen* beider *Graden* kann die Schulleitung einen Rahmen für mehr Zusammenarbeit, Zusammenhalt und selbstverantwortliches, wertebasiertes Arbeiten schaffen. Das liefert die Grundlage für eine störungspräventive Schul- und Klassenführung. Als umsichtige Führungskraft hat die Schulleitung gewissermaßen den »Finger am Puls« ihrer Organisation: Sie ist im Dialog mit allen Beteiligten, verschafft sich immer wieder einen Überblick über problematische Entwicklungen, initiiert entsprechende Reflexions- und Kooperationsrunden, bemüht sich um das Engagement hilfreicher Unterstützer, setzt sich für eine transparent geregelte Kommunikationskultur ein, ist auch kurzfristig erreichbar und an Rückmeldungen und Prozessverläufen interessiert. Dazu wird sie sich immer wieder in den Gremien und Abläufen der Institution zeigen und bei notwendigen Ent-

scheidungen zum Übergang in eine fokussierte Präsenz den Schulterschluss mit anderen relevanten Akteuren suchen und ihr Handeln diesbezüglich begründen.

Mit einer deeskalierenden, ressourcen- und entwicklungsorientierten Werthaltung der Neuen Autorität wird im Umgang mit Kollegen, Schülern und Sorgeberechtigten Mündigkeit unterstellt oder entwickelt, Anerkennung von sich selbst und von anderen praktiziert und Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und erwünscht.

Die Rahmung zur Entwicklung von Präsenz

Leitungspräsenz ist kein fester Zustand und beginnt nicht erst ab dem Auftreten von Alarmsignalen. Präzentes Handeln muss in stetig wechselnden Kontexten und situativen Bedingungen jeweils neu entwickelt und stabilisiert werden. Die Initiierung u. a. folgender Abläufe und Strukturelemente kann dafür einen präventiven und wirksamen Rahmen bieten:

- Entwicklung eines *langfristigen Konzepts der Qualitätssicherung* in Bezug auf eine gemeinsame Grundhaltung, aus der heraus sich pädagogische Interventionen und Vorgehensweisen ableiten lassen
- Kultivierung von *professionellen Lerngemeinschaften* zur gegenseitigen Unterstützung und zum Austausch über grundlegende pädagogische Haltun-

gen und Handlungen – wie z.B. pädagogische Interventions- und Supervisionsgruppen – sowie entsprechende Vertiefungen durch Fortbildungen

- Gründung eines *Präsenzteams* (vgl. Otto/Lüdtke) zur Verankerung von Handlungs- und Handlungsideen der Neuen Autorität in Unterricht und Schulleben
- *Überprüfung von Leitlinien, Notfallplänen, Klassen- und Schulregeln* hinsichtlich ihrer Schutz und Orientierung bietenden Anwendbarkeit
- Etablierung von *Präsenz-Ritualen*, z.B. bei Schul- und Unterrichtsbeginn oder zur Gewährleistung einer aktiven Aufsicht
- *Entwicklung von Leitfäden* z.B. zum Umgang mit Schulabsentismus, bei der Neuaufnahme von Schülern oder zur präsenten Begleitung bei Suspendierungen (vgl. ebd., Toolbox)
- Absprachen und Entwicklung von Modellen zur *Einbindung von Sorgeberechtigten* in den Schulalltag
- Gestaltung von *Kooperation und Beziehungen mit externen Kooperationspartnern*

Die Wachsame Sorge als Leitlinie einzuführen bedeutet, der präventiven pädagogischen Arbeit in horizontal organisierten Kooperationsstrukturen und Bündnissen einen wesentlichen Stellenwert einzuräumen. Dezentralisierung gehört für Omer zu den positiven Effekten strategischer Netzwerkarbeit von Führungskräften. Bei diesem Verständnis von Führung ist nicht mehr die einsame Entscheidung an der Spitze gefragt, sondern die Fähigkeit zur wirksamen Gestaltung und (Neu-)Ausrichtung von Interaktionen. Qualitäten wie die hier benannte Fähigkeit zur verantwortungsbewussten, beharrlichen und dynamischen Begleitung schulischer Abläufe, zum aufmerksamen Dialog, zur fokussierten Präsenz bei aufkommenden Schwierigkeiten und zur entschiedenen Initiative in Gefährdungssituationen kennzeichnen ein pädagogisch ausgerichtetes und störungspräventives Leitungshandeln.

Literatur

Baumann-Habersack, F. (2015): Mit neuer Autorität in Führung. Wiesbaden

Geisbauer, W. (2018): Führen mit Neuer Autorität. Stärke entwickeln für sich und das Team. Heidelberg

Lemme, M./Körner, B. (2018): Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Heidelberg

Otto, D./Lüdtke, A. (2017): Konfliktbearbeitung mit Neuer Autorität. Eine Orientierung auch für schulische Führungskräfte. In: Schule leiten 10/2017

Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München/Neuwied

Schönangerer, W./Steinkellner, H. (Hg.) (2017): Neue Autorität macht Schule. Horn/Wien

*Dietmar Otto, Mitarbeiter am LI, Referat Berufseingangsphase und Arbeitsbereich Beratungslehrkräfte; Beratungslehrer, Supervisor und Organisationsberater
Dietmar.Otto@li-hamburg.de*

*Olaf Hansen, Mitarbeiter am LI, Referat Berufseingangsphase; Grundschullehrkraft, Transaktionsanalytiker, Coach und Trainer
Olaf.Hansen@li-hamburg.de*

Hamburg betritt mit dem Internetportal »digital.learning.lab« digitales Bildungsneuland

»Digitales Kompetenzzentrum« für Hamburger Lehrkräfte

Hamburg ist auf dem Weg zur digitalen Stadt. Dazu gehören auch die strategischen Maßnahmen zur Digitalisierung der Bildungsangebote der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). Um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht deutlich auszubauen, entwickelt die BSB zusammen mit ihren Partnern, der Joachim Herz Stiftung und der Technischen Universität Hamburg (TUHH), derzeit »digitale Unterrichtsbausteine«, die ab dem Schuljahr 2018/19 allen Hamburger Lehrkräften kostenlos auf dem Internetportal »digital.learning.lab« zur Verfügung gestellt werden.

Die TU Hamburg wird mit ihrem Konzept des »digital.learning.lab«, das sie gemeinsam mit der BSB für Lehrkräfte umsetzt, einen niedrigschwelligen und offenen Experimentierraum als virtuel-

len Austausch- und Lernraum schaffen, in dem Lehrerinnen und Lehrer voneinander und miteinander lernen können, wie digitale Medien den Unterricht verbessern können. Die Webplattform enthält

Best Practice-Beispiele, aktuelle Forschungsergebnisse und neueste Trends zu mediengestützten Lehr- und Lernszenarien, eine Toolbox mit digitalen Lernwerkzeugen und dazu passende Weiterbildungsangebote.

Erprobte Unterrichtskonzepte und digitale Unterrichtsmaterialien als OERs

Die digitalen Unterrichtsbausteine, so genannte »Open Educational Resources« (OER), beinhalten erprobte Unter-

richtskonzepte und vielfältige digitale Unterrichtsmaterialien für zahlreiche Themengebiete in den Schulfächern der weiterführenden Schulen. 30 Hamburger Lehrkräfte aus Stadtteilschulen und Gymnasien, die über umfangreiche Erfahrungen beim Unterrichten mit digitalen Bildungsmedien verfügen, entwickeln derzeit in Fachteams aus je zwei Personen die Unterrichtsinhalte in vierwöchigen Entwicklungszyklen. In den nächsten 18 Monaten sollen so rund 180 fachbezogene, digitale Unterrichtsbausteine zuerst für die weiterführenden Schulen entstehen. Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen, der BSB sowie aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) testen die Bausteine und geben strukturierte Rückmeldungen. Begleitet wird dieser Prozess von der Joachim Herz Stiftung mit langjähriger Fachexpertise aus dem digitalen MINT-Unterricht und durch die Organisation und Ausrichtung von regelmäßigen Workshops.

Start der Plattform digital.learning.lab zum Schuljahresbeginn 2018/19

Die ersten digitalen Unterrichtsbausteine werden auf der Plattform digital.learning.lab zum Schuljahresbeginn 2018/19 allen Lehrkräften in Hamburg bereitgestellt. Das Redaktionsteam ist in der Stabsstelle Digitalisierung bei Martin Brause angesiedelt, dem Chief Digital Officer (CDO) der BSB. Brause betont: »Nur das Zusammenwirken von erprobten und alltagstauglichen, guten Unterrichtsmaterialien mit verstärkten und stärker systemisch ausgerichteten Fortbildungsangeboten in den Schulen zu Fragen des Lehrens und Lernens im digitalen Wandel verspricht Erfolg bei diesem wichtigen Thema.« Als Anforderung gilt, dass sie den Bezug zu den zu erwerbenden Kompetenzen der Kultusministerkonferenz (KMK) Strategie »Bildung in der digitalen Welt« sowie den Hamburger Bildungspläne ausweisen.

Qualitätszyklus für externe digitale Unterrichtsbausteine

Damit die digitalen Unterrichtsbausteine zukünftig eine wichtige Rolle bei der

OER

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES



Foto: Pixabay – CC0 Creative Commons – Grafik: CC BY-SA 4.0 via Wikimedia Commons

Unterrichtsentwicklung spielen, ist es notwendig, dass sie frei verfügbar, bearbeitbar und veränderbar sind. Neben den digitalen Unterrichtsbausteinen, die vom Redaktionsteam entwickelt werden, könnten auch Materialien aus Schulen, Fachseminaren, Fortbildungsveranstaltungen und anderen Quellen zusammengetragen und aufbereitet werden. Die digitalen Unterrichtsbausteine durchlaufen dann einen Qualitätszyklus und könnten unter entsprechenden CC-Lizenzen als Open Educational Resources (OER) einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Hamburg betritt digitales Bildungsneuland

Mit dieser Strategie betritt Hamburg digitales Bildungsneuland in Deutschland: Lehrkräfte erstellen im Rahmen ihrer bezahlten Tätigkeit offene Lehr- und Lernunterlagen und mit der Öffnung für externe Einreichungen gibt Hamburg ein erstes

Zertifizierungsangebot einer Bildungsbehörde für Open Educational Resources.

»Hamburg macht Schule« plant für den Herbst, wenn die ersten digitalen Unterrichtsbausteine veröffentlicht sind, einen ausführlichen Bericht über die neue Plattform »digital.learning.lab«.

Links

Pressemeldung der BSB:
www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/10445490/2018-02-12-bsb-digitale-unterrichtsbausteine/
 Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt«:
www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html
 TU Hamburg: www.tuhh.de
 Joachim Herz Stiftung:
www.joachim-herz-stiftung.de

Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de

Das offene Netz umarmen

Auf der Suche nach neuen Impulsen für das Hamburger Bildungswesen veranstaltete die »edunautika« am 7. April in der Reformschule Winterhude ein BarCamp zum Thema »Zeitgemäße Pädagogik im digitalen Wandel«.

Hinter dem maritimen Titel der Tagung »edunautika« verbirgt sich ein BarCamp, eine »UnKonferenz« mit eigenen Spielregeln. Organisiert haben den Tag vier Veranstalter: die Agentur j&k jöran und Konsorten, die Max Brauer Schule Altona, die Winterhuder Reformschule und die ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert.

kante Frage der edunautika hieß: Optimieren wir hier nur die Schule des 19. und 20. Jahrhunderts, also »alte« Pädagogik? Verhindert die Rede von »digitaler Bildung« den in ihren Augen notwendigen Paradigmenwandel? Für Bildungsziele wie Aufklärung und Mündigkeit, Kreativität und kritisches Denken, Freiheit und Verantwortung braucht es keine Ver-



Die Veranstalter (v.l.): Jöran Muuß-Mehrholz, Agentur J&K; Blanche Fabri, ZLL21; Birgit Xylander, Schulleiterin Winterhuder Reformschule; Tim Hagener, Schulleiter Max Brauer Schule

Ist digitale Bildung automatisch bessere Bildung?

Worum geht es den Initiatoren? Digitale Bildung ist derzeit das topaktuelle Thema in Verwaltung, Politik und Öffentlichkeit. Sicher lassen sich mit bunten Apps besser Vokabeln lernen und Matheaufgaben trainieren, bereichern animierte Erklärvideos und interaktive Smartboards den Unterricht. Unbestritten ist, dass digitale Lernplattformen für eine Menge Materialien, Werkzeuge und cloudbasierte Kommunikation sorgen. Aber ist digitale Bildung automatisch bessere Bildung? Die provo-

einfachung der digitalen Welt, so die Veranstalter. Es sei an der Zeit, dass sich reformorientierte Pädagogen einmischen. Dafür wollte die edunautika eine Plattform bieten. Gesucht waren Ansätze, die das offene Netz umarmen, den Umgang mit Vielfalt und Chaos fördern, selbstbestimmte Aktivitäten und kollaborative Projekte ermöglichen.

Das Echo auf die Einladung zum BarCamp hat selbst die Initiatoren überrascht. Über 240 Teilnehmer aus Bildungseinrichtungen, Stiftungen, Bibliotheken, Volkshochschulen, Verwaltung und der interessierten Öffentlichkeit suchten an einem Samstag Diskussionen,

Informationen und Austausch über digitale Bildung. Ein Viertel der Teilnehmer war über 150 km angereist; die Hälfte war zum ersten Mal auf einem BarCamp.

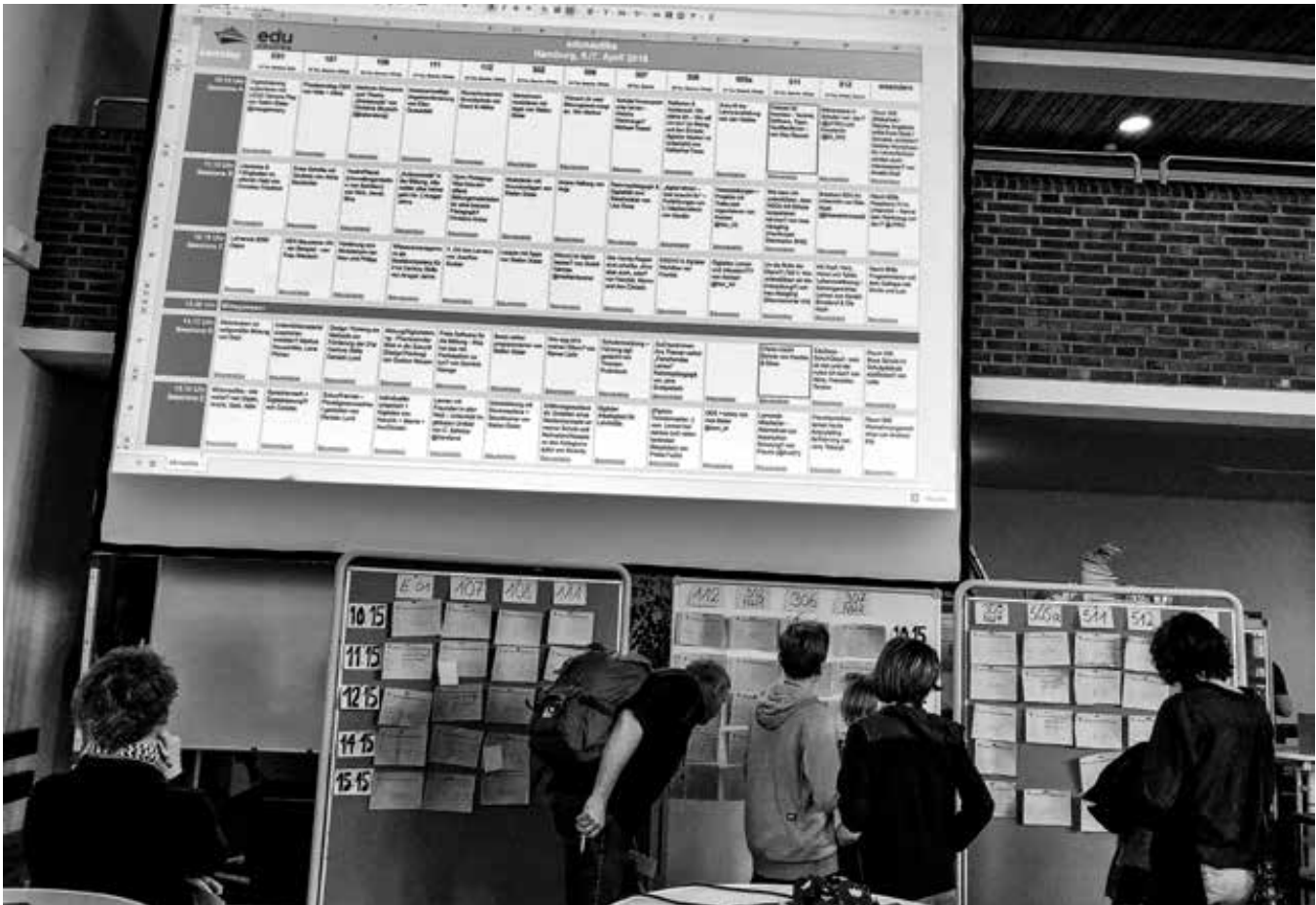
Was ist ein BarCamp?

Ein BarCamp ist im Gegensatz zu einer Konferenz sehr basisdemokratisch organisiert, d.h. es werden weder ein Programm noch die Themen vorgegeben. Dies wird von den Teilnehmern selbst festgelegt. Der Fokus bei einem BarCamp liegt auf dem Austausch und der gemeinsamen Diskussion. Jeder Teilnehmer kann eigene Ideen, Erfahrungen, Positionen und Fragen zur Diskussion stellen und dazu eine »Session«, einen kleinen Workshop, anbieten. So werden die Teilnehmenden zu Teilgebenden. Dennoch gab es wie bei den meisten BarCamps auch auf der edunautika zahlreiche Sessions mit einem vorbereiteten Input. Jede Session dauerte genau 45 Minuten. In fünf Zeitblöcken liefen je 13 parallele Session-Angebote. Insgesamt gab es 64 Sessions.

Sessions zu Theorie und Praxis

Neben theoretischen Hintergrundinformationen, viel Reflexion und Austausch, gab es auf der edunautika auch eine Vielzahl an ganz praktischen Anregungen mit Vorstellung der entsprechenden Tools und deren Unterstützung.

Das Spektrum der Themen war breit gefächert und reichte vom theoretischen Ansatz bis zur praktischen Anleitung. Es können hier nur einige Themen genannt werden: Reformpädagogik und Digitalität sind Geschwister, Musizieren mit Apps, Praxiseinstieg OER, erste Schritte mit ozobots, Zukunft der Lehrerbildung, Podcasts für newbies, Makerspace in Schulen, Programmieren mit raspberry pi oder calliope, DSGVO und digitaler Workflow, Lehrende 2050, Bibliotheken und zeitgemäße Bildung, Design thinking, Spracherwerb und Digitalisierung. Eine Session befasste sich mit dem Thema »Wie kann man mit Impulskarten und Kaffeebechern den Lernkul-



Orientierung im Workshop Angebot über große Tafeln: Insgesamt gab es auf der Edunautika 64 Sessions in fünf Zeitblöcken mit je 13 parallelen Angeboten.

turwandel in der Schule gut begleiten?« Eine andere Session zielte auf globale Inhalte: Lernen mit Freunden in aller Welt, Lernen im globalen Umfeld mit Unterrichtsideen, Aktionen und Plattformen, wo Klassen aus aller Welt zusammen arbeiten können. Ein Teilnehmer berichtete von seiner Fantasie »Was wäre, wenn Schule wie ein Coworking Space ausgestattet wäre mit Kicker und Kaffeecorner? Die Schüler würden in die Schule rennen!« Eine Vertreterin aus den Bibliotheken bedauerte, dass die Bibliotheken heute nicht offensiv für Bildung genutzt werden, obwohl sie eine sehr gute Infrastruktur aufweisen.

Schulleiter Tim Hagener von der Max Brauer Schule war begeistert von seinem ersten BarCamp: »super informativ und inspirativ«. Es war ein Tag für viele anregende Diskussionen und um neue Kontakte zu knüpfen. Am Ende lässt sich – dem Format geschuldet – nicht ein Er-

gebnis festmachen, sondern viele. Fast jede Session hat ihre Inhalte dokumentiert sowie Tipps und Empfehlungen festgehalten. Das Thema ist noch nicht zu Ende diskutiert.

Die edunautika will weitermachen. Jöran Muuß-Merholz »Es gibt einen klaren Willen, das Projekt fortzuführen. Ich bin ziemlich überwältigt von der Vielzahl der Themen, Projekte und Ideen – und vor allem von der großen Begeisterung, mit der sie vorgestellt wurden.« Die Veranstalter würden es freuen, wenn Teilnehmer auch an anderen Orten im Bundesgebiet eine edunautika auf die Beine stellen. Weiter denkt man darüber nach, in Hamburg eine Folgeveranstaltung zu organisieren, mit gezielten Einladungen an die Verwaltung und Politik zum weiteren Erfahrungsaustausch über die Frage: Wie können wir unsere Bildungsziele und Lerninhalte kontinuierlich auf den Prüfstand stellen?

Zum Abschluss der edunautika wurde unter anderem angeregt, den begonnenen Austausch fortzusetzen, zum Beispiel via Hashtag #Edunautika. Jöran Muuß-Merholz: »Wenn hierbei viele mitmachen, wäre das großartig!«

Weitere Informationen

- Infos und die Dokumentation des Tages unter www.edunautika.de
- Präsentationen, Literatur-Empfehlungen, Video-Tipps, Websites, Blog-Beiträge, Anregungen zum Ausprobieren, Projekte und Ideen zum gemeinsamen Weiterarbeiten unter <https://ebildungslabor.de/blog/edunautika-zum-weiternutzen>
- twitter @Edunautika

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

Gruppenfoto nach erfolgreichem Projekttag: alle Workshop-Leiterinnen und -Leiter mit Lehrer Jens Binne.



Kurt-Körper-Gymnasium und StS-Öjendorf organisieren spannenden BERTINI-Tag

Lassen wir uns vom Internet manipulieren?

Instagram-Likes checken, Snapchat-Kontakte pflegen, mit Freunden per Whatsapp kommunizieren und dann noch online Hausaufgaben machen. Viele junge Menschen sind mehrere Stunden pro Tag mit Smartphone oder Laptop beschäftigt und ständig online. Das für uns alle mittlerweile unentbehrlich gewordene Internet birgt Chancen, aber auch Risiken.

Der BERTINI-Tag am Kurt-Körper-Gymnasium geht zurück auf die Initiative des BERTINI-Preis e.V. »Mut im Netz«. Seit dem Schuljahr 2014/15 veranstalten jeweils die Schülerinnen und Schüler aus dem Jahrgang 11/Medienprofil S2 des Kurt-Körper-Gymnasiums einen Projekttag, bei dem sie sich mit den Möglichkeiten und Gefahren des Cyberspace kritisch auseinandersetzen. Das Thema des diesjährigen Projekttag, den sie in Kooperation mit Schülerinnen und Schülern der Stadtteilschule Öjendorf durchführten, lautete: »Die ›verlorene‹ Generation – lassen wir uns wirklich vom Netz manipulieren?«.

Die Themen der sieben angebotenen Workshops hatten es in sich und wurden von Oberstufenschülerinnen und -schülern des Profils »Medien-Gesellschaft« selbst ausgewählt und in den einzelnen Gruppen seit Ende Januar eigenstän-

dig vorbereitet. »Gerade mit Blick auf die neuen Datenschutzrichtlinien sind wir mit unserem Programm zum BERTINI-Tag 2018 direkt am Puls der Zeit«, freut sich Lehrer und Projektleiter Jens Binne (39). Während der Vorbereitungszeit haben die Workshop-Leiterinnen und -Leiter im Alter von 17 bis 18 Jahren deutlich mehr Stunden gearbeitet als in der »normalen« Unterrichtszeit. »Das Thema betrifft mich und meine Freunde, darum konnte ich gar nicht mehr aufhören zu recherchieren«, erzählt Safa, die gemeinsam mit Dua den Workshop »Personalisierte Werbung: Cookies als Identifikation im Netz?« organisiert hat.

»Propaganda gab es bereits in den 1930er und 1940er Jahren, das ist kein Internet-Phänomen«, berichtet Hadi den Teilnehmern des Workshops »Propaganda und Zensur: Digitalisierung first!«. Die beiden Moderatoren zeigten ihrer Grup-

pe zwei interessante Filme, die viel Stoff zum Nachdenken boten. In dem US-amerikanischen Zeichentrickfilm »Der Fuehrer's Face« wird Donald Duck durch die Mühlen der Nazis gedreht, samt Strammstehen, Arbeit in einer Waffenfabrik und nervtötender Blaskapellenmusik. Am Ende erwacht die Ente schweißgebadet aus einem Albtraum. Die Walt-Disney-Produktion war Propaganda gegen das Dritte Reich und gewann 1943 den Oscar für den besten animierten Kurzfilm. »Früher wurde Propaganda in erster Linie in politischen Reden, Cartoons oder in Zeitungen verbreitet. Heute funktioniert das auch gut über das Internet«, sagt Co-Leiter Lukas und zeigt als Beispiel einen YouTube-Film über das vermeintliche Fußball-WM-Finale 2014, in dem die nordkoreanische Mannschaft unter dem Jubel des Diktators Kim Jong-un gegen die brasilianische Elf antritt. Ein Fake, auf den sogar zahlreiche Medienprofis hineinfliegen. Der Clip wurde innerhalb von Stunden mehrere Millionen Mal angeklickt. Wer diese täuschend echt wirkenden Bilder ins Netz gestellt hat, konnte nie geklärt werden. »Propa-



Sicherheit im Internet: Tyrone (l.) und Justin würden niemals private Fotos ins Netz stellen und achten auf eine deaktivierte Standortbestimmung an ihren Handys.

ganda kommt in vielen Formen daher, wir dürfen einfach nicht alles, was wir im Internet sehen und hören, unreflektiert als Wahrheit akzeptieren«, sagt Hadi.

Im Workshop »Spionage im Netz: Hört mein Handy mir zu?«, den Abulena und Albina vorbereitet hatten, mussten die Teilnehmer gleich zu Beginn an einem Quiz teilnehmen. Die Schülerinnen und Schüler beantworteten auf den verteilten Tablets Fragen wie »Welche sozialen Netzwerke nutzt Du?« oder »Wie lange bist Du täglich online?«. Folgsam erledigten die jungen Erwachsenen die ihnen gestellte Aufgabe. Statt die Antworten auszuwerten, stellt Abulena nach dem Einsammeln der Computer die provokante Frage: »Überlegt mal Leute, welche persönlichen Informationen Ihr gerade von Euch preisgegeben habt?« Betretene Stille! Die Mehrheit glaubt, dass sich sowieso niemand für ihre persönlichen Informationen interessiert und es daher ungefährlich ist, derartige Angaben online zu stellen. »Hacker sind doch eher an Daten von Behörden und Prominenten interessiert und nicht an meinen«, ist eine Schülerin überzeugt. »Auch eure

Daten sind bares Geld wert, oder ist es euch noch nicht aufgefallen, dass ihr personalisierte Werbung auf eurem Smartphone oder Laptop erhaltet?«, will Albina wissen.

Einem dunklen Kapitel des Internets widmet sich schließlich der Workshop zur sogenannten »Blue Whale Challenge – 50 Aufgaben in den Tod – Selbstmord durch Gehirnwäsche?«, zu dem Kristina und Valentina einluden. Fast alle Teilnehmer hatten von der »Whale Challenge« schon mal gehört, Näheres wusste niemand. Ein merkwürdiges Gruseln lag in der Luft. Die Existenz dieses »Spiels«, das von den Usern unter anderem fordert, sich einen Wal in die Haut zu ritzen, Mutproben zu absolvieren, Freunde zu beleidigen bis hin zur letzten Aufgabe, dem Suizid, ist nicht bewiesen. Den größten Schaden haben laut Angaben der Polizei bislang unkritische Medienberichte angerichtet, die die Neugier auf diese »Herausforderung« unter Jugendlichen nur noch geschürt haben.

Der 17-jährige Tyrone und Justin (18) fanden den Projekttag richtig spannend. Einiges wussten sie bereits, andere In-



»Hört mein Handy mir zu?«: Albulena (r.) und Albina moderierten ihren Workshop professionell und spannend.

formationen waren für sie neu. Beide nutzen Handy und Laptop hauptsächlich zum Empfangen und Verschicken von Whatsapp-Nachrichten und für Videospiele. »Private Fotos von mir würde ich nie online stellen, außerdem habe ich immer meine Standortbestimmung deaktiviert«, verrät Tyrone. Nach Inkrafttreten der neuen Datenschutzrichtlinien wollte Justin neulich an einem verregneten Nachmittag die kompletten Amazon-Richtlinien durchlesen. »Nach 20 Seiten bekam ich Kopfschmerzen und habe aufgegeben«, räumt er mit einem breiten Lächeln ein. Pädagoge Jens Binne ist am Ende der Veranstaltung mit Recht stolz auf seine gut informierten Schülerinnen und Schüler, die am BERTINI-Tag am Kurt-Körper-Gymnasium eindrucksvoll unter Beweis stellten, dass sie sich der Risiken des Internets durchaus bewusst sind.

*Text/Fotos:
Sabine Deh, freie Journalistin
sabinedeh@aol.com*

Gegen Diskriminierung und Rassismus

Lesung »Die Bertinis« für Schülerinnen und Schüler am Geburtstag von Ralph Giordano

Können sich heutige Jugendliche inmitten der Pubertät überhaupt noch darauf einlassen, einfach nur zuzuhören? Sie, deren Alltag es ist, Stunde um Stunde mit unzähligen visuellen und akustischen Reizen zu spielen: schräge Bilder, schnelle Schnitte, coole Gags, witzige Videos – immer wisch und weiter?

Ist eine »Lesung« heutzutage noch zeitgemäß? Und ein probates Mittel, um Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 18 Jahren mitzunehmen und ihnen ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie sich Diskriminierung, Rassismus und Völkerhass im Dritten Reich angefühlt haben könnten?

»Hamburg macht Schule« besuchte die Lesung »Die Bertinis« am 20. März 2018, die das Ernst Deutsch Theater in Kooperation mit dem BERTINI-Preis e.V. jährlich anlässlich des Geburtstages des Autors Ralph Giordano veranstaltet. Ralph Giordano, Namensgeber und Ehrenvorsitzender des BERTINI-Preises, wäre an diesem Tag 95 Jahre alt geworden.

Der Schriftsteller berichtet in seinem Roman »Die Bertinis« autobiografisch über das Schicksal seiner Familie und das Verhalten ihrer Hamburger Mitbürger und Nachbarn während der Verfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus. Wortgewaltig und sensibel erzählt er vom Eindringen zunehmender Diskriminierung und Rassismus in den Alltag der Familie. Die Mutter mit jüdischen Wurzeln war Klavierlehrerin, der Vater Pianist und Ralph wuchs mit zwei Brüdern in Barmbek auf. Die Ausgrenzung begann schleichend, zunächst auf dem Spielplatz, später in der Schule. Schließlich wurde die Bedrohung lebensbedrohend. Zweimal wurde Giordano von der Gestapo verhört und gefoltert, damit er seine Mutter »ans Messer« liefert. Er durchlebte Tage grausamer Demütigung und Todesangst, die ihn geprägt und bis ins hohe Alter verfolgt haben. Als schließlich im Februar 1944 die Deportation nach Osten drohte, ist die Familie untergetaucht. »Das lang befürchtete Grauen kam ganz einfach mit der Post«, schrieb er später. Die Familie versteckte sich in einem feuchten Kellerloch und vegetierte dort, fast verhungert, bis zur Befreiung Hamburgs am 4. Mai 1945, als

sie, von Ratten angenagt, auf allen Vieren schmerzverzerrt und schmutzverkrustet aus einer ehemaligen Waschküche hervorkrochen.

Als Isabella Vértes-Schütter, Vorsitzende des BERTINI-Preis e.V. und Intendantin des Ernst Deutsch Theaters, die Gäste begrüßte, zitierte sie Ralph Giordanos Ansage, in dessen Traditi-

BERTINI-PREIS für junge Menschen mit Zivilcourage

»Hinschauen, wenn andere wegsehen.

Sich einmischen, wenn andere schweigen.

Erinnern, wenn andere vergessen.

Eingreifen, wenn andere sich wegdrehen.

Unbequem sein, wenn andere sich anpassen.«

on sich die Veranstaltung versteht: »Ob links oder rechts, groß oder klein, Christ oder Muslim, Atheist oder Gottgläubiger, wenn jemand die Demokratie attackiert, sie angeht, beschädigt oder gar aufheben will, der kriegt es mit mir zu tun, der hat mich am Hals.«

Ralph Giordano wurde nach dem Krieg Journalist und schuf ein umfangreiches literarisches Plädoyer für Mitmenschlichkeit und Zivilcourage und wider das Vergessen. Er widmete sich in seinem publizistischen und schriftstellerischen Werk konsequent der schonungslosen Verurteilung totalitärer Herrschaft. Als Reporter beschäftigte er sich in mehr als 100 Filmen mit Themen wie dem deutschen

Kolonialismus, dem Hunger in der Dritten Welt oder dem Völkermord an den Armeniern. Dem autobiographischen Roman »Die Bertinis« folgten Titel wie »Wenn Hitler den Krieg gewonnen hätte« oder »Die Traditionslüge – Vom Kriegerkult in der Bundeswehr«. Er mischte sich laut und vernehmlich in öffentliche Debatten ein und wurde dafür u. a. mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet.

Ralph Giordano ist der Namensgeber für den »BERTINI-Preis«, der jährlich an Schülerinnen und Schüler vergeben wird, die sich mit ihren Ideen und Projekten gegen Ausgrenzung einsetzen und für mehr Zivilcourage und ein solidarisches Zusammenleben von Menschen in Hamburg eintreten. Der Preis wird jedes Jahr am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz, an Hamburger Jugendliche vergeben.

Die Ausschnitte aus der Hörbuchfassung unter der Regie von Michael Batz sprechen Patrick Abozen, Jantje Billker, Christoph Tomanek, Erik Schäffler, Isabella Vértes-Schütter, musikalisch begleitet von dem Akkordeonspieler Jakob Neubauer. Zunächst ist es sehr unruhig im Zuschauerraum an diesem Dienstagvormittag. Aber als die Lesung beginnt, zieht sie die Zuhörer schnell in ihren Bann, und im Zuschauerraum wird es ganz still.

Eine Kostprobe, wie schleichend und perfide die Ausgrenzung in den Schulalltag einfließt:

Es stellte sich heraus, dass niemand (in der Klasse) außer ihm ungenügend bekommen hatte ... und wenn Roman in vorsichtigen Andeutungen sprach, so schüttelten die Mitschüler ratlos die Köpfe: Mit Antisemitismus hätten die schlechten Zeugnisse doch nichts zu tun, denn würde der sich nicht auch gegen seinen Bruder richten? ... Sie rieten ihm sich besser vorzubereiten.

Als Roman Bertini im Laufe des Sommers einsah, dass er diesen fürchterlichen Kampf



Die Sprecher (v.l.): Erik Schäffler, Jantje Billker, Patrick Abozen, Isabella Vértes-Schütter und Christoph Tomanek (re.) mit Akkordeonspieler Jakob Neubauer (2. v.r.)

verlieren würde, als er die wohl erdachte Strategie der Speckrolle (seines Lehrers) erkannte, ihn auszuspielen gegen seinen Bruder ... ihn wegen ungenügender Leistungen in mehreren Fächern von der Schule zu vertreiben, kamen ihm Gedanken, die sein Wesen langsam und stetig veränderten. ...

Beim nächsten Latein Extemporale der Klassenarbeit Ovid, ließ die Speckrolle Roman nach vorn kommen auf das Katheder, das er vorher sorgfältig und sehr langsam vor allen Augen abgeschlossen hatte. Da saß er nun, ein Individuum, um bei Klassenarbeiten für jedermann sichtbar zu machen, dass jederart von Betrügereien auszuschließen sind. Seine Hände zitterten, als er hinter dem Pult hockte. Ein Gezeichner vor der Klasse und die Buchstaben verschwammen ihm vor den Augen. Erlösung, flehte er still in sich hinein, halb von Sinnen, Würgen in der Kehle und unfähig aufzuschauen. Diese Lateinarbeit schrieb Roman tatsächlich schlecht. Am Tage der Rückgabe erschien die Speckrolle in ihrer großen SA-Uniform. Als sie an Romans Heft geriet, sagte sie tonlos: ungenügend. Roman versuchte die Hand mit dem Heft zu heben. Er versuchte es wieder und wieder, doch als es ihm nicht gelang, schüttelte er, ein Bild der Zerstörung in namenloser Verzweiflung, und wie um Hilfe bittend, erschöpft den Kopf. In diesem Augenblick löste sich die Speckrolle mit den Bewegungen einer Schildkröte vom Fenster und kam Zentimeter um Zentimeter auf Roman zu. Blieb mit

rötlich gequollener Nackenwulst über dem Uniformkragen schließlich bebend neben ihm stehen. ...

»Das war spannend«, sagte Josha (16) später im Foyer. Für seine Mitschülerin Theresa ist das Schicksal »sehr realistisch rübergekommen, man kann sich in die Figuren einfühlen«. Es ist »erschreckend und geht unter die Haut«. Auch Niklas und Svenja, beide 16, aus der zehnten Klasse des Wilhelmgymnasiums, können die Lesung sehr empfehlen. Sie nehmen den Nationalsozialismus gerade in Geschichte durch. Svenja: »Mir hat gefallen, dass aus der Kindheit berichtet wurde und mal nicht aus Sicht eines Erwachsenen.«

»Ich fand es sehr interessant, ein Einzelschicksal mal ganz nah mitzubekommen«, berichtet Niklas. »In der Schule lernt man die formellen Sachen und bespricht das große Ganze des nationalsozialistischen Systems. Man behandelt schon ab und zu auch Quellen, aber so ein Bericht über mehrere Jahre von einem einzelnen Juden, das war sehr interessant und sehr erschreckend.«

Die Szene aus der Schule, als der Lehrer sich neben Roman aufbaut und der Junge keine Luft mehr zum Atmen hat, ein solches Verhalten kennen die Schüler heute nicht mehr, sagen sie einhellig. »Aber wenn jemand vom Lehrer aufgrund seiner Religion klein gemacht wird, das

kann man sich vorstellen. Die Methode ist aber zugleich so ungreifbar. Das ist ganz perfide«, so Niklas.

Svenja: »Wenn der Junge eine schlechte Note in der Arbeit bekommt, sein Bruder aber nicht, obwohl die Leistung gleich ist. Das kann man gut auf die heutige Zeit beziehen, nämlich auf Menschen, die Probleme mit einem Migrationshintergrund haben, und diese nur deshalb anders behandeln, weil sie Muslime sind oder eine dunkle Hautfarbe haben.«

Als Fazit lässt sich sagen, dass auch die »digitalisierten« Jugendlichen von heute sich von der besonderen Wirkung des persönlich gesprochenen Wortes einfangen und emotional berühren lassen. Die Ausgangsfrage, ob eine Lesung als pädagogische Methode heute noch ihren Zweck erfüllt, kann an diesem Vormittag eindeutig positiv beantwortet werden.

Hinweis: Die nächste Lesung »Die Bertinis« für Hamburger Schülerinnen und Schüler findet am Mittwoch, dem 20. März 2019, um 11 Uhr im Ernst Deutsch Theater statt.

Weitere Informationen

www.bertini-preis.hamburg.de

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

20 Jahre business@school

Wetteifern um die beste Gründungsidee

Team vom Gymnasium Eppendorf gewinnt mit Einkaufsstüben aus Bierabfall den Regionalentscheid

Am 3. Mai wurden im Gymnasium Ohmoor die besten Schülergeschäftsideen aus Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein gekürt. Acht Teams waren beim Regionalentscheid angetreten, um den Sieg und damit den Einzug in das Deutschland-Finale von business@school in München zu erringen. Der Wettbewerb wird seit 20 Jahren von business@school, einer Bildungsinitiative der internationalen Unternehmensberatung The Boston Consulting Group (BCG), veranstaltet. Am Ende überzeugten im Jubiläumsjahr fünf Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium Eppendorf die Wirtschaftsjury mit ihrer Geschäftsidee »PEER«, den umweltfreundlichen Einkaufsstüben aus Bierpapier.

Papiertüten aus Bierabfall

Eine Brauereibesichtigung brachte Matthias Kroh aus dem Siegerteam auf die Idee, aus Biertreber, einem Abfallstoff aus der Bierherstellung, und Kronkorken eine umweltfreundliche Papiertüte herzustellen. Lange experimentierten die Oberstufenschülerinnen und -schüler vom Gymnasium Eppendorf an der richtigen Rezeptur. Erste Anleitungen aus dem Internet funktionierten nicht. Zusammen mit ihrer Biologielehrerin gelang den Fünf im Biologieraum der Schule schließlich, die richtige Mischung aus Wasser, Zellstoff und Biertreber zu pürieren und mit einem selbstgebauten Schöpfrahmen Papier herzustellen. Schwieriger noch als die Produktentwicklung gestaltete sich die Suche nach Herstellern und möglichen Kooperationspartnern. Einige Papierproduzenten winkten ab, andere konnten ein solch komplexes Produkt nicht herstellen. »Wir haben noch nie in unserem Leben so viel telefoniert – und Absagen kassiert«, berichtete Teamsprecherin Vivian Blijdenstein. Als schließlich ein Hersteller gefunden war, blieben nur noch ein paar lange Abende, bis auch die Präsen-

tation vorstellungsreif war. Das Gewinner-Quintett, bestehend aus Teamsprecherin Vivian Blijdenstein (17) sowie Jaak Bützow (16), Matthias Kroh (16), India Robens (16) und Sophie Scholtissek (16) mit Lehrerin Rabea Gausepohl, wurde unterstützt von den Unternehmenscoaches Marc Leichsenring (Generali Deutschland AG) und Constantin Tillmann (The Boston Consulting Group).

Die Jury ließ sich vor allem von der durchdachten Wertschöpfungskette begeistern. »Auch wenn wir nicht gewonnen hätten, wären wir wirklich stolz auf uns gewesen«, betonte Vivian Blijdenstein. Als der Juryvorsitzende Lars O. Holm, Associate Director, The Boston Consulting Group, ihren Sieg verkündete, flossen Freudentränen. »Wir haben wirklich darauf gehofft, aber nicht damit gerechnet«, sagte India Robens.

Kreative Schülergeschäftsideen

Drei weitere Plätze gab es für zwei weitere Teams aus Hamburg und eines aus Hannover.

Das Team vom Gymnasium Ohmoor ermöglicht mit ihrer Plattform »Praktikombi« für Praktikanten und Unternehmen ein unkompliziertes Online-Matching. Viele Unternehmen suchen Nachwuchskräfte und viele Schulabgänger wissen noch nicht, was sie einmal werden wollen. Hier vermittelt Praktikombi mit einem eigen entwickelten Algorithmus die passende Praktikumsstelle. Das begeisterte die Jurymitglieder ebenso wie ihre akribische Analyse.

Das Gymnasium Christianeum präsentierte mit »Soup & Soul« einen Suppenkonfigurator mit Lieferservice. Die individuelle Zusammenstellung einer Suppe erfolgt in einem Online Portal und wird warm ausgeliefert. Ein ausgereiftes Marketing zeigte das Team in ihrer Präsentation »Seid Ihr heiß auf Suppe?«. Nach der Bestellung »vom Klick zum Genuss« ging es in der Kalkulation »Auf in den Suppenolymp«. »Ein Superprodukt«, lobte die Jury, der auch die Test-Gazpachoschmeckte.

Das Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium aus Hannover stellte mit »Excellent Fit« ein individuell größenverstellbares Pferdehalter aus robustem Nylon vor. Die Schülerinnen und Schüler konnten bei der Jury mit ihrem solide durchgerechneten Business-Case und einer souveränen Präsentation punkten.

Die Vielfältigkeit und Kreativität der eingereichten Projekte spiegelten auch die Geschäftsideen, die beim Regionalentscheid in der Vorrunde vorgestellt wurden. Das Albert-Schweitzer-Gymnasium zum Beispiel präsentierte die Idee

20 Jahre business@school

Wie motiviert man Jugendliche sich mit wirtschaftlichen Themen, Geschäftsgründungen und Unternehmergeist auseinanderzusetzen? Diese Fragen bewogen die internationale Unternehmensberatung The Boston Consulting Group (BCG) vor 20 Jahren dazu, die Bildungsinitiative business@school ins Leben zu rufen. Jährlich nehmen rund 1 500 Schülerinnen und Schüler an dem Programm teil. 1998 an zwei Schulen gestartet und gemeinsam mit Lehrkräften weiterentwickelt, beteiligen sich inzwischen rund 90 Gymnasien aus Deutschland, Österreich, Italien, der Schweiz und den USA an business@school. Für einen praxisnahen Einblick in die Wirtschaft arbeiten 500 Unternehmensvertreter aus 20 Partnerunternehmen eng mit Lehrkräften und Schülern zusammen. Insgesamt haben bisher mehr als 23 500 Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg ersten Kontakt zur Welt der Wirtschaft aufgenommen.

Link: www.business-at-school.net

»Serenity ClubCuff«, ein separat nachrüstbarer »Silencer« für Golftaschen, welcher die Schläger in einer geordneten Position fixiert. Das Helene Lange Gymnasium stellte »reBoost« vor, einen Vitamindrink, der erst beim Öffnen der Flasche das Vitaminpulver auflöst. »KADOO One« vom Gymnasium Rissen ist ein individuell anpassbares Ordnersystem, das für Ordnung im Schulranzen sorgt.

Das Unterrichtskonzept

Über ein Jahr hatten die 15- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler ihre Unternehmerqualitäten im Unterricht entwickelt. In den vergangenen Monaten befassten sie sich mit Themen wie digitalen Geschäftsmodellen, Bilanzen und nachhaltigen Wachstumsstrategien. In drei Phasen wurde ihnen das Thema Wirtschaft praxisnah vermittelt: Zunächst erfolgte die Analyse eines Groß- und anschließend eines Kleinunternehmens, um Markt und Wettbewerb zu verstehen, dann folgte die Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee inklusive Businessplan. Externe Experten aus verschiedenen Branchen der Wirtschaft unterstützten als Betreuer die Projekte vor Ort. Eine Reihe von Fragestellungen wurden dabei diskutiert: Wie liest man einen Geschäftsbericht? Welche Informationen sind relevant, welche müssen kritisch hinterfragt werden? Was heißt Unternehmertum? Wie muss das Marktumfeld beschaffen sein? Was sind Erfolgsfaktoren?

Neben Wirtschaftswissen erwarben die Oberstufenschülerinnen und -schüler im Laufe des Schuljahres auch wichtige Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement, das Setzen von Prioritäten und souveränes Präsentieren vor großen Gruppen.

Die Jury

Alle Teams im Regionalentscheid jonglierten souverän mit wirtschaftlichen Fachbegriffen wie Break Even, Cash Flow, B2B oder Swat Analyse, als sie ihre Geschäftsideen und den Business Plan einer hochkarätigen Jury und der Öffentlichkeit vorstellten. Die Wirtschaftsjury bestand aus acht Vertretern namhafter Unternehmen: Dr. Nikolaus Förster, Herausgeber und Verleger, Impulse Medien GmbH; Oliver Gatzke, Finanzvorstand, HSH Nordbank AG; Dr. André Guder, Partner, Uexküll & Stolberg Partnerschaft von Patent- und Rechtsanwälten mbB; Lars O. Holm, Associate Director, The Boston Consulting Group; Kathrin Kistner, Geschäftsführerin, Qualitize GmbH; Dr. Christian Langer, VP Digital Strategy, Deutsche Lufthansa AG; Jan Christoph Teetz, Finanzvorstand, tesa SE



Das Siegerteam »PEER« vom Gymnasium Eppendorf (v.l.n.r.): India Robens (16), Matthias Kroh (16), Vivian Blijdenstein (17), Jaak Bützow (16) und Sophie Scholtissek (16)

und Johannes Züll, Vorsitzender der Geschäftsführung, Studio Hamburg GmbH.

Die Messlatte lag hoch und die Anspannung der Schülerinnen und Schüler war deutlich spürbar, gab es doch Noten für die Kriterien: Produkt/Dienstleistung, Marktverständnis, Wettbewerbsanalyse, Wertschöpfungskette, Zahlengerüst, Realisierbarkeit und Präsentation. Die Juroren legten mit ihren kritischen Fragen die Finger auf die Schwachpunkte der Jungunternehmen. Sie wiesen darauf hin, dass an der einen Stelle die Personalkosten zu niedrig angesetzt waren und an anderer Stelle das Lieferkonzept nicht aufging. Sie fragten bei den Produktions- und bei den Lagerkosten nach. Sie wollten Hintergründe zum Preiskonzept und zu den Absatzmärkten erfahren und machten auf die Beachtung von Patentrechten aufmerksam.

Die Ansprüche sind hoch, aber am Ende geht jeder Teilnehmer als Gewinner heraus

Am Ende gab es ein dickes Lob für den Einsatz, die Kreativität und die Qualität der Projekte aller Schülerinnen und Schü-

ler. Das Format des Wettbewerbs stellt hohe Ansprüche, doch am Ende haben alle »ein Paket an Fähigkeiten mitgenommen, das jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer als Gewinner hier rausgehen lässt«, sagte Gudrun Müller, Schulleiterin des gastgebenden Gymnasiums Ohmoor.

»Viele Ehemalige haben durch uns einen Zugang zum Thema Gründertum gefunden«, berichtet Dr. Babette Class, Director business@school. »Schließlich schaffen Gründertum und Innovationen ja Wohlstand und Zukunft.« Manche Schülerinnen und Schüler setzen ihre Ideen noch während der Schulzeit um, andere nach dem Studium oder der Berufsausbildung.

Wir drücken die Daumen, wenn das Team vom Gymnasium Eppendorf nun im Bundesfinale business@school für die Region Hamburg/Niedersachsen/Schleswig-Holstein gegen acht weitere Siegerteams aus den Regionalentscheiden am 18. Juni 2018 in München antritt.

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

CREACTIV für Klimagerechtigkeit

Unter dem Motto »Eine Bühne für die Jugend der Welt« setzt die KinderKulturKarawane seit fast 20 Jahren erfolgreich einen Peer-Ansatz in der (inter)kulturellen Bildung um: Jugendliche Künstlerinnen und Künstler aus Afrika, Asien und Lateinamerika touren durch Schulen, Bildungs- und Jugendeinrichtungen in Deutschland u. a. europäischen Ländern und führen mit Gleichaltrigen Theater-, Tanz-, Zirkus- und Akrobatik-Workshops zu Themen durch, die sie und die jungen Teilnehmenden selbst bestimmen, z. B. zu Kinderrechten, Umweltschutz oder Flucht. Seit 2015 führt die



Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule Eidelstedt pflanzen als symbolische Aktion für den Klimaschutz mit den jungen Künstlern der Sosolya Undugu Dance Academy (Kampala/Uganda) einen Apfelbaum im Schulgarten. In Kampala wird ebenfalls ein Gegenstück gepflanzt und nach ihnen benannt.

KinderKulturKarawane zusätzlich das Pilotprojekt »creactiv für Klimagerechtigkeit« durch. Ziel des neuen Bildungsprogramms ist die curriculare Einbindung des Themas Klimagerechtigkeit und verwandter Nachhaltigkeitsthemen an Schulen und der Aufbau eines Netzwerkes von Schulen und außerschulischen Partnern, das sich für mehr Klimagerechtigkeit engagiert. Der Fokus liegt dabei auf Schülerbeteiligung und peer-to-peer-Lernen, künstlerisch-kreativem Arbeiten und Öffentlichkeitsar-

beit. Referenzrahmen ist der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK 2015).

Die jungen Künstlerinnen und Künstler des Projektes kommen aus prekären sozialen Verhältnissen. Etliche sind Waisen oder Halbwaisen, andere waren Straßenkinder oder sind in Kontakt gekommen mit Armut, Gewalt, Krieg und Flucht, bevor sie in kulturellen und sozialen Projekten ein neues Zuhause fanden. Dort erhalten sie nicht nur eine (Aus-) Bildung, sondern erfahren über die Förderung ihrer kreativen Talente auch eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins und können (berufliche) Perspektiven entwickeln. Ihre Alltagserfahrungen verarbeiten sie in ihren Bühnenshows und bringen sie in die Begegnung mit den hiesigen Jugendlichen ein. So kam von ihrer Seite auch das Thema Klimawandel auf, dessen Auswirkungen in ihren Heimatländern bereits vielfach spürbar sind.

Das Projekt gliedert sich in vier Phasen: Ab Februar arbeiten sich Schulklassen und Südpartner jeder für sich in die Themen Klimawandel und Gerechtigkeit ein. Die Klassen werden vom Projekt mit Fortbildungen, Lernmaterialien, Projekttagen und außerschulischen Referenten unterstützt und erstellen kreative Produkte für die Öffentlichkeitsarbeit. Die Partnergruppen sammeln Informationen zum Klimawandel in ihren Ländern und verarbeiten diese in ihren Shows.

In der 2. Phase (Mai/Juni) kommt ein Vertreter der Partnergruppe für drei bis vier Tage an jede teilnehmende Schule, stellt sein Land und Projekt vor, diskutiert mit den Schülern über Klimagerechtigkeit, entwickelt Ideen für die gemeinsame künstlerische Arbeit und führt kreative Trainings durch.

Höhepunkt ist dann die einwöchige Begegnung mit einer achtköpfige Gruppe des Partnerprojektes im Herbst: Die Jugendlichen wohnen zusammen, diskutieren über Klimawandel und Verantwortung, entwickeln Ideen für »klimagerechte« Aktivitäten und suchen mit Tanz, Theater und Akrobatik kreative Ausdrucksformen dafür. Am Ende steht eine ge-

meinsam erarbeitete öffentliche Bühne-Performance. Dabei finden oft diejenigen Jugendlichen, die sich sonst schulischen Anforderungen eher verweigern, im kreativen Miteinander mit den Gästen einen neuen Platz, entdecken unbekanntes Talente und überraschen sich und andere durch ungeahnten Eifer und Disziplin.

In der abschließenden 4. Phase (Dez. – Jan.) tragen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte und Erfahrene durch eine Klimaschutz-Aktion in die Schule und den Stadtteil hinein und präsentieren ihre Aktivitäten beim Tag der Offenen Tür an der Schule.

Pro Kalenderjahr können fünf bis sechs Hamburger Schulen teilnehmen. Während der Erprobungsphase (bis Ende 2020) entfällt für sie der Kostenbeitrag. Im Gegenzug verpflichten sie sich, mindestens einen schuljahresübergreifenden Projektzyklus (Febr. – Febr.) mit ein bis zwei Lerngruppen zu durchlaufen und verbindlich an den Projektmodulen (Fortbildung, Netzwerktreffen u. a.) teilzunehmen. Das Projektteam berät und begleitet bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen, unterstützt die Öffentlichkeitsarbeit und fördert die Vernetzung zwischen den teilnehmenden Schulen.

Kontakt

Interessierte Schulen wenden sich bitte an:

Dr. Friderike Seithel
seithel@klimaretter.hamburg
Mobil (0157) 87618171
www.klimaretter.hamburg

Anmerkung

Das creativ-Projekt wird aus Mitteln des Hamburger Klimaplanes und der Norddeutschen Stiftung für Umwelt und Entwicklung (NUE) gefördert und von der Behörde für Schule und Berufsbildung begleitet. Es wurde zweimal als vorbildliches Netzwerk für BNE (2016-18) im Rahmen des Weltaktionsprogramms der UNESCO ausgezeichnet, erhielt 2017 den 5. Ökumenischen Förderpreis und wurde für den Deutschen Lokalen Nachhaltigkeitspreis 2017 nominiert.

Hamburgs kleinste Schule sucht Grundschule als Kooperationspartnerin für einen Online-Austausch

Connecting to ... Inselchule Neuwerk



Die kleinste Schule Hamburgs auf der Insel Neuwerk vor Cuxhaven hat zurzeit zwei Schülerinnen, die von Lehrerin Susette Fabig unterrichtet werden. Karlotta besucht die zweite Klasse und Greta die Vorschule. Sie würden sich gerne mit anderen Schulkindern austauschen, um etwas Abwechslung in ihren Schulalltag zu bekommen.

Die Schule sucht daher nach Kooperationspartnern in Hamburg, die Interesse haben, einzelne Fächer per Online-Schaltung in das Klassenzimmer der Inselchule zu übertragen oder sogar die Kinder direkt am Unterricht teilnehmen zu lassen. Mit den heutigen technischen Ausstattungen ist es möglich, dass der Unterricht aus dem Klassenraum zum Beispiel per Skype oder Appletalk auf die Insel gestreamt wird. Idealerweise wäre es eine zweiseitige Kommunikation, so dass auch die Schülerinnen auf der Insel aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen könnten.

Ideen gibt es viele: Am liebsten hätte Frau Fabig eine Partnerklasse in den Fächern Musik oder Englisch. Denkbar sind auch gemeinsame Experimente in



Bücher gibt es viele in der Inselchule, aber die Kinder würden sich gerne mehr mit anderen Schulkindern austauschen.

Oben im Bild: Die Inselchule auf der Insel Neuwerk.

den Naturwissenschaften, wo zeitgleich in Hamburg und auf der Insel Versuche durchgeführt werden und die Ergebnisse verglichen werden könnten. Auch eine wechselseitige Buchvorstellung im Deutschunterricht wäre denkbar.

Die beiden Schülerinnen und ihre Klassenlehrerin Fabig würden sich riesig freuen, wenn sich eine Grundschule in Hamburg als Kooperationspartner finden würde. Vielleicht kommt diese Klasse dann ja auch mal auf die Insel Neuwerk zu Be-

such? Sie könnten von den Insel-Schulkindern bestimmt eine Menge über das Watt, ihre Bewohner und die »fliegenden Gäste« erfahren – wie beispielsweise die durchziehenden Ringel- und Graugänse.

Infos zur Schule und zum Inselleben:
www.inselschule-neuwerk.hamburg.de
 Kontakt zur Lehrerin Susette Fabig:
 Inselchule Neuwerk
 Tel. (04721) 9022
inselschule-neuwerk@bsb.hamburg.de

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts

August 2018 bis November 2018

6. – 17. August 2018

Schulanfangstagung 2018

Den Schulanfang gestalten – das Schuljahr vorbereiten

Diese Tagung richtet sich an Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher, die in Vorschulklassen und den Jahrgängen 1 bis 4 arbeiten.

Mit dem auf den Schulanfang ausgerichteten Angebot wird gezielt auf die besonderen Anforderungen dieser Anfangsphase eingegangen: wie z. B. soziales Miteinander in einer neuen Klasse, neue fachliche Anforderungen und Impulse zur überfachlichen Arbeit und Prävention.

25. August 2018 | 09. November 2018 | 08. Februar 2019

Willkommen im LI, Begrüßungsveranstaltung für neu eingestellte Lehrkräfte

Diese Veranstaltung richtet sich an alle Lehrkräfte, die ihre Tätigkeit im Hamburger Schulwesen nach Abschluss des Referendariates aufnehmen. Sie erhalten eine Einladung mit dem genauen Programm über ihr Personalsachgebiet bzw. die Schulleitungen ihrer neuen Schule.

21. – 22. September 2018

12. Hamburger Schulsporttage

Für Sportlehrkräfte und alle, die mehr Bewegung in Schule und Unterricht bringen wollen!

Unter diesem Motto gibt es Angebote für einen innovativen Sportunterricht und darüber hinaus Impulse, wie Bewegung als Querschnittsaufgabe alle Fächer durch bewegtes Lernen bereichern kann.

Bildung durch Bewegung – wir laden zum Entdecken ein!

20. Oktober 2018

Fachtag Inklusion im Chemieunterricht

Wie kann gemeinsames Lernen und Experimentieren im Chemieunterricht gelingen?

Inklusion ist ein zentrales Thema im aktuellen Bildungsdiskurs. Für den Chemieunterricht schafft dieses besondere Herausforderungen, aber auch besondere Chancen. Am Fachtag gibt es Inputs zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Teilnehmenden lernen unterrichtsmethodische Ansätze und Praxisbeispiele für den inklusiven Chemieunterricht kennen, die in Workshops für die Anwendung im eigenen Unterricht angepasst und weiterentwickelt werden sollen.

16. – 17. November 2018

Fachtagung Inklusion

»Wie können Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im gemeinsamen Unterricht mit anderen ihre Potentiale entfalten?«

In Workshops und Vorträgen werden auf dieser Tagung Praxisbeispiele, Unterrichtskonzepte und Projekte aus Schulen, der Universität und dem Landesinstitut vorgestellt. Im Zentrum steht die Frage nach dem gemeinsamen Lernen im inklusiven Unterricht. Die Tagung wird in einer Kooperation des Landesinstituts mit dem Hamburger Bündnis für schulische Inklusion und weiteren Organisationen vorbereitet und durchgeführt.

Neben allen Hamburger Lehrkräften können an dieser Tagung auch Lehrkräfte aus anderen Bundesländern, Studierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie Eltern und Interessierte aus anderen Arbeitsbereichen teilnehmen.

29. November 2018

Politikunterricht in und für Hamburg

Fachtagung für Lehrerinnen und Lehrer des Faches PGW an allgemeinbildenden Schulen

Die Fachtagung richtet sich an Kolleginnen und Kollegen, die das Fach PGW an Gymnasien, Stadtteilschulen (auch im Lernbereich Gesellschaft) und Beruflichen Schulen in den Sekundarstufen I und II unterrichten. Mit einem Fokus auf »Politik in und für Hamburg« gibt es neben einem großen Angebot an praxisorientierten Workshops – jeweils auf Hamburg bezogen (!) – einen aktuellen Eröffnungsvortrag zur Theorie und Praxis des Beutelsbacher-Konsenses und eine offene Diskussion über den Stand und die Zukunft des Politikunterrichtes an den Hamburger Schulen.

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 und können sich über Links direkt in der TIS-Datenbank anmelden.

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

Buchbesprechung

»Inklusion. Vision und Wirklichkeit« von Sieglind Ellger-Rüttgardt

Wie der Untertitel des Buches schon andeutet, geht es der Autorin um genau die Differenzierung zwischen den Wünschen, die sich mit dem Konzept der schulischen Inklusion verbinden, und der aktuellen Wirklichkeit.

Sieglind Ellger-Rüttgardt unterrichtete bis zu ihrem Ruhestand als Professorin für Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Lernbehindertenpädagogik an der Berliner Humboldt-Universität. Ihre Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf den Umgang mit Behinderung im Kontext Schule, berühren aber auch Felder wie die historischen Entwicklungen, internationale Vergleiche und berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Dieses breite thematische Interesse schlägt sich auch im pragmatischen Anliegen dieses Buches nieder. So begrüßt Ellger-Rüttgardt die intensive gesellschaftliche Debatte zu dem Thema, kritisiert jedoch, dass es meist um ein Für oder Wider geht, anstatt darum, wie Inklusion praktisch verwirklicht werden kann.

Der Untertitel des Buches »Vision und Wirklichkeit« benennt die beiden Pole der Diskussion. Einerseits würdigt die Autorin die Hoffnungen, die sich mit dem Konzept der Inklusion verbinden. Andererseits wendet sie sich aber auch gegen eine Idealisierung inklusiver Ansätze, die teilweise in unrealistischer und unpragmatischer Weise die Herausforderungen übersehen.

Neben der differenzierten Darstellung der historischen Entwicklung und dem fruchtbaren Blick auf die schulische Realität ist die vergleichsweise unkritische Darstellung der Sondereinrichtungen als bedauerlich anzusehen. Hier werden die in der Debatte vorgebrachten Einwände gegen Sonder- und Förderschulen, aber auch gegen die Angebote im Bereich der beruflichen Integration, allenfalls am Rande erwähnt. Es wird nicht thematisiert, dass die Sondersysteme ih-

rerseits nicht selten eher die Integration in Sondersysteme befördern, und somit die volle Teilhabe an der Gesellschaft erschweren.

Sicherlich zutreffend ist ihre Analyse, dass eine Abschaffung der Förderschulen allein nicht hilfreich erscheint, sondern dass Voraussetzungen zu schaffen sind, die es allen Schülern ermöglicht, die notwendige Förderung zu erhalten. Die Autorin stellt deutlich dar, dass hierzu neben einem erst nach und nach stattfindenden Mentalitätswandel (bei Lehrern, Schülern, Eltern und der gesamten Gesellschaft) auch Fortbildungen und Ressourcen erforderlich sind.

Im Kapitel »Vorreiter in Sachen Inklusion: Die Stadtstaaten Berlin und Hamburg« werden die Entwicklungen im Bereich der inklusiven Beschulung in Hamburg und Berlin mit Blick auf den historischen Verlauf und die strukturellen Besonderheiten beschrieben. Die entscheidenden reformpädagogischen Ansätze liegen jeweils in den 1970er und 80er Jahren. Die einschlägigen Evaluationen und gesetzlichen Veränderungen werden beschrieben und um Interviews und Presseartikel aus den Städten ergänzt. Herausgearbeitet werden neben dem Verlauf in den Stadtstaaten vor allem die Faktoren, die entscheidend für die unterschiedliche Entwicklung waren. In Hamburg ist hauptsächlich »eine stetige organisatorische und finanzielle Nachsteuerung« (etwa bei Fortbildungen, Supervisionen, Diagnostik, gesetzlichen Veränderungen, Beratungslandschaft, etc.) dafür verantwortlich, dass »die Spanne zwischen bildungspolitischer Rhetorik und erfolgreicher Praxis« (S. 108) vergleichsweise verkleinert werden konnte.

Ein sehr informatives Buch. Ein kritischerer Blick auf das bestehende Förderschulwesen hätte die ansonsten sehr differenzierte und gut leserliche Darstellung ausgewogener gemacht.

Matthias Kempf, M.A. Bildung und Soziale Arbeit, Dipl. Soz. Arb., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen.
Quelle: www.socialnet.de/rezensionen
(Gekürzte Fassung)



Sieglind Ellger-Rüttgardt:
Inklusion. Vision und Wirklichkeit
Stuttgart 2016
204 S.
ISBN 978-3-17-029386-1
23,- €



Lukas Zierahn (18) und Fabian Lucht (17) freuten sich über ihre Auszeichnungen.



Valerie Vidal (15) und Masha Galling (15) vom Gymnasium Rissen untersuchten mit einer Schaufensterpuppe die Sogwirkung von Schiffen.

Hamburger im Bundesfinale von »Jugend forscht« ausgezeichnet

Drei Hamburger Projekte wurden im Bundesfinale am 27. Mai in Darmstadt von »Jugend forscht« für ihre besondere Forscherleistung ausgezeichnet. Zu den preisgekrönten Hamburger Projekten gehörten die Untersuchungen zu Baderisiken am Elbestrand von Valerie Vidal (15) und Masha Galling (15). Ihre Forschungsarbeit »Hilfe Sog! Auswirkungen der Schifffahrt« erlangte den zweiten Platz im Fachbereich Physik. Die Schülerinnen vom Gymnasium Rissen konnten mit einer präparierten Schaufensterpuppe nachweisen, dass passierende Schiffe im Wasser Sog- und Schwellkräfte auslösen, die für Schwimmer gefährlich sind und schlagen vor, ein Warnsystem zu installieren, das Badegäste auf kritische Schiffspassagen hinweist.

Lukas Zierahn (18) von der Universität Hamburg überzeugte die Jury mit einer »Simulation der Evolution von Zellen«. Mit seiner Rechnersimulation zur Entwicklung der ersten primitiven Zellen errang der ehemalige Schüler des Immanuel-Kant-Gymnasiums den vierten Platz im Fachbereich Mathematik/Informatik.

Fabian Lucht (17) vom Gymnasium Oberalster war in seinen Forschungen

der Frage nachgegangen, ob Bioäpfel mehr Aroma haben als konventionell erzeugte Äpfel. Sein Forschungsansatz zur »Mär vom gesunden Bioapfel« erhielt den fünften Preis im Fachgebiet Chemie. Seine Schule, das Gymnasium Oberalster, wurde zudem mit einem zweiten Platz als »Jugend forscht Schule 2018« geehrt.

Bei »Jugend forscht« hatten im 53. Jahr bundesweit über 12 000 Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Davon standen die 105 kreativsten, intelligentesten und überraschendsten Forschungsprojekte im Bundesfinale. Zwei Tage lang hatten sich die 182 Jungforscherinnen und Jungforscher den kritischen Fragen der Jury gestellt und ein interessantes Begleitprogramm genossen. »Alleine die Teilnahme hier am Bundesfinale ist schon etwas ganz Besonderes«, berichtete Lisa Hausdorf (15) vom Gymnasium Dörpsweg, die Schnecken-schleim als Alternative zu herkömmlichen Antibiotika untersucht hatte. In einer fulminanten Siegerehrung sprach Bundesbildungsministerin Anja Karliczek allen jungen Forscherinnen und Forschern ihre Glückwünsche und Hochachtung aus.

Schwerpunktthemen

2008 – 2018

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

2018

1. Demokratie
2. Üben

2017

3. Anerkennung
4. Schülerinteressen berücksichtigen
5. Sprachsensibler Fachunterricht
6. Basiskompetenzen fördern

2016

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

2015

1. Schulinspektion und die Folgen
2. Kooperationsstrukturen entwickeln
3. Klassenführung
4. Schreiben

2014

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

2013

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

2012

1. Jungen fördern
2. Ganztagschule
3. Individualisierung gestalten
4. Lernen und Fragen

2011

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

2010

1. Starke Schüler/innen
2. Schulraum gestalten
3. Bewerten und Rückmelden
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. Aufgabekultur
2. Disziplin und gute Ordnung
3. Jugendhilfe und Schule/
Schulinspektion (Doppelheft)

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 €



© Fathema Murtaza

IHR NEUER ARBEITSPLATZ

WIR SUCHEN **QUALIFIZIERTE MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER**, DIE MIT UNS IN DEN BEREICHEN MEDIZIN, TECHNIK, ADMINISTRATION UND PROJEKTKOORDINATION HUMANITÄRE HILFE LEISTEN.

Unsere Teams sind in rund 60 Ländern im Einsatz. Werden Sie ein Teil davon! Informieren Sie sich online: www.aerzte-ohne-grenzen.de/mitarbeiten

MEDECINS SANS FRONTIERES
ÄRZTE OHNE GRENZEN e.V.
Träger des Friedensnobelpreises



www.hamburg.de/bsb/

hamburg-macht-schule