

HAMBURG MACHT SCHULE

→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

04/2019 31. JAHRGANG



UNTERRICHTSENTWICKLUNG

BEISPIELE UND FÖRDERLICHE
RAHMENBEDINGUNGEN

BSB-INFO:

AUFTAKTVERANSTALTUNG

„SCHULISCHE BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT“

HAMBURGER SCHULINSPEKTION STARTET
DRITTE RUNDE

UNTERRICHTS- ENTWICKLUNG



FOTO CARSTEN THUN

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

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

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg / redaktionsleitung.hms@hamburg.de

REDAKTION:

Dr. Andrea Albers, Dr. Martina Diedrich, Prof. Dr. Dagmar Killus, Beate Proll

REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:

Andreas Kuschnereit, BSB / andreas.kuschnereit@bsb.hamburg.de

REDAKTION:

Karen Krienke / karen.krienke@bsb.hamburg.de
Petra Stessun / petra.stessun@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK Max Siemen KG Hamburg

TITELFOTO Carsten Thun (Grundschule Ohrnschweg)

31. JAHRGANG / AUFLAGE: 13.000

ISSN 0935-9850



PROF. DR. JOSEF KEUFFER

*Liebe Leserin,
lieber Leser,*

„Was unter Unterricht zu verstehen ist, scheint keiner Erläuterung zu bedürfen: Wir verfügen alle über Erfahrungen mit dem Unterricht“. So lautet der Beginn eines Lehrbuches von Hans Merckens zum Thema „Unterricht“. Bei der Frage, was guter Unterricht ist, scheiden sich dann schnell die Meinungen und Urteile. Schülerfeedback über Unterricht in einer Klasse, Diskussionen in einer Schule mit Lehrkräften und Eltern oder der Streit in der Forschung über Unterrichtsqualität, das alles sind höchst mühsame Anstrengungen und zugleich sehr ertragreiche Verständigungsprozesse.

Unterrichtsentwicklung ist der Schlüssel, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler wirksam unterstützen zu können. Lernen ist ein individueller Vorgang, der durch Unterricht in Gruppen angeregt und gestützt wird. Die Verständigung darüber, was *Guter Unterricht* ist, ist die Voraussetzung dafür, Unterricht entwickeln zu können. Die Wirkungsweise von Unterricht ist vielfältig, sie lässt sich nicht auf einfache und direkt linear zu erfassende Zusammenhänge reduzieren. Die Qualität von Unterricht zeigt sich insbesondere daran, dass Angebote für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden, die sie als Lernende in die Lage versetzen, Lernfreude zu entwickeln, ihr Potential auszuschöpfen und die jeweiligen Bildungsziele zu erreichen.

Auf die Bedeutung von Unterrichtsqualität weist Martina Diedrich in ihrem Basisartikel mit Bezug auf Andreas Helmke hin. Dieser hatte auch in hoher Übereinstimmung mit den Publikationen von Hilbert Meyer 10 Merkmale für guten Unterricht benannt:

(1) Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, (2) lernförderliches Unterrichtsklima, (3) vielfältige Motivierung, (4) Strukturiertheit und Klarheit, (5) Wirkungs- und Kompetenzorientierung, (6) Schülerorientierung und Unterstützung, (7) Aktivierung, (8) Variation von Aufgaben, Methoden und Sozialformen, (9) Konsolidierung und Sicherung sowie (10) Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Diese zehn Qualitätsmerkmale zeigen die Komplexität von gutem Unterricht, sie sind zugleich der Schlüssel für die Unterrichtsentwicklung an den Einzelschulen.

In den Beiträgen dieser Ausgabe von HmS geht es um die Gestaltung von inklusivem Fachunterricht, um Strategien, Qualitätszirkel, Teamstrukturen, Fortbildungen, um neue Raumkonzepte, datengestützte Unterrichtsentwicklung und verschiedene Maßnahmen des konkreten Unterrichts. Dabei wird deutlich, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Vorbereitung der konkreten Unterrichtsstunde, der Vorstellung von Kollegien über guten Unterricht und der Perspektive der Schulleitung über die Weiterentwicklung von Unterricht.

Die große Bedeutsamkeit der Unterrichtsentwicklung zeigt sich insbesondere daran, dass es nicht nur um die Gestaltung kognitiver Prozesse geht, sondern damit zugleich soziale, gruppenspezifische und emotionale Prozesse verbunden sind. Die Beispiele dieser Ausgabe von HmS zeigen: Unterrichtsentwicklung wirkt, die Anstrengung lohnt sich! Mit besten Grüßen

Hamburg, im Dezember 2019

Die Themen der nächsten Hefte:

1/2020 Internationale Bildungskooperation und Schüleraustausch

2/2020 Schulisches Gesundheitsmanagement / Resilienz und Achtsamkeit

3/2020 Spiele in Lehr- und Lernsettings

4/2020 Datengestützte Schulentwicklung

1/2021 Sexuelle Diversität als Herausforderung von Schule

Gerne nehmen wir von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Anregungen und Angebote für Beiträge entgegen. Wenden Sie sich bitte an redaktionsleitung.hms@hamburg.de

THEMA

Moderation Dr. Martina Diedrich

3 EDITORIAL

Prof. Dr. Josef Keuffer

5 UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Einführung zum Themenschwerpunkt

**10 LERNGARTEN DER SCHULE
GRUMBRECHTSTRASSE**

Ein naturnaher Lebens- und Lernort wird gestaltet

12 ALLES BEIM ALTEN ODER ALLES GANZ NEU?Schulentwicklung und Konzeptarbeit im
Generationswechsel an der Max-Brauer-Schule**14 INKLUSIVER FACH-UNTERRICHT (IFU)**Ein Unterrichtsentwicklungsprojekt an der
Nelson-Mandela-Schule**17 LERNRÄUME NEU DENKEN**Ein neues Raumkonzept als Element der
Unterrichtsentwicklung an der Stadtteilschule
Stellingen**20 DATENGESTÜTZTE
UNTERRICHTSENTWICKLUNG**Kommunikationsprozesse am
Gymnasium Süderelbe**23 INDIVIDUALISIERTES LERNEN FÜR
MEDIZINISCHE FACHANGESTELLTE**

Ein Modellversuch der Beruflichen Schule 15

**26 DER QUALITÄTSZIRKEL ALS MOTOR
DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG**

Teamstrukturen in der Stadtteilschule am Hafen

BSB INFORMATION

Verantwortlich Andreas Kuschnerreit

29 DISKURS UM SCHULE IM DIGITALEN ZEITALTERAuftaktveranstaltung zum Themenfeld
„Schulische Bildung im 21. Jahrhundert“**33 GANZTAG IN BIO-QUALITÄT**Die Stadtteilschule Helmut Hübener in Hamburg
hat einen eigenen Gemüseacker.**36 DAS HAMBURGER BISS-LESETRAINING –
EIN ANSATZ ZIEHT KREISE ...**Ein neuer Film der Schulbehörde informiert über
systematische Leseförderung in der Grundschule.**38 HAMBURGER SCHULINSPEKTION STARTET
IN DIE DRITTE RUNDE**Weiterentwickeltes Verfahren möchte die
Wirksamkeit von Schulinspektion für die einzelne
Schule zu erhöhen.**40 ZUKUNFTSPLÄNE FÜR
„HAMBURG MACHT SCHULE“**Neue HMS-Redaktionsleitung lud Leser zu
Feedback-Veranstaltung ein.**45 FÜR MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND
PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG AN SCHULEN**Fachtag „Schule ohne Diskriminierung –
zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ am LI**48 TAGUNGEN UND ÖFFENTLICHE
VERANSTALTUNGEN DES LANDESINSTITUTS****50 PERSONALIEN**Lernen ist eine gemeinsam erbrachte Leistung
aller Beteiligten.

FOTO CARSTEN THUN

Unterrichtsentwicklung

EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT

Den Unterricht professionell weiterzuentwickeln, ist nicht nur Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft, sondern auch gemeinschaftliche Aufgabe aller Kolleginnen und Kollegen; sie sollte im Kern aller Schulentwicklungsbemühungen stehen. Doch was meint Unterrichtsentwicklung genau? Wie kann sie aussehen? Was sind mögliche Ansatzpunkte zur nachhaltigen Veränderung der Unterrichtskultur? Die aktuelle HmS-Ausgabe geht diesen Fragen nach.

Begriffsklärung

Andreas Helmke ist einer derjenigen Forscher*innen in Deutschland, die am intensivsten zu der Frage gearbeitet haben, was guter Unterricht ist, wie man ihn beobachten und bewerten kann und was geschehen muss, damit er sich verbessert. In seinem Buch „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ definiert er Unterricht wie folgt: „Schulischer Unterricht ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt als Hauptziel die Ermöglichung, Anregung und Aufrechterhaltung individueller Lernprozesse“ (Helmke 2012, S. 18). Beim Unterricht geht es also in erster Linie darum, dass bei den Schülerinnen und Schülern ein nachhaltiges Lernen ermöglicht wird.

Der Begriff der „Entwicklung“ impliziert, dass sich etwas – in diesem Fall der Unterricht – von einem gegebenen Zustand zu einem anderen, als wünschenswerter oder besser erachteter Zustand bewegt. Damit braucht es sowohl eine Richtungs- als auch eine Zieldefinition, um Unterrichtsentwicklung sinnvoll zu fassen. Und damit landet man wiederum unweigerlich beim Thema der Unterrichtsqualität, also der Frage nach gutem Unterricht. Unterrichtsentwicklung ist auf die Herstellung guten Unterrichts ausgerichtet, eines Unterrichts, der bestimmten Anforderungen oder Gütekriterien genügt. Über diese Anforderungen bestehen zahlreiche Untersuchungen; nicht zuletzt hat John Hattie mit seiner Veröffentlichung „Visible Learning“ (2009) dazu beigetragen, dass über die Ansprüche guten Unterrichts wieder neu und intensiv diskutiert wird. Demgegenüber fällt die Forschung zur Unterrichtsentwicklung sehr viel heterogener und auch praxisbezogener aus. Nachfolgend soll deshalb zunächst darüber berichtet werden, was unter gutem Unterricht verstanden wird. Nach einem kurzen Streiflicht auf Möglichkeiten der Erfassung und Evaluation von Unterrichtsqualität wendet sich der Beitrag abschließend dem eigentlichen Thema der Unterrichtsentwicklung zu.

Unterrichtsqualität oder die Frage nach gutem Unterricht. Gemäß oben genannter Definition von Unterricht bemisst sich Unterrichtsqualität daran, ob bei den Schülerinnen und Schülern nachhaltig Lernprozesse initiiert werden. Dabei gilt eine einschränkende Bedingung: Lehren löst nicht automatisch Lernen aus, was Messner als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Messner 2019, S. 29) bezeichnet. Und er formuliert weiter: „Die Lernergebnisse des Unterrichts bleiben als Eigenleistung der Lernenden der Verfügung der Lehrenden weitgehend entzogen“. In dieser Formulierung ist bereits angelegt, was sich inzwischen als gängiger Blick auf Unterrichtsqualität etabliert hat: Lernen ist eine von den Schülerinnen und Schülern zu erbringende Tätigkeit; Lehrende stiften dafür die notwendigen, aber nicht zwingend hinreichenden Bedingungen in dem Sinne, dass sie die Lernenden unterstützen, ihnen Angebote machen, die Verantwortung für die Steuerung des Unterrichtsgeschehens haben – aber eben nicht Lernen „machen“ können.

Diese Figur wurde in einem von Helmut Fend erarbeiteten Modell angelegt und von Andreas Helmke weitergeführt. Es ist als sog. Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität breit rezipiert worden und gilt als das derzeit gängigste und „brauchbarste“ Modell der Wirkungsweise von Unterricht (Kohler & Wacker 2013).

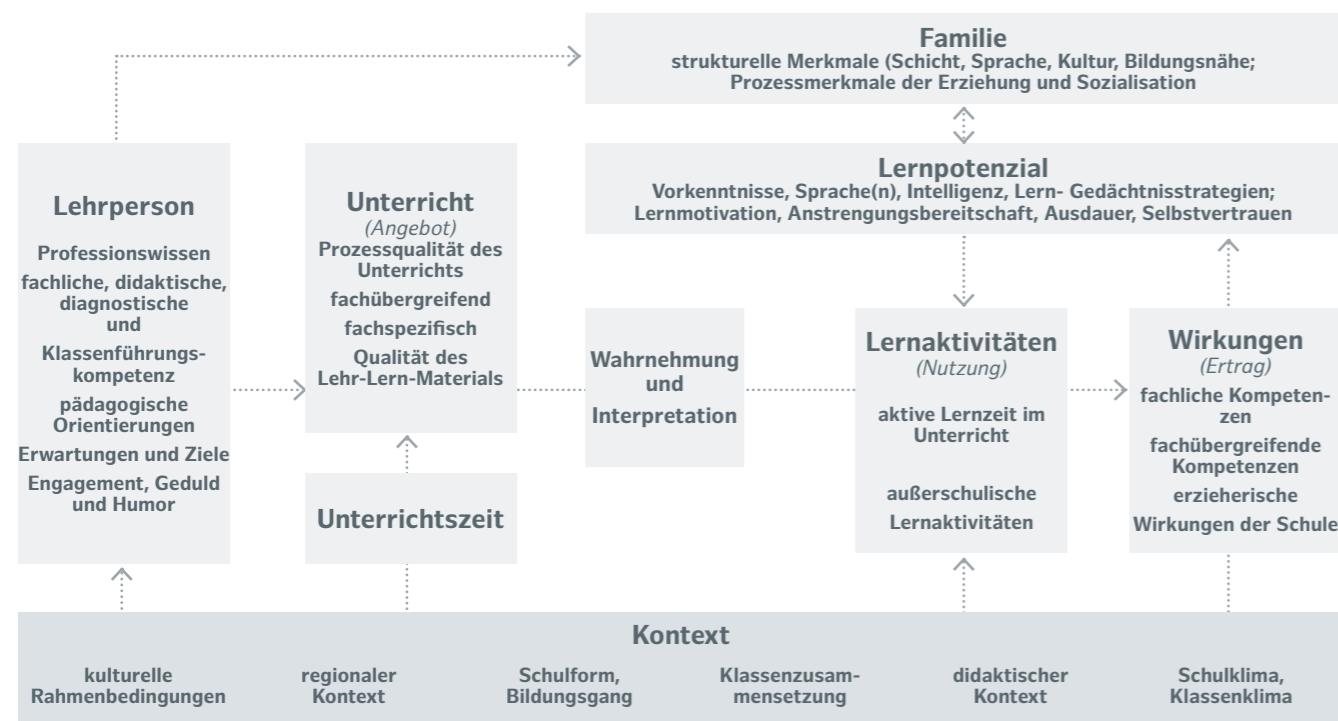
Ein Angebots-Nutzungs-Modell zur Wirkungsweise von Unterricht

Leitend für das Modell ist der Gedanke, dass der Unterricht als Angebot verstanden wird, das die Lehrenden den Lernenden unterbreiten. Damit steht es in einer konstruktivistisch geprägten Tradition, nach der Lernen eine gemeinsam erbrachte Leistung aller Beteiligten ist. Ob das Angebot zu Wirkungen führt, also Lernen erzeugt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab: zum einen davon, wie die Schülerinnen und Schüler die unterrichtlichen Maßnahmen der Lehrkraft wahrnehmen und interpretieren, zum anderen davon, welche Lernaktivitäten sie bei den Schülerinnen und Schülern auslösen. Und dies wiederum wird sowohl von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler als auch kollektiven Merkmalen der Lerngruppe beeinflusst.

Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2012, S. 71)

Bemerkenswert an diesem Blick auf das Unterrichtsgeschehen ist, dass dasselbe unterrichtliche Angebot im einen Fall erfolgreich sein kann, im anderen nicht – je nachdem, auf welche Lernenden es trifft. Je nach Vorkenntnisstand, Sprachniveau oder Motivation brauchen Schülerinnen und Schüler ein unterschiedliches Lehrangebot. Ein rezeptologisches Verständnis von Unterricht verbietet sich somit, vielmehr muss Unterrichtsqualität immer neu und spezifisch auf die jeweilige Situation und Lerngruppe bezogen hergestellt werden.

Messner (2019) weist darauf hin, dass das Modell „lediglich Indikatoren, aber nicht Formen und Verläufe erfolgreichen



Unterrichts erfasst“ (S. 45). Damit sind vor allem didaktische Fragen der Unterrichtsgestaltung berührt, und diese beantworten sich in erster Linie im Medium der Inhalte. Die didaktische Gestaltung des Unterrichts kann somit auf der Grundlage des Modells nicht hinreichend geklärt werden, gleichwohl liefert es wertvolle Hinweise, um Lehrende für die Spezifik der Lerngruppe zu sensibilisieren und ihr Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Unterrichtsqualität sich in jeder Stunde neu aktualisieren muss.

Eine grundlegende Diskurslinie verläuft entlang der Frage, welche Rolle und Verantwortung der Lehrkraft im Unterricht zukommt. Insbesondere in der konstruktivistischen Tradition des Lehr-Lern-Verstehens wird ein hoher Wert auf die Eigenaktivität der Lernenden gelegt, und so konnte schon einmal der Eindruck entstehen, Lehrkräfte seien lediglich in der Rolle der Lernberatung, Unterstützung im Bedarfsfall oder als Notfallplan erforderlich. Auch hierzu fasst Messner treffend den aktuellen Stand der Diskussion zusammen (2019, S. 53):

- Lernen bedarf der eigentätigen und selbstverantwortlichen Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler. Es ist eine „aktive Eigenkonstruktion subjektiv vollzogener Sinnggebung“.
- Gleichwohl haben Lehrkräfte eine entscheidende, aktive Rolle in der Aufbereitung von Lehrstoff und der Anregung von Lernprozessen.
- Lehrerzentrierte und schülerorientierte Unterrichtsformen stehen nicht gegeneinander, sondern sie müssen zusammengeführt und -gedacht werden.
- Lehrergeleiteter Unterricht muss durch aktivierende und selbstständigkeitsfördernde Formate erweitert werden.
- Lehrkräfte müssen sensibel für einen notwendigen Rollen-, Verantwortungs- und Dominanzwechsel im Unterricht sein – in manchen Phasen müssen sie die Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgeben.

Zur Hattie-Studie

Vor inzwischen zehn Jahren hat die Diskussion um die Qualität von Unterricht wieder neue Fahrt aufgenommen. Anlass war eine Studie des australischen Bildungsforschers John Hattie, der 700 Metaanalysen ausgewertet hat, denen wiederum 50.000 Einzelstudien zugrunde lagen; damit handelte es sich um die größte Datenbasis, die jemals für einen solchen Zweck herangezogen wurde (Steffens 2019). Die Studie fand u. a. deshalb so große Resonanz, weil sie nach einer ganzen Zeit, in der vor allem die Rolle der Schülerinnen und Schüler und ihre Eigenaktivität beim Lernen betont worden waren, nun wieder die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Lehrkraft lenkte. Demnach sind es vor allem fünf Bereiche, denen für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Bedeutung zukommt (ebd., S. 258):

- der Aufbau einer Evaluations- und Feedbackkultur
- die fachdidaktische Qualität unterrichtlicher Lehr-Lernstrategien in Lernprozessen
- der Primat der „direkten Instruktion“
- ein lernförderliches Klassenklima
- einen Blick der Lehrpersonen auf das Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive der Lernenden („durch die Augen der Schülerinnen und Schüler“)

Hattie hat für eine Fülle von Faktoren aus diesen Bereichen die Bedeutung für das Lernen zu messen versucht, indem er ihnen eine sog. Effektstärke zugeordnet hat. Demnach sind die kontinuierliche Überprüfung der individuellen Lernfortschritte und ihre unmittelbare Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler zentral für deren Lernfortschritte. Umgekehrt bedarf es auch einer fortlaufenden Rückmeldung der Lernenden an die Lehrkräfte, welche Unterrichtsschritte und -maßnahmen sie erreichen und was sie damit anfangen können. Insgesamt stellt Hattie heraus, dass das Handeln der Lehrkräfte entscheidend für den Erfolg des Unterrichts ist; sie stellen eine angemessene didaktische Qualität her, die Lernen ermöglicht; dabei kommt es aber zentral darauf an, dass sie Stand und Entwicklung des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler genau kennen und sich fortlaufend darüber informieren.

Bei allem Verdienst der Studie wurde in der Folge aber auch Kritik laut. Neben einem Theoriedefizit und methodischen Fallstricken wurde vor allem moniert, dass durch Ranglisten einzelner wirksamer Faktoren die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens zu stark reduziert würde; es fehle an Hinweisen auf kluge Kombinationen von Einflussmöglichkeiten, also Konstellationen, über die die Studie keine Aussage trifft.

Dazu gehört auch, dass die von Hattie analysierten Merkmale häufig eher die Sichtstruktur betreffen und weniger die Tiefendimension des Unterrichts (wie z. B. kognitive Aktivierung). Gleichwohl hat in der Folge der Studie die Frage nach gutem Unterricht wieder neue Aufmerksamkeit erfahren, was unzweifelhaft anerkannt werden sollte.

Datenbasierte Unterrichtsentwicklung

Im Zuge der wachsenden Datenbasierung schulischer Steuerung hat auch die Bedeutung von Daten für die Unterrichtsentwicklung in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Hierbei spielen sowohl Daten eine Rolle, die extern erhoben werden, als auch interne Evaluationen, v.a. unterschiedliche Formen des Schülerfeedbacks. Nach Wurster et al. (2017, S. 629)) „dienen Daten schulischen Akteuren als Ausgangspunkt für Entscheidungen, die eine Qualitätssteigerung schulischer Prozesse, z. B. des Unter-

richts, mit sich bringen sollen und auf diese Weise (langfristig) zu einer Verbesserung der Schülerleistung beitragen“. Wichtiger Ausgangspunkt war die Expertise zu den nationalen Bildungsstandards (BMBF 2005), die den Gedanken der Kompetenzorientierung als unterrichtliche Zieldimension ausgeschärft hat und in der Folge zur Formulierung und regelmäßigen Evaluation abschlussbezogener Kompetenzstandards für zahlreiche Fächer und Schulstufen geführt hat. Zentrales Instrument der externen Evaluation sind die Vergleichsarbeiten VERA, die in der 3. und 8. Jahrgangsstufe Aufschluss darüber geben, wie weit die Schülerinnen und Schüler von den jeweiligen Bildungsstandards noch entfernt sind und was sie bereits können. Die Erwartung ist, dass auf der Grundlage der VERA-Daten der Unterricht in der Schule – insbesondere kollektiv in der jeweiligen Fachgruppe – weiterentwickelt wird.

Steht bei VERA vor allem die Schülerleistung im Mittelpunkt, geht es bei der Schulinspektion insbesondere um Qualitätsmerkmale der unterrichtlichen Prozesse. Zunehmend werden dabei nicht nur Merkmale der Sichtstruktur (wie Methoden oder unterrichtliche Arrangements) beobachtet, sondern auch die Tiefendimensionen des Unterrichts (effektive Klassenführung, Schülerunterstützung und kognitive Aktivierung). Auch hier gilt, dass die Daten nicht auf den einzelnen Unterricht einer individuellen Lehrkraft ausgerichtet sind, sondern sich an das gesamte Kollegium richten, indem sie die Unterrichtskultur der Schule beschreiben.

Geht es um die Evaluation des Unterrichts einzelner Lehrkräfte, kommen vor allem interne Verfahren zur Geltung. Weit verbreitet sind inzwischen Formen der kollegialen Hospitation, sei es im Rahmen von KUR (Kollegiale Unterrichtsreflexion) oder anderer Maßnahmen. Daneben kommt dem Schülerfeedback wachsende Bedeutung zu. Hier stehen inzwischen unterschiedlichste Instrumente zur Verfügung, wie die EMU-Unterrichtsdiagnostik von Andreas Helmke („Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik“), die einen Vergleich der Lehrer- und Schülerperspektive erlaubt, oder das thüringische SEFU („Schüler als Experten für Unterricht“), das eine technisch basierte Erfassung der Schülerwahrnehmungen erlaubt. Hamburg hat sich entschieden, das Thema des Unterrichtsfeedbacks stark zu stellen, und deshalb einen Pilotversuch zum Schuljahresbeginn 2019/20 aufgelegt. Knapp 50 Schulen erproben einen Fragebogen, der im Rahmen des berlin-brandenburgischen Selbstevaluationsportals entwickelt und wissenschaftlich begleitet wurde. Auch hier besteht die Möglichkeit, Lehrer- und Schülerperspektive vergleichend nebeneinander zu stellen (<https://www.hamburg.de/bsb/schuelerfeedback/>).

Unterrichtsentwicklung

Abschließend soll es um die eigentliche Frage dieses Heftes gehen: Wie erfolgt Unterrichtsentwicklung? Wie lässt sich die Qualität des Unterrichts systematisch und nachhaltig verbessern? Anders als bei der Frage, was guter Unterricht ist, fällt die Antwort auf diese Frage weitaus weniger eindeutig aus. Hier stehen zahlreiche Ansätze relativ unverbunden nebeneinander, ohne dass man unmittelbar erkennen könnte, an welchem Punkt sie konvergieren. Relative Einigkeit besteht dahingehend, dass Unterrichtsentwicklung in professionellen Teams erfolgen sollte und keine Sache der einzelnen Lehrperson sein kann. Rolff (2015) beschreibt den „Dreifachen Dreiklang“ der Unterrichtsentwicklung (S. 25):

- „Sie [die Unterrichtsentwicklung] ist
- systematisch (zielorientiert, projektförmig),
 - teamförmig (kooperativ, arbeitsteilig) und schulweit.
- Sie umfasst
- Fachwissen,
 - Fachdidaktik und
 - Allgemeine Didaktik (pädagogisches Handeln).
- Hinzukommen
- Lernorientierung (Sicherung und Verbesserung der Lernchancen als Fokus),
 - Reflexion (der Unterrichtspraxis von Schülern und Lehrkräften) sowie
 - Arbeit an Haltungen und Werten.“

In dieser Darstellung wird deutlich, wie weitreichend und tiefgreifend Unterrichtsentwicklung die schulische Wirklichkeit berührt. Deshalb überrascht es nicht, wenn Rolff sich für holistische bzw. ganzheitliche Ansätze der Unterrichtsentwicklung ausspricht. Demnach sind vor allem solche Vorhaben Erfolg versprechend, die die einzelnen Maßnahmen systemisch miteinander verbinden und sie in ein kohärentes Ganzes stellen und zudem auf eine stimmige Zielrichtung orientiert sind: „Ganzheitlich gestalten heißt, möglichst alle Dimensionen, Aspekte und Facetten der UE auf einer Linie (alignment) zu integrieren, also fachliches Wissen, Methodenkompetenzen, Überzeugungen, Werte und Haltungen in einen Zusammenhang zu bringen“ (Rolff 2015, S. 23). Dabei ist entscheidend, dass das Lernen im Mittelpunkt steht.

Eine besondere Rolle für die Unterrichtsentwicklung kommt, wie in allen Schulentwicklungsprozessen, der Schulleitung zu. Angesichts einer Fülle von Untersuchungen lässt sich der aktuelle Forschungsstand vielleicht am ehesten so zusammenfassen (Pietsch & Tulowitzki 2017; Pietsch et al. 2016): Schulleitungshandeln kann die Unterrichtsqualität und damit die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen, häufig geschieht dies jedoch eher

vermittelt und nicht direkt. Dabei spielen unterschiedliche Führungsstile eine zentrale Rolle, wobei die sog. „instruktionale Führung“ am ehesten direkte Effekte auf die Unterrichtsqualität zeitigt. Bei diesem Führungsstil geht es um Führung mit Fokus auf die Optimierung von Lernen und Lehren (z. B. durch Hospitationen im Unterricht oder Empfehlungen von Fortbildungsmaßnahmen); die Schulleitung gibt Ziele vor, die eng an den Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, kontrolliert regelmäßig die Umsetzung und bietet Unterstützung an. Letztlich wiederholt sich bei der Rolle der Schulleitung für die Unterrichtsentwicklung ein Motiv, das bereits oben bei der Rolle der Lehrkräfte für das Lernen der Schülerinnen und Schüler benannt wurde: Schulleitung kann unterstützende Strukturen einziehen und gute Rahmenbedingungen schaffen; letztlich hängt eine positive Unterrichtsentwicklung aber davon ab, inwiefern diese durch die Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen und in ihrem Unterrichtshandeln berücksichtigt werden.

Wie kann nun die Unterrichtsentwicklung gelingen? Sowohl Helmke (2012) als auch Rolff (2015) verweisen auf die Rolle Professioneller Lerngemeinschaften. Rolff spricht gar vom „Königsweg“ der Unterrichtsentwicklung. Er nennt fünf Kriterien, die Professionelle Lerngemeinschaften kennzeichnen (S. 565):

- gemeinsame handlungsleitende Ziele;
- gemeinsamer Fokus auf das Lernen bzw. den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler;
- Deprivatisierung der Praxis (das heißt, Unterricht ist keine Privatsache mehr);
- Zusammenarbeit bzw. Kooperation;
- Reflektierender Dialog

Der Gedanke, dass Lehrkräfte als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker in einem gemeinsamen Handlungskontext unterwegs sind, ist dabei ein entscheidender. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte sich ihres unterrichtlichen Handelns bewusst werden müssen, kontinuierlich weiterlernen und ihre Praxis auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse weiterentwickeln. Damit dies gelingt, sind einige Voraussetzungen zu schaffen, die teilweise auch durch die Schulleitung hergestellt werden können; insbesondere ein entsprechender organisatorischer Rahmen, der gemeinsame Zeitgefäße erlaubt, ggf. die Ermöglichung entsprechender Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen und ein Klima der Offenheit und Angstfreiheit gehören dazu. Nicht zuletzt hängt der Erfolg der Einführung Professioneller Lerngemeinschaften aber auch davon ab, inwieweit die oder der Einzelne bereit ist, ihr/sein eigenes Handeln zu hinterfragen, der kollegialen Beratung auszusetzen und eigene Routinen zu überdenken. Oder, um es abschließend mit

Rolff zu sagen (S. 574): „Dabei darf man nicht vergessen, dass Entwicklung eine Tür ist, die sich nur von innen öffnen lässt.“

Literatur

- BMBF (2005). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF
- Hattie, J. (2009). Visible Learning – A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. London: Routledge.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. Die deutsche Schule, 105 (3), (S. 241-257).
- Messner, R. (2019). Tiefen-Didaktik – zur praktischen Wende der Lehr-Lernforschung. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (S. 29-56). Münster: Waxmann.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership style. School Effectiveness and School Improvement, 28 (4), (S. 629-649), DOI: 10.1080/09243453.2017.1363787.
- Pietsch, M.; Lücken, M.; Thonke, Fr.; Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (3), (S. 527-555).
- Rolff, H.-G. (2015). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Steffens, U. (2019). Was ist das Wichtigste beim Lernen? – Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (S. 251-277). Münster: Waxmann.
- Wurster, S.; Richter, D. & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (S. 628-650).

Dr. Martina Diedrich

Direktorin Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)
Martina.Diedrich@ifbq.hamburg.de

Lerngarten der Schule Grumbrechtstrasse

EIN NATURNAHER LEBENS- UND LERNORT WIRD GESTALTET

Ausgangspunkt des hier beschriebenen Projektes war unser Anliegen, die Projektarbeit problemlösungsorientierter zu gestalten und zugleich das handlungsorientierte und fächerübergreifende Lernen zu stärken.

Die Projektidee – Wie es dazu kam

Der Projektunterricht unserer Schule orientiert sich an den Hamburger Bildungsplänen. Bereits in der Vorschule wird damit begonnen. Dieser setzt sich aufbauend in der Themenwahl fort bis Klasse 6. Der Projektunterricht kann schuljahresbegleitend, aber auch in Projekttagen oder Projektwochen organisiert sein. Wichtig ist bei der Gestaltung, dass außerschulische Lernorte aufgesucht werden. Enthalten sind die Fächer Sachunterricht, Musik, Kunst, Religion, Theater, Natur und Technik, Gesellschaft und anteilig Deutsch und Mathematik. Diese Zusammenfassung der Fächer zu einem ausgewählten Projektthema ermöglicht es, dem Thema aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln zu begegnen. Hierdurch wird eine Vernetzung der Inhalte und somit ein nachhaltigeres Lernen ermöglicht. Am Ende eines jeden Projektes findet eine Projektpräsentation statt.

Im Schuljahr 2014/2015 bot sich eine hervorragende Gelegenheit den Projektunterricht auszuweiten: Wir hatten die Idee, unser kleines Garten- bzw. Gewächshaus durch ein größeres zu ersetzen und einen Lerngarten zu errichten. Der Grundgedanke dabei war, das Gewächshaus in mehrere Klimazonen (wie Tropen, Subtropen, gemäßigte Zonen, Subpolargebiete und Polargebiete) einzuteilen: Der Unterricht sollte so aufgebaut sein, dass die unterschiedlichen jahrgangsgemischten Lerngruppen bzw. Jahrgangsstufen unserer Schule (Vorschule und Stufe I: Jahrgang 1/2, Stufe II: Jahrgang 3/4 sowie Stufe III: Jahrgang 5/6) entsprechend ihren Fähigkeiten zusammenarbeiten können.

Ziel war es, die Anforderungen unseres schuleigenen Projektcurriculums mithilfe der Erfahrungen aus der praktischen Arbeit weiterzuentwickeln; gleichzeitig mussten wir ausloten, wie viel Arbeitsaufwand für das Vorhaben überhaupt realisierbar war.

Umsetzung – Was bislang möglich war

In den vergangenen Jahren wurden für die einzelnen Jahrgangsstufen neue Projektthemen auf einer Kollegiumskonferenz abgestimmt und anschließend in Fachkonferenzen passendes Unterrichtsmaterial dazu erstellt. Nachdem konkreter an den neuen Projekten gearbeitet und sichtbar wurde, wie die Zeitabläufe und Anforderungen in der direkten Umsetzung waren, gelangte der Gedanke an die Arbeit im Gewächshaus immer mehr ins Bewusstsein des gesamten Kollegiums. Bezogen auf die konkrete Arbeit im Gewächshaus konnte das Projekt „Bodenkunde und Pflanzenwachstum“ der Stufe III (Jahrgang 5/6) schließlich die praktische Arbeit gezielt in das Projektcurriculum einbetten, um z. B. die Auswirkungen verschiedener Bodenarten auf eine Pflanze zu untersuchen oder zu beobachten, welche unterschiedlichen klimatischen Bedingungen Einfluss auf eine Pflanze haben.

Über den Projektunterricht hinaus bekundeten zudem nach und nach Kolleg*innen ihr Interesse, auch außerhalb des Unterrichts das Gewächshaus zeitlich unabhängig und mit ausgewählten Kleingruppen zu nutzen.

Es entstanden mit emsigen Helfern (wie beispielsweise durch den unermüdlichen Einsatz eines Erziehers und einer Kindergruppe) ein gigantisches Insektenhotel und bunte Wildblumenwiesen sowie ein kleiner Obstgarten – hier waren unsere Vorschulkinder mit einer Sozialpädagogin ganz besonders fleißig. Sehr großes Engagement zeigt zudem der Leiter unserer Schulmensa. Was klein mit dem Bau eines Kräuterrades und eines Kompostbehälters begann, wurde ganz groß: Die Gemüseanbaufläche wurde erweitert, es entstand ein Hochbeet und der gesamte Außenbereich wuchs und gedieh zu einem prächtigen Garten. Das Gewächshaus selber wurde mit einer Temperatur regulierenden Folie ausgekleidet, so dass es auch im Winter besser zu nutzen ist.

Folgende Tätigkeiten werden im Lerngarten seither ausgeführt:

- Fruchtbarmachung der Erde, Pflege des Gewächshauses
- Installation einer automatischen Fensterregelung und Isolierung mit einer Temperatur regulierenden Folie
- Anzucht und Anpflanzung regionaler Nutzpflanzen, wie z. B. Erdbeeren, Tomaten, Gurken, Kürbispflanzen, Kartoffeln, verschiedene Salatsorten und Kräuterarten

- Anpflanzung von Bohnen, um Keimungs- und Wachstumsbedingungen zu untersuchen und zu beobachten
- Ernte mit anschließendem Verkauf im schuleigenen Schulkiosk, der „Heimfelder Perle“
- Bau eines großen Insektenhotels, Bepflanzung einer Wildblumenwiese, Bau und Nutzung eines Komposthaufens, Installation einer Regentonne, Erstellung eines Kräuterrads, Anlage einer Streuobstwiese, Anbau von Hochbeeten
- Bau einer Terrasse
- Demnächst werden ein Geräteschuppen und neue Pflanztische errichtet.

Der Weg dorthin war kein leichter. Es hat bis zu zwei Jahre gedauert, bis sich die jeweiligen Lerngruppen an die Arbeit im Gewächshaus und Schulgarten traute.

Auf einer Kollegiumskonferenz im Schuljahr 2018/2019 zum Thema „Gestaltung und gezielte Nutzung einzelner Bereiche der Schule“ erhielt der Bereich Lerngarten und Gewächshaus schließlich einen eigenen Schwerpunkt. Es wurde gezielt an der Optimierung des Einsatzes gearbeitet. So wurden die Möglichkeiten der unterrichtlichen Nutzung in Kleingruppen diskutiert und praktikable Umsetzungsmöglichkeiten und Aufgabenverteilungen erstellt.

Fortführung – Wie es weitergehen soll

Leider ließ sich das umfangreiche Vorhaben bislang noch nicht in die Planung des gesamten Projektcurriculums einfließen, da es zu umfassend und zeitintensiv ist. Zudem wird im Projektunterricht unserer Schule noch nicht stufenübergreifend gearbeitet.

Unser Gewächshaus mit umliegendem Schulgarten ist jedoch inzwischen ein wertvoller Erlebnis- und Lernort geworden: Vorschulkinder sammeln erste Erfahrungen im „grünen Klassenzimmer“ und staunen, wenn aus einem Samen ein kleines Pflänzchen wächst. Sie erfahren die Natur mit allen Sinnen, das Summen der Bienen, den Duft der Kräuter, den Geschmack der Beeren und die vielfältigen Farben der Pflanzen. Einige Lerngruppen höherer Jahrgänge entspannen sich im Schulgarten und nutzen die kleine Terrasse zum Klönen, Picknick oder als Arbeitsfläche, beobachten die verschiedenen Insektenarten und Wildblumen. Die unterschiedlichen Eindrücke bieten einen Ausgleich zum kognitiven Lernen. Für den Schulkiosk unserer Schule werden Salat, Tomaten, Gurken geerntet und für die Verpflegung der Schulgemeinschaft verarbeitet. Unser Lebenspraxiskurs hilft unermüdlich beim Gießen und Ernten, Saatgutvorziehen im Gewächshaus, Anpflanzen, Ordnung schaffen und hat weitere gute Ideen.

Die Arbeit im Gewächshaus und auf dem gesamten Schulgartengelände bietet den Schüler*innen unserer Schule mannigfaltige Möglichkeiten: Durch die Öffnung nach au-

ßen wird praktisches Arbeiten möglich, die Schüler*innen werden sensibilisiert, Naturvorgänge hautnah zu erleben und einen bewussten Umgang mit und Achtsamkeit gegenüber Natur und Umwelt zu erfahren und zu entwickeln, aber auch die Pflanzenvielfalt schätzen- und kennenzulernen. Außerdem wird durch die intensive gemeinsame Arbeit in der realen Lernumgebung die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gestärkt. Darüber hinaus erhalten die Schüler*innen einen willkommenen Ausgleich zum Leben in der Stadt.



Das „grüne“ Klassenzimmer,
ein wertvoller Lernort

Zukünftig sollen die Projekte ausgeweitet werden, und es soll eine feste Etablierung in allen Stufen möglich sein. Zudem werden wir uns noch stärker dem Nachhaltigkeitsaspekt widmen und dabei vor allem auch auf Boden- und Wasserschutz schauen. Außerdem werden wir unseren Lerngarten ausweiten und auf dem Schulhof einen Sinnespfad errichten und weiterhin den gesamten Schulhof begrünen. Unser Schulgarten spielt eine wichtige Rolle im Rahmen unserer Verantwortung als Klimaschule. So nehmen wir regelmäßig an verschiedenen Wettbewerben teil.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten können wir inzwischen sagen, dass sich das Leben in und um unser Gewächshaus schon gut eingespielt hat und wir freuen uns weiterhin über viele interessierte und motivierte Menschen, die trotz des ohnehin schon anspruchsvollen Schulalltags Spaß an der Gartenarbeit haben, um mehr Unterricht praktisch nach draußen zu bringen!

Anneli Jensen und Nancy Riewoldt

Klimaschutzbeauftragte, Fachleitungen (u. a.)
der Schule Grumbrechtstraße
nancyriewoldt@gmail.com

Alles beim Alten oder alles ganz neu?

SCHULENTWICKLUNG UND KONZEPTARBEIT IM GENERATIONSWECHSEL AN DER MAX-BRAUER-SCHULE

„Ich habe Lernetappen eingeführt. Das ist eine Übersicht vorne im Planungsheft. Dort notieren die Kinder die Kreise, die sie sich vorgenommen haben. Das hilft ihnen, einen Überblick zu behalten.“ – „Wieso brauchen wir das? Da regulieren wir viel stärker die individuelle Arbeit und schränken die Planungsfreiheit der Kinder ein. Das ist doch außerdem schon eine Vorstufe für Wochenpläne – das wollen wir nicht, da sind wir lange drüber hinaus.“ – „Nein, wir stärken mit extra Feedback-Feldern die Reflexionsmöglichkeiten der Kinder, die werden doch schon lange auf den Planungsheftseiten nur noch eingeschränkt abgebildet.“

Dieses konstruierte Streitgespräch über Veränderungen im Planungsinstrument für Schülerinnen und Schüler der Max-Brauer-Primarstufe zeigt: Das Unterrichtskonzept ist in Bewegung! Doch: Wie findet man eine Balance zwischen lang bewährter Unterrichtsentwicklung und neuen Impulsen? Aber: Der Motor für Veränderung ist weiterhin der Blick auf eine bestmögliche Gestaltung der Lernbedingungen für Kinder in der Schule!

Die Max-Brauer-Schule hat eine lange Schulentwicklungstradition. Mit dem Sek I-Konzept der „Neuen Max-Brauer-Schule“ erhielt die Schule 2006 den Deutschen Schulpreis. Entwickelt und getragen wurde die Schul- und Unterrichtsentwicklung in allen Abteilungen insbesondere von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, die eine Veränderung des klassischen Unterrichts erreicht haben. Als pädagogischen Kern der Schule ist von der Primarstufe an das Grundprinzip der Individualisierung des Unterrichts und der Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen durch Planungs- und Reflexionsinstrumente für Schülerinnen und Schüler prägend für die Gestaltung der Lernprozesse. Lernen und Unterricht sind kompetenzorientiert aufgebaut, und als Teil des „alles->können“-Schulversuchs ist auch die Leistungsrückmeldung (ohne Noten bis einschließlich Klasse 8) kompetenzorientiert in einem System verschiedener Instrumente strukturiert. Das Leitbild der Schule (s. Ausschnitt in Abb. 1) hat für alle Beteiligten eine hohe Bedeutung, und viele junge Kolleginnen und Kollegen bewerben sich bewusst deshalb an der Schule.

Was wir wollen
Unser Ziel ist die Förderung der Entwicklung junger Menschen zu selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und fachlich kompetenten Mitgliedern unserer Gesellschaft, die in der Lage sind, in der sich immer schneller verändernden Welt ihren Weg zu finden.

Wonach wir uns richten
Jeder junge Mensch kann und will lernen, jeder lernt auf seine Weise. Um jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden, jeden optimal zu fördern und keinen zurückzulassen, wird der Unterricht individualisiert.

Auszug aus dem Leitbild der Max-Brauer-Schule

Die Schule hat viel erreicht – man kann gelassen im ruhigen Fahrwasser schwimmen –, große Umwälzungen braucht es nicht mehr ... Das könnte man meinen, wenn man von weitem auf die Schule blickt.

Tatsächlich aber ist es so ruhig nicht! Seit 2010 hat sich aufgrund des Generationswechsels das Kollegium stark verändert, was große Herausforderungen für die Schule bedeutet:

- Ca. 80 % der Kolleginnen und Kollegen wurden neu eingestellt.
- Es gibt kaum noch „altes“ System- und Erfahrungswissen im Kollegium.
- Wichtige Motoren der Schulentwicklung sind nicht mehr da.
- Im jungen Kollegium gibt es viele Diskontinuitäten z. B. durch Elternzeiten oder familiär bedingte Umzüge oder andere Orientierungsphasen.

Darüber hinaus gibt es aber bei vielen der jungen Kolleginnen und Kollegen ein hohes Interesse an Schul- und Unterrichtsentwicklung und sie sprühen vor neuen Ideen für die Schulgestaltung.

Damit befindet sich die Max-Brauer-Schule in Spannungsfeldern, die die Gestaltung und Entwicklung von Schule in Zeiten des Generationswechsels bestimmen. Es stellen sich uns besondere Herausforderungen in der Unterrichts- und Schulentwicklung:

- Einarbeitung der neuen Kolleginnen und Kollegen in das Konzept / Fortbildung im bewährten Konzept sowie Entwicklung einer eigenen Haltung
- Gewinnen von Erfahrungen und Sicherheit in der individualisierten Unterrichtsgestaltung und in der Rolle der Lernbegleitenden
- Gestalten einer lebendigen Schulentwicklungskultur unter den Bedingungen von Bewahren der bewährten Teile des Konzepts sowie kreativer und notwendiger Weiterentwicklung

Doch wie gelingt es an der Max-Brauer-Schule den gemeinsamen Kurs inmitten dieser Herausforderungen zu finden? Eine besondere Rolle kommt der Schulleitung zu: Der Prozess muss gesteuert werden, damit Richtung und Ziele im Schulentwicklungsprozess deutlich werden und sich die Schule nicht in einer Vielzahl von neuen Ideen und Entwicklungswünschen „verheddert“ oder überfordert. Dazu braucht es Strukturen, die Vernetzung, Austausch und die Arbeit an einem gemeinsamen Verständnis von Schule und deren Entwicklung ermöglichen. Aber auch Offenheit für neue Ideen und eine reflexive Haltung zur ständigen Überprüfung, ob die alten Wege noch zeitgemäß für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind.

Die Schule nutzt verschiedene Strategien:

Fortbildungen: Neue Kolleginnen und Kollegen durchlaufen in ihrem ersten halben Jahr eine Modulreihe zum Kennenlernen der unterschiedlichen Abteilungen und sie erhalten für ein Jahr eine WAZ (Wochenarbeitszeitstunde) extra, um Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen zu ermöglichen. Immer vor Beginn des Schuljahres gibt es über mehrere Tage eine Einführung „Neu in Team 5“, die unterschiedliche Fortbildungsinhalte zu den Säulen des Konzepts der Sek I enthält: Lernbüro, Projektunterricht, Werkstätten. Weitere SchiLfs (schulinterne Lehrerfortbildungen) zu Konzeptbausteinen werden über das Schuljahr hinweg von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen für Neue angeboten.

Teamstruktur: In der Regel werden die Klassen im Doppeltutoriat geführt – ein Prinzip bei der Teambildung ist dabei die Verbindung von erfahrenen und neuen Kolleginnen und Kollegen. Der Jahrgangsteamstruktur kommt eine hohe Bedeutung zu. Viele Absprachen laufen über die Jahrgangsteams und auch Fachkoordinationen stärken auf dieser Ebene einen engen direkten Austausch über die Unterrichtsarbeit.

Koordinationsstruktur: Die Max-Brauer-Schule arbeitet mit einem komplexen Koordinationsplan, der ein starkes Gerüst für den Austausch über Fachinhalte, Konzeptentwicklung und neue Projekte bildet. Schulübergreifend strukturiert

der Plan insgesamt über das Schuljahr ca. 100 Koordinationen. Dies beginnt bei den Präsenztagen, umfasst im Rhythmus der Ganztagschule Vormittagskoordinationen für die Jahrgänge 5 bis 10 und ermöglicht in den Montags- und Mittwochsschienen Zeitfenster für fünf bis neun Termine pro Gruppe im Jahr.

Nicht zuletzt haben gemeinsame außerschulische Aktionen im Kollegium einen hohen Wert: die traditionelle Ausflugsfahrt über ein Wochenende nach Sylt, Grillen im Atrium oder die „School’s out“-Party am Ende des Schuljahres. Das Kollegium tickt nicht nur zu einem hohen Maße im selben (reform-)pädagogischen Takt, es gibt auch eine sehr wertschätzende Bindung zwischen den Personen.

Diese Strukturen bieten insgesamt ein gutes Gerüst, um neue Entwicklungsideen und Themen zu diskutieren, denn sie ermöglichen Austausch und stellen gleichzeitig sicher, dass bewährte Konzeptstrukturen in organisierter Form weitergegeben werden. Allerdings: Einfach ist das nicht, denn die Max-Brauer-Schule ist eine große Schule, und die Gefahr ist bei einem Personalstamm von ca. 150 Kolleginnen und Kollegen durchaus gegeben, dass das Konzept auf der Organisationsebene weiter umgesetzt wird, im Kleinen jedoch verwässert. Im Rahmen der Primarstufe wird deshalb z. B. immer wieder bewusst in „großer Runde“ auf Abteilungskonferenzen ein gemeinsamer Blick auf das Verständnis von guter Schule und die Umsetzung des Konzepts geworfen. Die Vorstellung von Best Practice hat eine hohe Bedeutung – auch um die eingangs beschriebene Kontroverse zur Gestaltung des Planungshefts aufzunehmen und eine gemeinsame Verständigung über Ziele und Merkmale des Konzepts zu erreichen.

Schließen möchte ich mit drei Thesen: Nur wenn die neuen Kolleginnen und Kollegen eigene, neue Impulse setzen können, bleibt es eine lebendige Schule! Aber: Reformschule zu gestalten – als Berufsneuling mit Baby und auf Wohnungssuche – ist eine enorme Herausforderung! Verlässliche Strukturen der Zusammenarbeit bieten dabei Unterstützung und damit die Chance, eigene Impulse in der Schulentwicklung zu setzen!

Dr. Julia Hellmer

Abteilungsleitung Primarstufe

Max-Brauer-Schule

Julia.Hellmer@bsb.hamburg.de

Inklusiver Fach-Unterricht (iFU)

EIN UNTERRICHTSENTWICKLUNGS- PROJEKT AN DER NELSON-MANDELA- SCHULE

iFU – das ist bei uns an der Nelson-Mandela-Schule die Abkürzung für inklusiven Fach-Unterricht. Nicht erst seit Einführung der Inklusion beschäftigt uns die Frage, wie es gelingen kann, dass alle Schülerinnen und Schüler fachliche Lernfortschritte machen. Mit unserer Herangehensweise an den iFU sehen wir uns auf einem guten Weg.

Was ist iFU?

Die Planung des iFU beginnt bei uns mit der Suche nach dem gemeinsamen Lerngegenstand. „Was müssen die Schülerinnen und Schüler verstehen?“ lautet die dazugehörige Frage. Damit siedelt sich der gemeinsame Lerngegenstand zwischen der Themenorientierung („Womit beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler?“) und der Kompetenzorientierung („Was können die Schülerinnen und Schüler am Ende?“) an. Es ist gar nicht so einfach und kostet viel Zeit, den gemeinsamen Lerngegenstand zu finden!

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht: Für das Thema „Bericht“ in Jahrgang 6 formulierten wir den gemeinsamen Lerngegenstand folgendermaßen: Ein Bericht ist ein Text, der sachlich, in chronologischer Weise über ein Ereignis in der Vergangenheit informiert, damit jemand, der nicht dabei war, versteht, was vorgefallen ist.

Planungsinstrument Differenzierungsmatrix

Ist der gemeinsame Lerngegenstand gefunden, beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Schritte zum Verstehen erforderlich sind. Für das Thema „Bericht“ lautete sie: „Was muss ein Schüler/eine Schülerin verstanden haben, um mündlich und schriftlich einen Bericht formulieren zu können?“ Diese sog. Strukturelemente übertragen wir in eine Differenzierungsmatrix. Sie ist unsere Planungsgrundlage für den inklusiven Unterricht. Während auf der x-Achse die Strukturelemente zu finden sind, bildet die y-Achse die verschiedenen Ebenen ab, auf denen das jeweilige Strukturelement präsentiert bzw. angeeignet werden kann.

Wir nutzen die Matrix vor allem als Ideensammlung, die kontinuierlich erweitert und auch korrigiert wird. In der Abbildung wird exemplarisch immer nur eine Idee gezeigt. Für einen erfahrenen Deutschlehrer erscheinen viele Ideen

sicherlich nicht neu. Der Unterschied beim iFU liegt zum einen in der Zergliederung in die Strukturelemente: Schaut man sich unterschiedliche Lehrwerke zu dem Thema „Bericht“ an, erkennt man, dass in den meisten Fällen eine Vermischung der Strukturelemente stattfindet oder sich oft nur auf einige wenige (z. B. W-Fragen, Sachlichkeit) fokussiert wird, während andere (z. B. Präteritum) vernachlässigt werden. In der Durchführung einer iFU-Einheit vermitteln wir den Schülerinnen und Schülern nach und nach die einzelnen Strukturelemente. Das bringt im Unterricht eine große Klarheit – sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Unterrichtenden (in der Vorbereitung). Die Matrix, und das ist die zweite Neuheit, dient dabei als eine Art „Baukasten“, aus dem wir Elemente entnehmen, die auf die Bedarfe der jeweiligen Schülergruppe abgestimmt sind. Nicht jede Schülerin und jeder Schüler wird also die ganze Matrix bearbeiten: Ein Kind mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ durchdringt den Lerngegenstand vielleicht nur auf der perzeptiven Ebene oder es gelingt ihm nur bei einem Strukturelement auf allen Ebenen zu arbeiten. Andere beherrschen die sprachlich-abstrakte Ebene gut und lernen während der iFU-Einheit etwas anschaulich darzustellen.

Die sonderpädagogische Expertise ist unabdingbar. Zu Beginn der Planung ist es hilfreich, wenn die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wenig oder keine fachliche Expertise mitbringen und deshalb den zu vermittelnden Stoff durch die Augen der Lernenden betrachten können. Stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler durchlaufen sie den Verstehensprozess. Im weiteren Planungsverlauf hilft ihr differenzierter Blick beim Befüllen der Matrix.

Ideensammlung zum Unterrichtsvorhaben: Berichte schreiben

	Aneignungsebenen	Außerdem: Mustertexte, Grammatikübungen, Bericht schreiben (Idee: finales Bild zeigen – dazu eine Geschichte überlegen – darüber Bericht schreiben)				
Kognitive Komplexität	sprachlich-Abstrakt symbolisch	W-Fragen Textschnipseln zuordnen	Textteile chronologisch zusammensetzen	Text (Einleitung – Hauptteil – Schluss) ordnen und W-Fragen zu den einzelnen Teilen formulieren	Lehrer spielt vor: sachlicher Zeugenbericht vs. emotionaler Zeugenbericht SuS formulieren Bericht aus den sachlichen Informationen (mündl./schriftlich)	Aus einem Interview (mndl.: Perfekt) einen Bericht schreiben (Präteritum)
	anschaulich-bildhaft ikonisch	W-Fragen zu Filmausschnitt/ Bildergeschichte stellen	Bilder während des Hörens chronologisch ordnen	Farbige Textschnipsel für Einleitung – Hauptteil – Schluss, Inhalte der unterschiedlichen Schnipsel beschreiben	SuS sollen emotionale Informationen schwärzen alternativ: Vergleich geschwärzter/ ungeschwärzter Texte	Im Bericht das Präteritum unterstreichen (starke und schwache Verben unterschiedlich markieren)
	konkret-handelnd enaktiv	Szene entwickeln (z. B. Unfall) und dabei überlegen, welche Fragen man dafür beantworten muss	Standbilder zu einer Geschichte bauen und in verschiedener Reihenfolge aufstellen – welche ergibt einen Sinn, welche nicht?	Textschnipsel sortieren und in eine Reihenfolge bringen	SuS berichten als Nachrichtensprecher (Beispiele aus logo.tv!)	Pantomime: Tätigkeiten beschreiben und ins Präteritum setzen („Wie heißt es in der Vergangenheit?“)
	basal-sinnlich perzeptiv	Geräusche (z. B. Schuss, Autounfall) hören	Geräusche mehrmals in derselben Reihenfolge hören, dann Reihenfolge ändern		L liest Text vor und betont sachliche und emotionale Informationen unterschiedlich. SuS erkennen, was sachlich und was emotional ist.	
	Strukturelemente	1) W-Fragen	2) Chronologie	3) Struktur des Textes	4) Sachlichkeit	5) Vergangenheit

**Thema der Unterrichtsreihe:
Berichte schreiben**

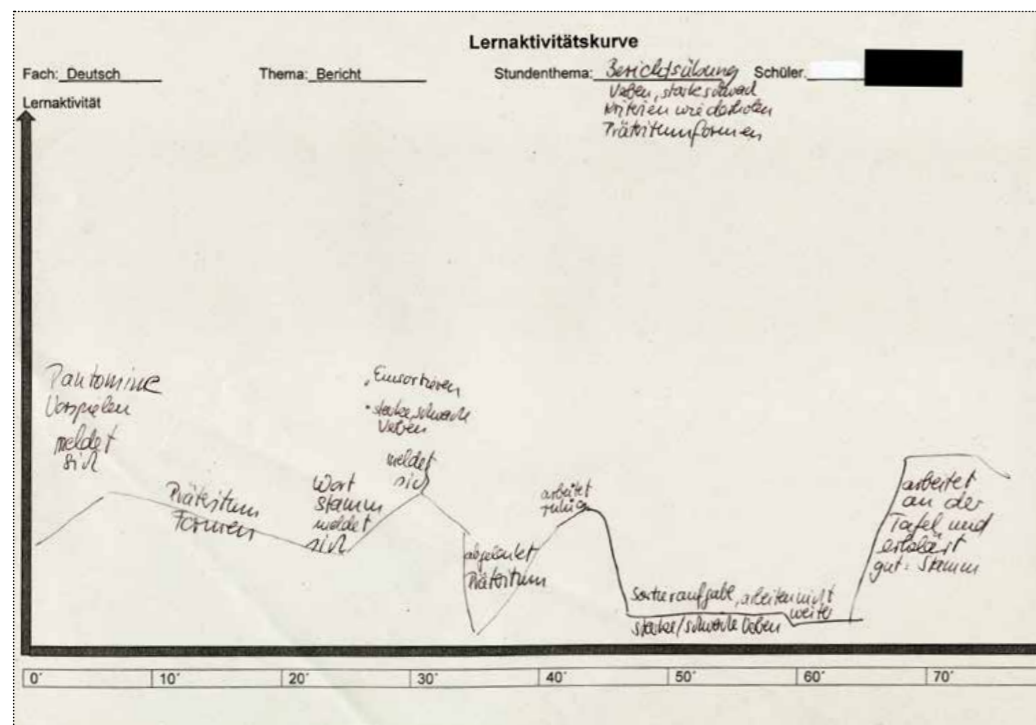
Hospitation und Reflexion von iFU-Stunden

Bei der Entwicklung des iFU nutzen wir das Verfahren der „Lesson Studies“. Die Stunden werden nicht nur im multiprofessionellen Team geplant, sondern auch hospitiert und reflektiert. Dabei steht nicht die Lehrperson im Fokus der Beobachtungen, sondern dort stehen die Schülerinnen und Schüler. Aus der Lerngruppe werden einzelne ausgewählt, die möglichst unterschiedlich leistungsstark sind bzw. un-

terschiedliche Förderschwerpunkte haben. Wir beobachten die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Lernaktivitätskurven, aus denen man gut ersehen kann, wann ein Schüler oder eine Schülerin aktiv am Unterricht teilnimmt und wann nicht. So war in einer Chemiestunde zu erleben, wie das Interesse der bis dahin sehr aktiven Schülerinnen und Schüler sank, sobald ein Arbeitsblatt ausgeteilt wurde.

Lernräume neu denken

EIN NEUES RAUMKONZEPT ALS ELEMENT DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG AN DER STADTTEILSCHULE STELLINGEN



Beispiel Lernaktivitätskurve:
Der beobachtete Schüler schafft es selten, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren.

Am Ende der Stunde stellen wir den beobachteten Schülerinnen und Schülern Fragen, z. B.: Was war das Thema der Stunde? Was hat dir im Unterricht beim Lernen geholfen? Was hat dir Probleme bereitet? Was würde dir in Zukunft helfen? Die Interviews liefern uns wertvolle Hinweise für die zukünftige Unterrichtsplanung. Dieses gilt auch für die an die Hospitation anschließende Reflexion. Lehrperson und Hospitierende besprechen, an welchen Punkten die Stunde gut lief und wann und warum es Schwierigkeiten gab. Dabei werfen wir natürlich auch einen Blick auf die ausgefüllten Lernaktivitätskurven. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Planung ergeben, werden dokumentiert. Im Idealfall kann ein Kollege desselben Jahrgangs, der die beobachtete Stunde noch unterrichten wird, bereits Modifizierungen vornehmen. Die dokumentierte Planung wird natürlich auch an den folgenden Jahrgang übergeben.

Ausblick

Wir haben gute Ergebnisse mit iFU erzielt: Schülern und Schülerinnen mit dem Förderstatus „Lernen“ gelang es, reguläre Noten zu schreiben, einige aus den – eigentlich leistungsschwächeren – „iFU-Mathe-Kursen“ erklärten ihren Mitschülern aus den anderen Kursen die negative lineare Funktion. iFU ist für manche Kolleginnen und Kollegen mittlerweile „alternativlos“.

iFU weist uns zudem auf vorhandene Probleme hin: Mit mangelndem Classroom-Management ist iFU nicht durchführbar! An anderer Stelle bemerken wir, dass wir nicht auf

dem neuesten didaktischen Stand sind. Wichtige Erkenntnisse, die wir für die Weiterarbeit nutzen! Eine Frage, auf die wir noch keine befriedigende Antwort gefunden haben, ist die der Leistungsbewertung. Auch bleibt es eine Herausforderung, mehrere unterschiedliche Aneignungsebenen in einer Unterrichtsstunde anzubieten, vor allem, wenn es keine Doppelbesetzung gibt. Dennoch: Dieses Projekt sorgt dafür, dass Kolleginnen und Kollegen verschiedener Professionen in einem festen organisatorischen Rahmen ihren Unterricht im Dialog weiterentwickeln können. IFU bietet das Fundament dafür.

Der Prozess kostet viele Ressourcen. Zurzeit beziehen wir diese aus dem Projekt „23+ Starke Schulen“. Wie es weitergeht, wenn „23+“ ausläuft, wissen wir noch nicht. Unterstützung erfahren wir auch durch das Landesinstitut für Lehrerbildung (LI), das uns sowohl fachdidaktisch und allgemeindidaktisch, als auch in der Prozesssteuerung unterstützt. Wir haben eine ZLV zum iFU bis Ende 2019 vereinbart. Bis dahin wollen wir auf Grundlage einer umfassenden Evaluation herausfinden, in welcher Weise wir iFU dann weiterführen.

Astrid Sanders

Didaktische Leiterin
Nelson-Mandela-Schule im Stadtteil Kirchdorf
astrid.sanders@bsb.hamburg.de

In jeder Schule gibt es Räume, in denen wir uns wohl oder weniger wohl fühlen. Ebenso gibt es auch Unterrichtsräume, in denen wir uns gut oder weniger gut vorstellen können zu unterrichten oder zu lernen. Was löst diesen Eindruck eigentlich aus?

An der Stadtteilschule Stellingen haben wir uns auf den Weg gemacht, diese Faktoren zu ergründen, in Konzepte umzusetzen und Unterrichtsräume gezielt danach zu gestalten, dass sie die positive Entwicklung von Schule und Unterricht ermöglichen und fördern.

Zwei Vorhaben prägen unsere Neuausrichtung: ein Neubau für die Klassen 5-7 und die „Mediathek“, die wir im Innenhof eines bestehenden klassischen H-Baus eingerichtet und dadurch einen neuen, zentralen Raum für alle Jahrgänge geschaffen haben:

Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf unseren Überlegungen zum Neubau – und den damit verbundenen Schwierigkeiten. Für die Mediathek gelten ähnliche Leitgedanken (flexible Möbel, lernanregende Arrangements, Öffnung des Unterrichts, z. B. durch ein „Verweben“ von Lernorten).

Mut, Lernräume neu zu denken

Für den Neubau, unser Jahrgangshaus 5-7, konnten wir uns grundsätzlich neu aufstellen – natürlich im Rahmen der üblichen baulichen und finanziellen Grenzen:

- Für jede Jahrgangsstufe wurde ein Stockwerk eingepplant. Hierzu gehört ein Teambüro. Die Ausrichtung auf verstärkte Teamarbeit (inkl. Teamzeiten) ermöglicht u. a. die gemeinsame Auseinandersetzung über Unterricht und kurze Wege zu gemeinsam genutztem Material (z. B. für die individualisierte Lernzeit).
- Die Planung in Kompartments (zusammenhängende Zonen mit eigenen Eingängen) eröffnet eine verbesserte Nutzung der Flurbereiche, da Fluchtwege baulich anders geregelt werden. Dies ermöglicht z. B. Lernnischen, die sowohl für die sonderpädagogische Arbeit, als auch für einen Rückzug aus der Klasse einzeln oder in Gruppen genutzt werden können. Lernanregende Arrangements (Miniphänomente, Mathefrage der Woche, aber auch Ausstellungsflächen etc.) sind so Teil der Gesamtheit der Lernräume und präziser auf den Jahrgang zu beziehen.



Die Schüler suchen sich ihre Arbeitsplätze selber

- Ein zentraler neuer Baustein: Das neue Mobiliar, welches wir zwei Jahre lang erprobt und dann unseren Bedarfen angepasst haben, folgt dem Grundprinzip der Flexibilität: Alle Möbel haben Rollen. Die Schränke sind größtenteils max. 1,20 m hoch, sodass sie keine Sichtachsen versperren, jedoch als Raumteiler Akzente setzen. Alle Schränke haben beschreibbare Magnetrückseiten, die z. B. für Lernplakate genutzt werden können.
- Das klassische Pult wurde durch einen kleinen Rollwagen mit Klapp-Seitenflügeln ersetzt. Die Lehrkraft kann das Pult zur Beratung überallhin mitnehmen, es gibt kein eindeutiges Vorne und Hinten im Raum. Auch auf die Funktion der Lehrkraft im Unterricht hat dies Auswirkungen ...
- Kreidetafeln sind abgeschafft, dafür digitale Boards und zusätzlich Whiteboards installiert. Nicht, dass wir alle ausreichend darauf vorbereitet wären, aber wenn nicht jetzt, wann dann?
- Die Flexibilität zeigt sich auch in der Unterschiedlichkeit des Mobiliars: Die Idee fester Sitzplätze sollte aufgehoben werden. In jeder Klasse finden sich unterschiedliche Tischarten (runder Gruppentisch, klassische Schüler*innen-Tische, flexible Tablets an Wand-schienen, Treppen, auf denen man auch liegen bzw.

sich darunter zurückziehen kann). Die Kinder sollten sich im Sinne des eigenverantwortlichen Lernens fragen lernen, wo und neben wem in welchem Unterrichtsetting sich der passende Arbeitsplatz für sie befindet.

- Je ein Lernraum pro Jahrgang wurde als gemeinsame Freilernzone ohne Wand zum Flur gebaut. Inzwischen sind wir auf Siebenzügigkeit angewachsen, sodass diese Fläche z. T. als „normaler“ Klassenraum genutzt werden muss. Hier stellen sich besondere Fragen (Abschließbarkeit, Lärm- und Sichtschutz), jedoch auch besondere Chancen (Lernen mit der angrenzenden Partnerklasse, mehr Nischen, Raum für Differenzierungen etc.).

So sind wir zum Beginn des laufenden Schuljahres gestartet – wenn auch etwas holprig.

Auch die gehören beim Bauen dazu: Stolpersteine

Denn manchmal kommt es ja anders als geplant ... Wenngleich wir in den vergangenen Jahren eine hohe Beteiligung aller schulischen Gremien hatten (sehr partizipative Phase 0, flankierende Diskurse in allen Fachkonferenzen, Elternrat, Schüler*innenrat, gemeinsame pädagogische Konferenzen, fachkundige Begleitung von Externen, Erprobung der Möbel in der Praxis etc.), führt die Grundriss-Planung später im fertigen Gebäude und vor allem mit SchülerInnen im Klassenraum dann doch Stolpersteine zutage, wenn es um den „Raum als dritten Pädagogen“ geht: Unmittelbar nach Beginn des Schuljahres wurde nämlich z. B. der Bedarf nach „festen“ Tischen und klaren Sitzplätzen deutlich. Die Kolleg*innen schafften sie einfach in die Klassen. Nun startete der Diskurs neu: Hoppla, doch feste Plätze? Warum dann die anderen Möbel, die dann letztlich den Raum füllen? Welche Ansage macht die Schulleitung, welche ist produktiv?

Die nicht vollständige Fertigstellung des Gebäudes sowie der nicht abgeschlossene Umzug brachte reichlich Durcheinander.

Von Weg und Ziel – unser Zwischenfazit

Ruhe bewahren. Das Ziel ist klar, der Weg eben jetzt etwas kurvenreicher.

- Die Transparenz war immer noch nicht groß genug, der Diskurs nicht ganz abgeschlossen und die Nutzungsregeln nicht in allen Punkten klar fixiert. Das Motto „neue Wege entstehen beim Gehen“ entpuppte sich zunächst als Konkurrenz zu den offenbar nicht von allen gleichermaßen erwünschten, besprochenen Regeln und Zielen.
- Räumliche Veränderungen sind ein massiver Eingriff in unsere bekannten schulischen Routinen und berühren offenbar alle Bereiche unserer Professionalität als Lehrkräfte (als Fachlehrkraft, als Tutor*in, als Einzelperson, im Team).

Darin sehen wir nach wie vor genau die Chance!

- Der Weg geht also weiter und ein erwünschtes Hineinwirken in die Veränderungen des Unterrichts (aus unserer Sicht der anspruchsvollste Teil schulischer Veränderung) muss behutsam weitergedacht werden.
- Das alles kostet Zeit und Ressourcen, die u. a. im schulischen Jahresplan berücksichtigt werden müssen. Freiräume zur Entwicklung können nötig werden (Hospitationen, auch an anderen Schulen, Absprachen im Jahrgang, im Fach etc.).
- Die Rahmenbedingungen müssen fortwährend sehr gut kommuniziert werden (warum und was hat sich die Raum-AG dabei gedacht, was ist erprobt, wie ist die Idee des Zusammenspiels von Raum und Unterricht?). Und das gilt für alle schulischen Akteur*innen, auch Schüler*innen und Eltern. Unserer Erfahrung nach sind Bilder hier oft hilfreicher als erklärende Worte ...
- Finanzielle Spielräume müssen gefunden werden, weil jede Entwicklung den Blick auch auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet (wir möchten auch ..., es fehlt noch an ...).
- Aber auch: Viele Schüler*innen haben gar kein Problem mit den veränderten Lernarrangements, gerade die Jüngeren kennen das ja oft aus den Grundschulen. Es gibt aber auch Kinder mit sehr speziellen Bedarfen. Diese erfordern weitere Flexibilität, manchmal eben auch ein Zurückkehren zu statischeren Arrangements, die Sicherheit bieten.
- Viele Lehrkräfte sind sehr offen für die Veränderungen und die damit zusammenhängende Unterrichtsentwicklung. Das Bau-Chaos hat für uns alle etliche Herausforderungen bereitgehalten; wir bewegen uns gerade in einem Spannungsfeld zwischen notwendiger Flexibilität und zusätzlichen Absprachen...

Dennoch: Wir sind auf dem Weg. Bauliche Fakten sind geschaffen und die neue Möblierung umgesetzt. Die Chancen auf unterrichtliche Entwicklungen sind gut, die Weichen gestellt, Diskurse finden geregelt und ungeregelt statt. Nun wollen wir am Ball bleiben – in puncto Raumgestaltung und der damit zusammenhängenden Unterrichtsentwicklung. Ohne einen Bezug beider Pole zueinander wird und soll es nicht mehr gehen. So formulierte es ein Kollege, der den Vorhaben sehr skeptisch gegenüberstand: „Ich bin erstaunt und habe meine Meinung geändert - tatsächlich fange ich an, meinen Unterricht und die Abläufe zu überdenken. Und es macht richtig Spaß!“

PS:

Wir haben in der Entwicklung sehr von Hospitationen an und dem Austausch mit anderen Schulen profitiert. Diese Möglichkeit möchten wir an dieser Stelle auch anbieten.

Dr. Katharina Willems

Didaktische Leiterin

Stadtteilschule Stellingen

katharina.willems@stelli.hamburg.de



FOTOS RUBEN HERZBERG

Räumliche Veränderungen sind ein massiver Eingriff in unsere bekannten schulischen Routinen.



Datengestützte Unterrichtsentwicklung

KOMMUNIKATIONSPROZESSE AM GYMNASIUM SÜDERELBE

Abiturnoten, zentrale Prüfungen, Schulinspektionsberichte, das Datenblatt „Schule im Überblick“ ... und KERMIT 5, 7, 8, 9 – die Fülle an zur Verfügung stehenden Daten überwältigt. Zugleich bieten diese Informationen aber auch eine Chance, indem sie einen weiteren Blickwinkel auf den Unterricht gewähren und Impulse für die Unterrichtsentwicklung setzen können.

Fragestellungen zu Beginn des Prozesses

Bevor wir uns am Gymnasium Süderelbe vor zwei Jahren auf den Weg machten, ein Konzept zur datengestützten Unterrichtsentwicklung schrittweise aufzubauen – ein Prozess, der auch jetzt noch keinesfalls abgeschlossen ist – stellten sich zunächst grundlegende Fragen:

- 01 Wie kann eine Einbindung der datengestützten UE in unsere laufenden Prozesse erfolgen?
- 02 Wie können wir die Fülle an Daten effizient auswerten und für unsere UE nutzen?
- 03 Wie können wir Vorbehalte des Kollegiums bei der Konzepterstellung berücksichtigen?
- 04 Wie können wir den Prozess der Konzeptionalisierung und Implementierung gestalten?

Die Einbindung in laufende Unterrichtsentwicklungsprozesse

Am Beginn stand eine ZLV zur Stärkung der Feedbackkultur; bereits im Vorjahr war die Kollegiale Unterrichtsreflexion (KUR) mit über 30 engagierten Kolleg*innen gestartet. Die Idee für ein neues Werkzeug zur internen Evaluation fügte sich somit in ein bereits vorhandenes Schema ein, in dem verschiedenste Instrumente das Unterrichtsgeschehen jeweils aus einer spezifischen Perspektive beleuchten (Abb. 1).

Ziele der datengestützten Unterrichtsentwicklung

Die externen Datenrückmeldungen sollen auf unterschiedlichen innerschulischen Ebenen systematisch genutzt werden, um den Unterricht zu reflektieren, Ist-Soll-Vergleiche vorzunehmen und bei Diskrepanzen Maßnahmen zur Weiterentwicklung einzuleiten. Die evidenzgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung soll vornehmlich durch die (kollegiale) Reflexion des Unterrichts gestärkt und weiterhin sollen das Monitoring (Schulleitung) und die Information (gesamte Schulöffentlichkeit) über Leistungsstände und -entwicklungen verbessert werden.

Qualitätszyklen zur Datenauswertung

Die Unterrichtsentwicklung am Gymnasium Süderelbe erfolgt auf der Grundlage idealtypischer Qualitätszyklen der Datenevaluation, der Festlegung von Zielsetzungen und der

Implementation und Überprüfung von Maßnahmen. Dabei existieren auf den unterschiedlichen schulischen Ebenen mehrere parallele Zyklen, die miteinander verbunden sind und alle relevanten schulischen Akteure in die gesamtschulische Entwicklung einbinden (Abb. 2).

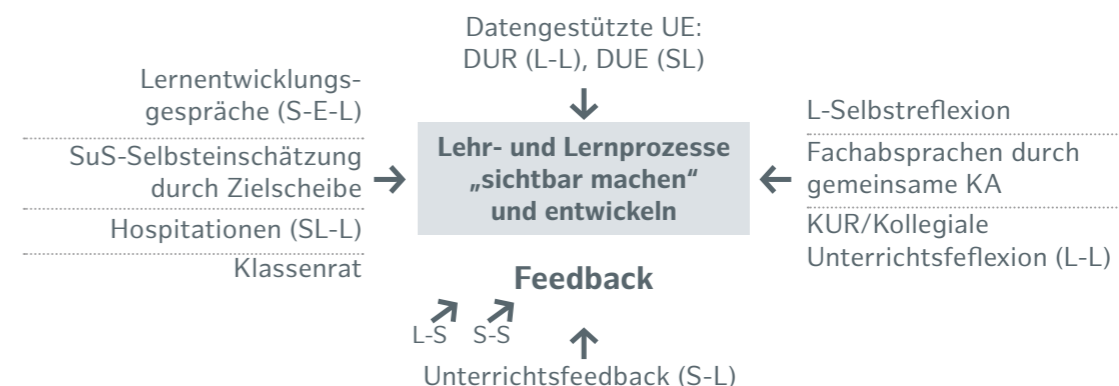
Die Qualitätszyklen der datengestützten Unterrichtsentwicklung am Gymnasium Süderelbe umfassen drei Ebenen (Abb. 3):

- Die *individuelle Ebene* der Rückmeldung der Testergebnisse im Rahmen der Lernentwicklungsgespräche,
- die Ebene der *Fachkolleg*innen der Jahrgänge* zur Reflexion der Ergebnisse in den Klassen sowie
- die Schulleitungsebene.

oder ermöglichen, Kandidat*innen für das Drehtürmodell zu benennen. Im Abgleich mit ihren Einschätzungen der Leistungsstände und Kenntnissen über das Unterrichtsverhalten und -geschehen reflektieren die Kernfachkolleg*innen im Team mit Jahrgangskolleg*innen oder für sich selbst die Ergebnisse und leiten Maßnahmen für ihre Lerngruppen ab. Die externen Daten bieten hierbei einen Anlass, um didaktische und inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts zu prüfen und mit Kolleg*innen Alternativen zu erörtern. Das *Schulleitungsteam* stützt sich bei der Reflexion der Unterrichtsergebnisse auf die schulischen Abschlussergebnisse (mündliche und schriftliche Überprüfungen in Klasse 10 und Abiturnoten), die KERMIT-Rückmeldungen, die Ergebnisse der Schulinspektion und die jährlich zur Verfügung gestellten Daten aus dem Datenblatt „Schule im Überblick“

Unterrichtsentwicklung am GySue:

viele Blickwinkel auf den Unterricht



Auf der *individuellen Ebene der einzelnen Schüler*innen* erhalten die Klassenlehrkräfte bei der Vorbereitung der Lernentwicklungsgespräche durch die Kernfachkolleg*innen Rückmeldung über KERMIT-Ergebnisse, weitere mündliche und schriftliche Leistungsstände und Auffälligkeiten mittels eines Formblattes. In den LEG werden die erzielten Kompetenzstände mit den Schüler*innen besprochen, mögliche Stärken und Defizite ausdrücklich erwähnt und mit den Unterrichtserfahrungen abgeglichen. Auf der Grundlage der Leistungsstände und der von den Schüler*innen identifizierten Schwerpunktsetzungen können Entwicklungsziele für das laufende Schuljahr abgeleitet werden.

Kern des Konzeptes am Gymnasium Süderelbe ist die *Unterrichtsreflexion durch die Fachkolleg*innen der Jahrgänge*, die datengestützte Unterrichtsreflexion (DUR). Die Dokumentation erfolgt auf einem Formblatt, auf welchem eine durch Leitfragen gestützte Analyse getätigt und auffallende Schüler*innenwerte benannt werden. Der Hinweis auf besonders begabte und besonders gefährdete Schüler*innen soll die gezielte binnendifferente Förderung unterstützen

(SchÜb). Vor allem bedeutende Leistungsdiskrepanzen innerhalb der Jahrgänge und auffällige Leistungsentwicklungen bilden die Grundlage für die Definition von Zielen und Maßnahmen, die u. a. strukturelle Anpassungen oder Fortbildungsplanung umfassen können.

Einschätzungen zum derzeitigen Stand: ein Plädoyer für den erkennbaren Nutzen

Unsere ersten Erfahrungen zeigen, dass einerseits die Erwartungen für passgenaue ambitionierte Unterrichtsentwicklungsprojekte nicht zu hoch gesetzt werden sollten. Die Ableitung von konkreten Maßnahmen für den Unterricht stellt fortwährend eine große Herausforderung dar. Hierfür wäre ein feinkörniges, passgenaues Diagnoseinstrument im Sinne eines formativen Assessment nötig, das letztlich adaptives Unterrichten ermöglichte. Andererseits erweist sich der fachliche Austausch mit den Kolleg*innen als besonders bedeutend (oder wichtig), um geeignete Mittel für die herausgestellten Problemfelder zu erarbeiten. Eine auffällige Verteilung der Leistungsquartile oder bedeutsam schlechte Testergebnisse in einem bestimmten Anforderungs-

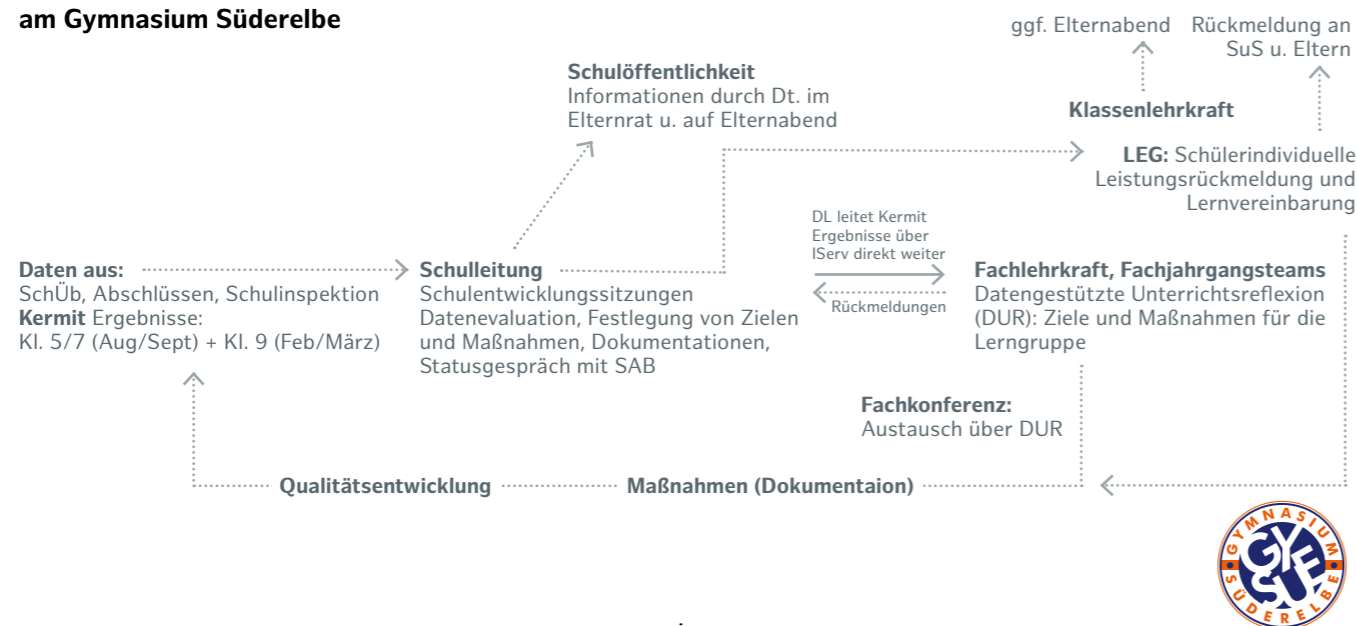
Datengestützte Unterrichtsentwicklung am Gymnasium Süderelbe

DATEN

KERMIT
5/7/8/9

AKTEURE	HANDLUNGSEBENE
Klassenleitung	LEG: individuelle Leistungsrückmeldung und Lernvereinbarung
Fachkraft/ Fachjahrgangsteams	Datengestützte Unterrichtsreflexion (DUR): Ableiten von Zielen u. Maßnahmen für den Unterricht in der Lerngruppe
Schulleitung	Schulentwicklungssitzungen: Analyse und strukturelle Maßnahmen Elternabend: Informationen über allgemeine Entwicklung

Prozessmodell der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung am Gymnasium Süderelbe



rungsbereich können beispielsweise eine verstärkte Förderung in diesem Bereich anregen, wofür im Team mit den Kolleg*innen Ideen für den Unterricht gesammelt werden können. Der Mehrwert der Auswertung entsteht bereits in der bloßen Reflexion der Ergebnisse im Abgleich mit den eigenen Unterrichtserfahrungen, sodass Kolleg*innen etwa auch Rückschlüsse daraus ableiten können, „was die Daten nicht hergeben“, aber in ihren Augen für die Situation in der Lerngruppe von hoher Bedeutung sein könnte.

Der nun eingeschlagene Weg, evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu systematisieren und zu verstetigen, wird erst über einen längeren Zeitraum hin konkrete Resultate entfalten können. Entscheidend für die Weiterentwicklung und Anpassung wird sein, welches Verhältnis der auf den unterschiedlichen Ebenen erbrachte Aufwand zum Mehrwert für die Unterrichtsentwicklung hat. Dieser hängt schließlich entscheidend davon ab, inwiefern Kolleg*innen in der datengestützten Unterrichtsentwicklung einen Nutzen für die Gestaltung ihres Unterrichts erkennen. Der erkennbare Nutzen kann sicherlich durch positive Erfahrungen der Kolleg*innen wachsen, die freiwillig die DUR wahrnehmen.

Literatur zur Einbindung der schulischen Qualitätszyklen in das neue Steuerungsmodell, das vom IfBQ-Projekt „Integrierte Datennutzung an allgemeinbildenden Schulen“ (IDA) für den Hamburger Kontext formuliert wurde: Fickermann, D. Lücke, M. Schulte, K. (2016). Das Hamburger Prozessmodell datengestützter Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, Heft 2 – Jahrgang 108, S. 176-190.

Patrick Fischer
Didaktischer Leiter
Gymnasium Süderelbe
fi@gysuenet.de

Individualisiertes Lernen für Medizinische Fachangestellte

EIN MODELLVERSUCH DER BERUFLICHEN SCHULE 15

Seit 2015 unterrichten wir in der MFA-Abteilung* der BS 15 den gesamten Lernfeldunterricht nach unserem Individualisierungskonzept. Dieses Konzept wurde erstellt von einer Projektgruppe (bestehend aus acht Kolleginnen der MFA- und zwei Kolleginnen der TFA-Abteilung*), die im Oktober 2012 ihre Arbeit aufgenommen und das Konzept in einem ersten Modellversuch ab Februar 2015 ausprobiert hat. Seit August 2016 wird das Konzept (nach einem Beschluss der MFA-Abteilungskonferenz) flächendeckend verpflichtend umgesetzt. Die Akzeptanz dieser Form des Unterrichts ist sehr groß. Alle Lehrkräfte stehen hinter dem Konzept und setzen es zur Zufriedenheit aller Beteiligten um.

Die Projektgruppe „Individualisiertes Lernen in der MFA/TFA-Abteilung“ bildete sich im Oktober 2012 mit dem Mandat der MFA-Abteilungskonferenz. Der Auftrag an die Projektgruppe lautete: Die Projektgruppe erarbeitet ein Konzept, das die Umsetzung der Individualisierung in der Unterrichtung der MFA beschreibt. Die Arbeit begann mit einer Phase der Gruppenfindung, der Formulierung des Selbstverständnisses, mit Planungen und dem Austausch von Visionen und Ideen. Diese Phase begleitete die gesamte Arbeit der Projektgruppe.

Eine ausgiebige Informations- und Erkundungsphase war der erste inhaltliche Schritt in Richtung Individualisierungskonzept: Es wurde Literatur gewälzt, das Internet durchsucht, Schulen besucht, die individualisiert unterrichten; es wurde mit Experten gesprochen; Erfahrungen wurden ausgetauscht und heftig diskutiert.

* MFA heißt „Medizinische Fachangestellte“, bis zur Berufsneuordnung 2006 = Arzthelfer*innen. Der Berufsschulunterricht findet in Teilzeit statt. Die Auszubildenden besuchen die BS 15 an zwei Tagen, jeweils mit sechs Unterrichtsstunden. An jedem Schultag finden vier Lernfeldstunden statt. Dazu kommen Fachenglisch, die Erweiterungsfächer und Wahlpflichtkurse, die jedes Halbjahr wechseln können. Im August werden 12 Klassen und im Februar vier bis fünf Klassen eingeschult. In der MFA-Abteilung unterrichten zurzeit 31 Lehrkräfte, fünf Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst und Lehrbeauftragte. In der TFA-Abteilung „Tiermedizinische Fachangestellte“ werden fünf Klassen von vier Lehrkräften unterrichtet. Die Stundenaufteilung entspricht der der MFA-Abteilung.

Alle Projektgruppenmitglieder konnten sich in jeder Phase einbringen, Ideen entwickeln und ausprobieren. Dies erhöhte die Zufriedenheit und damit die Bereitschaft zur Mitarbeit und Mehrarbeit erheblich.

Worum es geht? Das „Indi-Konzept“ in Kürze

Jedes Lernfeld besteht aus Bausteinen. Ein Baustein stellt jeweils eine Lernsituation dar. Die Anzahl der Bausteine ist unterschiedlich, je nach Themengebiet und Größe des Lernfeldes.

Jeder Baustein enthält

- eine Situationsbeschreibung, die die Schülerinnen und Schüler in das Thema einführen soll,
- die Pflichtinhalte, die prüfungsrelevant sind und
- eine Liste, die die wichtigsten Kompetenzen benennt.

Jeder Baustein ist in vier Phasen gegliedert:

- 01 Die Orientierungsphase** dient dem gedanklichen Einstieg in das Thema, Vorerfahrungen und Vorwissen werden aktiviert.
- 02 In der Individuellen Phase** arbeiten die Schülerinnen und Schüler für sich, sie eignen sich Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen an.
- 03 Die Austauschphase** dient dem Austausch und auch der Absicherung der erarbeiteten Inhalte. Durch den Austausch mit den Mitschüler*innen können die Schülerinnen und Schüler z.B. ihre Ergebnisse vergleichen und durch den Einsatz von kooperativen Methoden ihre Sozialkompetenz erweitern.
- 04 In der Abschlussphase** geht es um Vertiefung und Anwendung der Inhalte, um den Kompetenzerwerb und auch um die Vorbereitung der Leistungsnachweise.

In allen Phasen gibt es verschiedene Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, sich die Inhalte anzueignen. Es werden unterschiedliche Methoden oder verschiedene Medien angeboten, die Benutzung der Smartphones ist zu Unterrichtszwecken erlaubt und z. T. erforderlich.

Die Schülerinnen und Schüler können sich ihre Lernzeit selbst einteilen, lediglich die Termine für die Leistungsnachweise sind vorgegeben.

Während des Unterrichts bieten die Lehrkräfte Lerncoaching-Gespräche an, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Lernentwicklungsgespräche werden angeboten und Lernstandsgespräche finden zweimal pro Halbjahr – nach jedem Lernfeld – statt. Der Reflexion des eigenen Lernens wird also viel Raum gegeben.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzeptes sind die „Tagesangebote“: Hier besteht die Möglichkeit, einzelne Inhalte gemeinsam mit der Lehrkraft in kleinen Gruppen konzentriert und intensiv zu bearbeiten: Diese Tagesangebote können auch von Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Die Teilnahme ist in der Regel freiwillig.

Für den Prozess der Erstellung und Implementierung des Individualisierungskonzeptes haben sich fünf wesentliche Punkte als Erfolgsfaktoren herauskristallisiert:

01 Teambildung

Auch schon vor der Einführung des Individualisierungskonzeptes wurde in Teams gearbeitet, für die Umsetzung des Konzeptes war die Bildung von teilautonomen Teams jedoch unerlässlich: Durch das „Indi-Konzept“ wird die Verantwortung für das Lernen an die Schülerinnen und Schüler gegeben, und dafür mussten die Lehrkräfte einen Rollen- und Perspektivwechsel vollziehen: vom Lehrer zum Lernpartner und Lerncoach, vom Einzelkämpfer zum Teamplayer.

Die teilautonomen Teams erstellen halbjährlich ihren Stundenplan und regeln kurzfristige Vertretungen intern (soweit möglich). Die von den Teammitgliedern gewählten Teamkoordinatoren*innen treffen sich monatlich, dort werden Informationen und Erfahrungen ausgetauscht und Probleme, die z. B. beim Umsetzen des Konzeptes auftreten, diskutiert. An diesen Treffen nimmt auch die Abteilungsleitung teil.

02 Ressourcen

Der gesamte Prozess bis zur Implementierung des „Indi-Konzeptes“ kostete nicht nur Zeit, sondern auch (personelle) Ressourcen. Die Mitglieder der Projektgruppe erhielten für insgesamt fünf Jahre Funktionszeiten, je nach Prozessphase und Aufgabenbereich innerhalb der Gruppe in unterschiedlichen Anteilen. Insgesamt fanden zwischen 2012 und 2014 drei, zum Teil mehrtätige, Klausurtagungen statt. Durch das Herausgehen aus dem Unterrichtsalltag wurde konzentrierter gearbeitet und die Ablenkung durch das Alltagsgeschäft verringert. Das führte letztendlich zu intensiven Arbeitsphasen und zu großer Zufriedenheit mit dem gelungenen Output. Zudem wurde eine A14-Stelle für Individualisierung geschaffen.

03 Mut zu Umwegen

In den Diskussionen und auch im ersten Umsetzen und Ausprobieren der Ideen ergaben sich Schleifen und Wiederholungen, Sackgassen und Stolpersteine. Ideen wurden entwickelt, im Unterricht ausprobiert und zum Teil auch wieder verworfen. So ist z. B. die Idee, jahrgangsübergreifend zu unterrichten, nach langer Diskussion, Planung und Beratung zurückgestellt worden. Es hat sich jedoch schon im Laufe des Prozesses gezeigt, dass auch diese Umwege notwendig waren. Sie schafften Klarheit und Sicherheit.

04 Gelassene Schulleitung

Wie oben beschrieben war die Entwicklung eines Individualisierungskonzeptes und dessen Umsetzung ein mehrjähriger Prozess. Die Schulleitung begleitete den Prozess wohlwollend und vertraute auf ein positives Ergebnis. Diese Haltung gab der Projektgruppe Sicherheit, auf dem richtigen Weg zu sein. Die Partizipation an der Unterrichtsentwicklung und das Vertrauen der Schulleitung motivierte die Projektgruppenmitglieder und förderte damit den Prozess. Durch die Projektgruppenleitung war die Projektgruppe an die Schulleitung angebunden und die Kommunikation und der Austausch waren gewährleistet.

05 Information und Austausch

Transparenz war nicht nur zwischen der Projektgruppe und der Schulleitung, sondern vor allem auch gegenüber der gesamten MFA-Abteilung erforderlich. Die Lehrkräfte, die nicht in der Projektgruppe mitarbeiteten, durften sich nicht ausgeschlossen fühlen, sie sollten den Weg der Projektgruppe begleiten können. Die MFA-Kolleg*innen waren aufgefordert, die Mitglieder der Projektgruppe jederzeit anzusprechen und zu befragen. Dies erfolgte auch intensiv. Mindestens zweimal im Schulhalbjahr stellte die Projektgruppe ihre Arbeit auf den Abteilungskonferenzen vor, es wurde kritisch nachgefragt, diskutiert und auch beraten. Als nach gut einem Jahr Projektgruppenarbeit im

September 2013 das Grobkonzept vorgestellt wurde, herrschte eine große Einigkeit, dass die Projektgruppe auf dem richtigen Weg sei. Wichtige Entscheidungen wurden auf den Abteilungskonferenzen vorbereitet und diskutiert, Ideen wurden aufgegriffen und in das Konzept eingearbeitet. So konnten alle Kolleg*innen ihre Standpunkte und Ansichten einbringen, Befürchtungen äußern und auf diese Weise an der Konzeptentwicklung partizipieren. Nur so kann ein Unterrichtsmodell in eine Unterrichtsroutine übergehen, die von allen getragen wird.

Feedback und Evaluation

Im November 2017 wurde ein umfangreiches Feedback der Schülerinnen und Schüler aus den Pilotklassen eingeholt. Die Schülerinnen und Schüler standen zu diesem Zeitpunkt kurz vor der Abschlussprüfung. Die Lehrkräfte haben im Frühjahr 2018 ihr Feedback abgegeben. Auf der Grundlage dieser Rückmeldungen konnte die Projektgruppe neue Arbeitsschwerpunkte identifizieren und das Konzept erfolgreich weiterentwickeln.

„Bei dieser Art von Unterricht müssen wir Schüler alles selber lernen!“

Fazit:

Insgesamt werden das Konzept und der darauf basierende Unterricht sehr positiv aufgenommen.

Die Schülerinnen und Schüler empfinden vor allem die freie Wahl des Lernpartners, die Tagesangebote, die Selbstbestimmung des Lerntempos und die Übernahme der Eigenverantwortung als positiv. Die Möglichkeit, mit den Lehrkräften während des Unterrichtes zu sprechen, sich ein Lerncoaching einzuholen, kommt bei den Schülerinnen und Schülern ebenfalls gut an.

Die Lehrkräfte betonen vor allem die entspannte Lernatmosphäre und die Teamunterstützung. Das vorgegebene und allen zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterial erleichtert die Unterrichtsvorbereitung. Die Zeit im Unterricht kann für Einzelgespräche und Beratungen genutzt werden.

Die Arbeit hat sich gelohnt. Das Positive überwiegt. Nicht alle Kritikpunkte können bearbeitet und beseitigt werden, aber die Nachsteuerung an der einen oder anderen Stelle und die Beteiligung der Teams fördern weiterhin die Zufriedenheit und Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte.

Die Implementierung eines solchen Umbruchs erfordert Mut, Motivation, Kreativität, viel Arbeit und ist eigentlich nie zu Ende.

Andrea Hinsch

Abteilungsleiterin MFA

Berufliche Schule für medizinische Fachberufe auf der Elbinsel Wilhelmsburg (BS 15)

Andrea.Hinsch@HIBB.hamburg.de

Der Qualitätszirkel als Motor der Unterrichtsentwicklung

TEAMSTRUKTUREN IN DER STADTTEILSCHULE AM HAFEN

Einführung

In der Schule im 21. Jahrhundert spiegeln sich in erheblichem Maße die gesellschaftlichen Veränderungen wider, wobei gerade die Schule aufgefordert ist in dieser Zeit des Umbruchs eine tragende Rolle zu übernehmen. Denn hier ist der Ort, an dem die Generation der Zukunft ihre Schlüsselkompetenzen erlernen soll. Unser Zeitalter, in dem Diversity, Globalisierung und Digitalisierung zunehmend an Bedeutung gewinnen, erfordert auch in Schulentwicklungsprozessen neue Ansätze.

Flexibilität, vernetztes Denken, Kreativität, interkulturelles Bewusstsein und vor allem Teamfähigkeit sind die Fähigkeiten, die Pädagogen und Pädagoginnen mitbringen müssen, um dieser Herausforderung gerecht werden zu können. Dabei spielt die Fähigkeit mit Unsicherheit umgehen und sich selbst reflektieren zu können eine Schlüsselrolle. Dementsprechend liegt es nahe, bei der Entwicklung des Unterrichts Strukturen zu entwickeln, die diesen Herausforderungen Rechnung tragen. Der Qualitätszirkel der Stadteilschule am Hafen schafft eine Struktur, in der Vernetzung, die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit, Teamarbeit und die kritische Auseinandersetzung untereinander mehr zur Geltung kommen.

Der Qualitätszirkel basiert auf einer systematischen Verankerung des mittleren Managements sowie auf der Annahme, dass wir die Entwicklungsprozesse an der Schule flexibilisieren und die Entwicklungsschwerpunkte aufeinander beziehen und miteinander vernetzen müssen. Der Qualitätszirkel an der Stadteilschule am Hafen besteht aus 8 Pädagogen und Pädagoginnen plus der Schulleitung. Die Mitglieder des Teams legen ein Schwerpunkt-Thema fest, das eng mit ihrer Identität und ihrem persönlichen Willen im Einklang steht. Sie verantworten standortübergreifende, überfachliche und jahrgangsübergreifende Bereiche. Sie agieren als didaktische oder überfachliche Koordinatorinnen und Koordinatoren oder als Beauftragte für spezifische Bereiche (z.B. Berufs- und Studienorientierung, Qualitätsmanagement, Interkulturalität, Demokratie und Partizipation, Digitalisierung, Lernzeit). Sie stehen durch den Qualitätszirkel systemisch in einem ständigen fest verankerten Dialog untereinander und mit der Schulleitung.

Unterrichtsentwicklung mit Hilfe des Qualitätszirkels

Im Prozess der Unterrichtsentwicklung sind einerseits die Prioritätensetzung, die Bündelung und die In-Bezug-Setzung der Schwerpunkte zueinander von entscheidender Bedeutung. Andererseits muss eine Durchlässigkeit von Ideen und kreativen Prozessen ermöglicht werden. Um das zu gewährleisten, ist der Qualitätszirkel durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Ein Kreis von ca. 8 Pädagoginnen und Pädagogen plus ein Mitglied der Schulleitung trifft sich alle 4-6 Wochen.
- Alle Mitglieder des Qualitätszirkels verantworten einen Teilbereich der Unterrichtsentwicklung und haben klar definierte Aufgaben, die dem Kollegium durch Aufgabendefinitionen und durch ein Organigramm transparent sind. Sie erhalten Funktionszeiten für diese Aufgaben, mit denen sie vom Unterricht entlastet werden.
- Die Teilnahme am Qualitätszirkel ist auf die Dauer der Entwicklung dieses Schwerpunktes festgelegt. Das heißt, wenn ein Entwicklungsschwerpunkt erfolgreich implementiert ist und die Evaluation zeigt, dass wir diese Teilschleife der Unterrichtsentwicklung zunächst abschließen können, tritt der- oder diejenige, die den Bereich verantwortet, aus dem inneren Kreis heraus und übernimmt einen Entwicklungsschwerpunkt, der am Rand des Qualitätszirkels liegt.

Schwerpunkt der Schulentwicklung*:	Kriterien Deutscher Schulpreis:	Nebenschwerpunkte:
Sprachbildung	Unterrichtsqualität	Methoden curriculum
Beratung + Erziehung	Umgang mit Vielfalt	Schülerfirmen
Digitale Bildung	Leistung	Sportkonzept
Demokratiepädagogik	Schulklima, Schulleben, außerschulische Partner	IVK
Inklusion	Verantwortung	Projektcurriculum
Lernzeit	Lernzeit	Feedback-Kultur
Berufs- und Studienordnung	Schule als lernende Institution	Ganztag
Aus- und Fortbildung		
*Mitglieder des Qualitätszirkels		

Schulentwicklungsschwerpunkte der STS am Hafen

Quelle:
Benjamin Ehlers, 2019,
Stadteilschule Am Hafen

Die jeweiligen Aufgaben werden im Team des Zirkels diskutiert und spezifiziert. Darüber hinaus werden Kriterien festgelegt, anhand derer der Erfolg der vereinbarten Schritte gemessen werden kann. Zudem wird vereinbart, wie und ob die jeweiligen Teilbereichsverantwortlichen in ihren Gremien die Überlegungen kommunizieren.

Um die Prozesse und Ergebnisse des Qualitätszirkels zeitlich und organisatorisch abzusichern, werden leitungsseitig folgende Fragen geklärt:

- Auf welcher Gesamtkonferenz wird der Schwerpunkt vorgestellt?
- Wie werden die Maßnahmen verankert?
- Was kann Setzung sein, wo brauchen wir eine Mitbestimmungsschleife im Gesamtkollegium und/oder wollen wir ein Votum einholen?
- Wann wird dieser Teilbereich der Entwicklung Thema auf der Schulkonferenz?

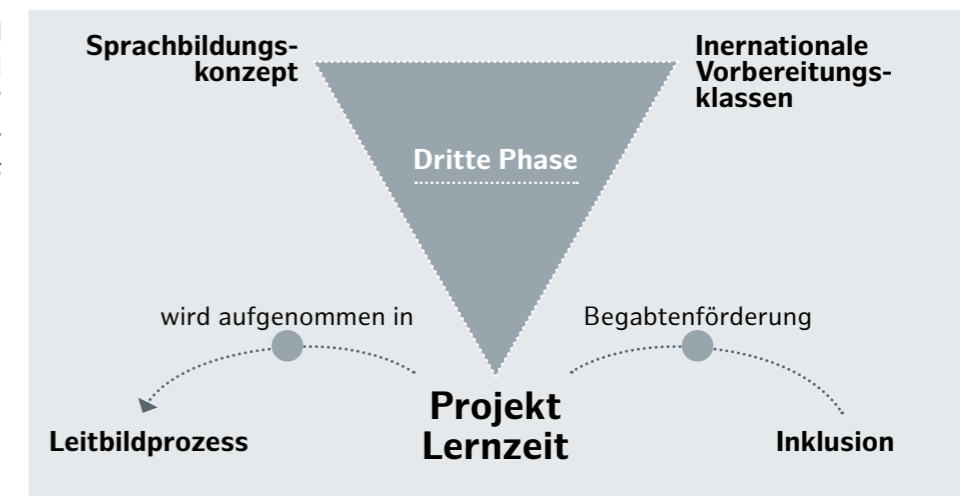
→ Soll das Thema auch in den Elternrat und den Schülerrat getragen werden?

Durch diese Vorgehensweise sorgen wir dafür, dass die entscheidenden Themen der Unterrichts- und Schulentwicklung bereits in den unterschiedlichsten Gremien bekannt und ggf. durchdacht sind, bevor diese zur Diskussion oder Abstimmung in eine Gesamtkonferenz gehen.

Eine der Stärken des Qualitätszirkels ist das vernetzte Denken und Handeln, wie am Beispiel der Lernzeitentwicklung an der Stadteilschule am Hafen deutlich wird: Der Qualitätszirkel baut wesentlich auf einen zyklischen Entwicklungsprozess, in dem die Phasen Information, Implementation und Evaluation immer wieder neu ineinander greifen. Durch die Teamstrukturen in den verschiedenen Be-

Vernetztes Denken und Handeln am Beispiel „Lernzeit“

Quelle:
Stadteilschule am Hafen, 2016



reichen (Fachteams, Klassenteams, Teams zu spezifischen Themen) und die Einbeziehung des mittleren Managements ist gewährleistet, dass Veränderungen in Schule und Unterricht gemeinsam getragen werden. Durch die Einbeziehung der Schulleitung ist zudem eine kontinuierliche Rückkopplung, auch mit den einschlägigen schulischen Gremien, gesichert.

Gelingensbedingungen

Damit die Arbeit des Qualitätszirkels Früchte tragen kann, sind einige Voraussetzungen zu beachten:

→ **Transparenz, Information, Mitbestimmung, Mitentscheidung:**

Das Kollegium muss unbedingt in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden – sonst kann im Unterricht nichts ankommen. Es ist aber wichtig zu unterscheiden, auf welche Art diese Einbindung erfolgen kann. So muss es auch Setzungen geben, die nicht verändert werden können; darüber muss informiert werden. Ein bestimmtes Ziel kann eine Setzung sein. Wie jedoch das Ziel erreicht werden soll, darauf sollten alle Beteiligten Einfluss nehmen können. Hier geht es um Mitbestimmung und Mitentscheidung. Mitbestimmung meint, dass eine verantwortliche Gruppe – hier der Qualitätszirkel – die Meinung des Kollegiums anhört und daraufhin die weiteren Schritte abstimmt. Mitentscheidung geht darüber hinaus, indem die nächsten Entwicklungsschritte gemeinsam beschlossen werden. Damit all dies gelingt, trägt die Schulleitung die Verantwortung für Information und Transparenz: Sie muss über sämtliche Veränderungsschritte umfassend informieren, durch Newsletter, in Lehrerkonferenzen, durch die Teilnahme an AGs und Workshops.

→ **Im ständigen Dialog bleiben:**

Das Gespräch in seinen unterschiedlichen Ausprägungen ist ein Schlüsselement von Führung. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten, zum Beispiel das Tür- und-Angel-Gespräch, beispielsweise im Lehrerzimmer, auf dem Flur oder in der Pause, oder durch die geöffnete Bürotür. In diesen Gesprächen kann es um einen kurzen fachlichen Austausch gehen, um das Erfragen eines Arbeitstandes oder um eine kurze Terminabsprache, falls doch ein längeres Gespräch erforderlich ist. Daneben gibt es auch stärker formalisierte Gesprächsanlässe wie das Personalgespräch bzw. Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch. Darin ist auch der Raum für Kritik und die Forderung nach Veränderung aufgehoben. Gleich welcher Art und welchen Inhalts die Gespräche sind, eine bestimmte Orientierung auf Seiten der Schulleitung ist für ihren Erfolg zentral: eine wertschätzende

und offene Haltung gegenüber der Person, ein Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung, und die Bereitschaft, andere auf Veränderungsnotwendigkeiten hinzuweisen und sie dabei zu begleiten.

Der Qualitätszirkel ist, wie alle Instrumente der Schulentwicklung, ein sich fortlaufend weiterentwickelndes Gremium. Entscheidende Gelingensbedingungen sind die kritische Selbstreflektionsfähigkeit jedes einzelnen zu sich selbst und seinem Aufgabenbereich und eine wertschätzende Kritikfähigkeit untereinander. Dies gilt natürlich auch für die Schulleitung und ist die Grundbedingung jeder vertrauensvollen Zusammenarbeit.

Birgit Singh-Heinike

Schulleiterin

Stadtteilschule am Hafens

birgit.singh-heinike@bsb.hamburg.de

FOTOS ANN-BRITT PETERSEN



Auf dem Podium: Julia Vaccaro, Senator Ties Rabe, Prof. Heinz-Elmar Tenorth und Dr. Jenny Tränkmann

Diskurs um Schule im digitalen Zeitalter

Am 25. Oktober 2019 startete mit der Tagung in der Beruflichen Schule für Medien und Kommunikation eine Auftaktveranstaltung zum Themenfeld „Schulische Bildung im 21. Jahrhundert“. 450 leitende Kräfte aus Schulen, Ämtern und Institutionen nahmen daran teil.

Ausgerechnet auf der Schwelle zum Wochenende, an einem Freitagnachmittag, war die Aula der Beruflichen Schule für Medien und Kommunikation nahezu bis auf den letzten Platz besetzt. Und das nicht etwa von Schülergruppen, sondern von zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen. Rund 450 Leitungskräfte aus allen Schulformen sowie schulischen Institutionen und Ämtern hatten sich eingefunden, um an dem Diskurs „Schulische Bildung im 21. Jahrhundert“ teilzunehmen. In der Zeit von 13.30 bis nach 18 Uhr ließen sie sich auf ein besonderes Programm ein: Mit Vorträgen von Schulsenator Ties Rabe und dem Professor für Historische Erziehungswissenschaften, Heinz-Elmar Tenorth, sowie mit Gesprächen und der Beteiligung an einem Barcamp – einer sogenannten „Unkonferenz“ mit offenen Workshops.

Eingeladen hatte das Amt für Bildung, dessen Chef, Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack, die Gäste begrüßte. In der Veranstaltung, so Altenburg-Hack in seiner Rede, solle

es darum gehen, die Herausforderungen, die das 21. Jahrhundert an das Hamburger Bildungssystem stellt, gemeinsam zu erörtern. „Was bedeutet Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft und welche Aufgaben hat Schule dabei? Wie ist der Stand der Dinge, und was kommt auf uns zu?“ fragte der Landesschulrat im Hinblick auf die Digitalisierung und die sich rasant ändernde Welt. Über diese Fragen sollten alle schulischen Akteure ins Gespräch kommen. Dabei sei zunächst „nicht die sofortige Verwertbarkeit von Ergebnissen das oberste Ziel“, so Altenburg-Hack, sondern ein institutionen- und schulübergreifender Austausch, um „gemeinsam zu reflektieren, voneinander zu lernen und die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln.“

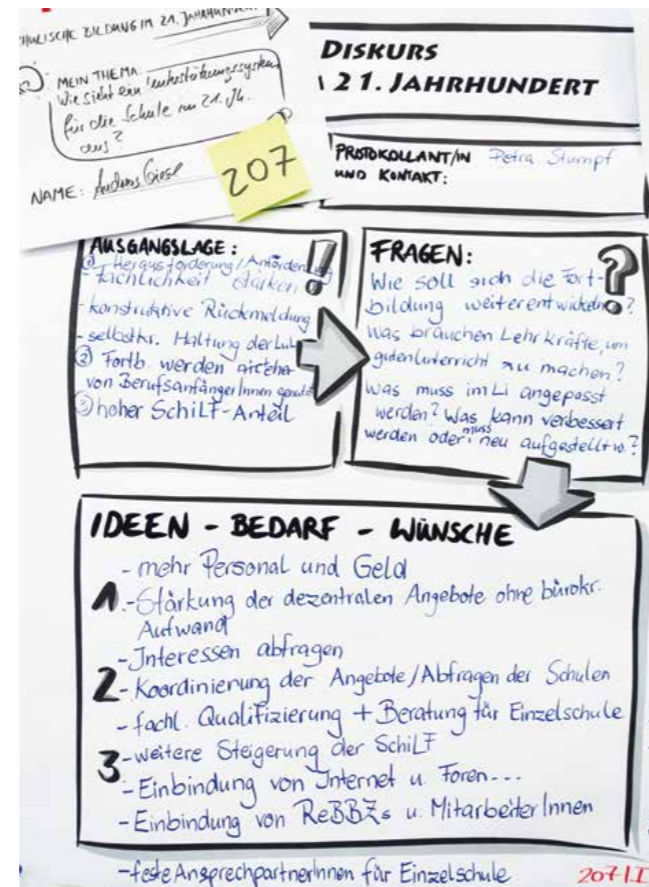


Themen für Barcamp-Sessions werden gesammelt

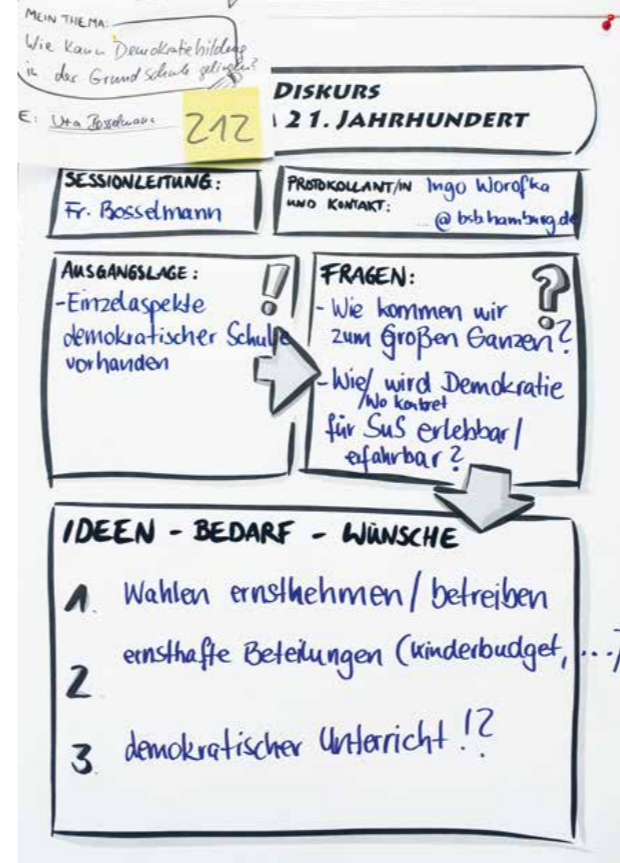
Die Motivation für einen solchen Dialog geht zurück auf die Veranstaltung „Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung“, die vor genau einem Jahr stattfand. Dort hatte der Diskurs über die Entwicklung in der selbstverantworteten Schule begonnen und sich der Wunsch nach mehr Austausch gezeigt. Daraufhin hatte sich eine Arbeitsgruppe gegründet, die ein Konzept zum Qualitätsdialog entwickelte. Sie besteht aus Schulleitern verschiedener Schulformen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (LI). Zu der AG gehören auch Dr. Jenny Tränkmann vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IFBQ) und Julia Vaccaro vom Amt für Bildung, die an diesem Nachmittag gemeinsam die Moderation der Tagung übernommen hatten. Als Stellvertreter zur Erläuterung des Konzepts der AG begrüßten sie Rainer Köker vom Amt für Bildung und Susanne Hilbig-Rehder, Schulleiterin der Heinrich-Hertz-Schule, auf der Bühne. Beide schilderten zunächst die Fragen, die die Arbeitsgruppe umgetrieben hatten, etwa dazu, wie schulische Bildung den Herausforderungen in Inhalt und Form begegnen könne oder wie Bildungsgerechtigkeit zu erreichen sei. Um die Diskussion darüber mit allen schulischen Akteuren anzustoßen, hat die Gruppe eine langfristige Veranstaltungsreihe geplant. Sie besteht aus einer Großveranstaltung und bis zu acht kleineren Events und soll sich über ein Jahr hinweg um das Oberthema „Was bedeutet Bildung in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft und welche Aufgaben hat Schule dabei?“ drehen. „Wir starten mit der heutigen Auftaktveranstaltung und binden neben bestehenden auch neue Formate, wie das heutige Barcamp mit ein“, sagte Susanne Hilbig-Rehder. Denn wichtig sei, dass noch nicht alles vorgefertigt ist, sondern die Ideen der Teilnehmer mit in den Diskurs einfließen und ein gemeinsamer Weg angestoßen werde, so Rainer Köker. Wieweit die Erfahrungen und Erkenntnisse der Veranstaltungsreihe sich auf Austausch und Praxis auswirken, soll Ende 2020 ausgewertet werden.

Für die Diskurs-Impulse an diesem Nachmittag sorgten die Reden von Schulsenator Ties Rabe und dem Professor für historische Erziehungswissenschaften Heinz-Elmar Tenorth. Zunächst knüpfte Senator Rabe in seinem Vortrag an die Diskussionen an, die sich in der vergangenen Kultusministerkonferenz (KMK) an verschiedenen Punkten entwickelt hatten und die für viele in Schule und Gesellschaft geführte Debatten stehen. Ob es darum geht, was die Kinder zwingend in der Schule lernen müssten oder warum bei Studien zu den Kernkompetenzen von Schülerinnen und Schülern

immer dieselben Länder an der Spitze stehen – Senator Rabe widmete sich den verschiedenen Aspekten und stellte dazu als Anregung für den weiteren Austausch fünf Thesen auf. So sah er für seine erste These die Überprüfung der Kernkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Text- und mathematisches Verständnis durch Studien als sinnvoll an. Denn die Kernkompetenzen seien der Schlüssel für die weiterführende Bildung. „Wer die Kernkompetenzen vernachlässigt, ich sage es hier scharf, ist schuld an der Ungerechtigkeit des deutschen Bildungswesens und schickt eine ganze Generation gezielt in Armut und Benachteiligung“, so Senator Rabe. Die auf der KMK heftig diskutierte Frage, warum beim Bildungsmonitoring in der Gesamtbewertung der Bundesländer Sachsen und Bayern wiederholt an oberster Spitze stehen, führte Rabe zu seinem zweiten Aspekt. „Was machen die anderen?“, fragten sich er und seine Kollegen auf der KMK und stellten fest: Nicht die Struktur der Schulen, sondern unter anderem ein mutmaßlich höherer Leistungsanspruch führten zu diesen konstant besseren Ergebnissen, fasste Senator Rabe zusammen. Und er plädierte dafür, die Leistungsanforderung nicht aus dem Blick zu verlieren, denn: „Kann es nicht sein, dass, wenn der Leistungsanspruch, verbunden mit mehr



Session: Wie sieht ein Unterstützungssystem für die Schule im 21. Jh. aus?



Session: Wie kann Demokratiebildung in der Grundschule gelingen?

Übung und Anstrengung, vernachlässigt wird, Schüler sich nicht entwickeln und hier dringend Nachholbedarf besteht?“

In seiner dritten These kam Senator Rabe zu dem Schluss, dass „wir angesichts der Vielzahl von Wissen und Informationen immer stärker darauf angewiesen sind, jungen Menschen Strategien beizubringen, in dieser Welt der Informationen klarzukommen“. Wie findet man Informationen, wie bewertet man sie und wie kommuniziert man darüber? Das seien ebenso wichtige Punkte wie das Erlernen von Konzentration und Durchhaltevermögen. Und sie seien auch verbunden mit der Frage, welche Werte, welches Regelsystem den Lernstrategien zugrunde liegen. „Aus meiner Sicht brauchen wir eine Orientierung auf die Werte, die dem ganzen erzieherischen Handeln zugrunde liegen und die wir weitergeben müssen.“

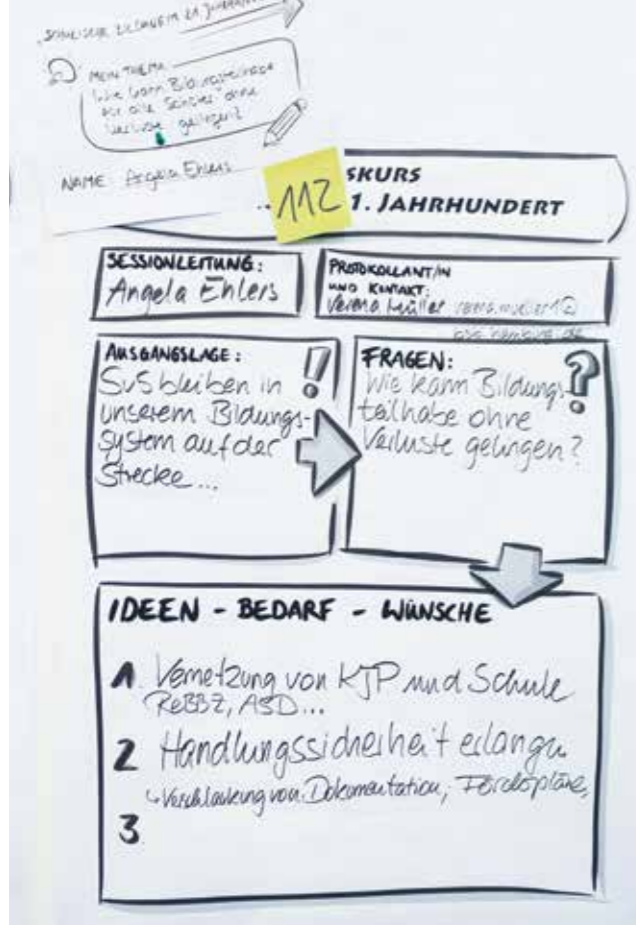
Für die fünfte These griff Senator Rabe die Frage nach den Kerninhalten der Bildung auf. „Wir brauchen, wenn wir Menschen befähigen wollen, Informationen zu sammeln, ein informatorisches Grundgerüst, das eine Orientierung für eine Einordnung bietet“, so Senator Rabe. Deswegen müsse man sich auch mit den Kerninhalten in den Bildungsplänen für die jeweiligen Fächer befassen. „Wir dürfen uns nicht vor der Diskussion drücken, welche Kerninhalte junge Menschen im 21. Jahrhundert im Rahmen ihrer schulischen Bildung eigentlich lernen sollen“, forderte Senator Rabe. In dem anschließenden Impuls-Vortrag ging Professor

Heinz-Elmar Tenorth auf historische und zukünftige Aspekte von Bildung ein. Anschaulich und auf mitunter amüsante Art gab er einen Einblick in die Annahmen diverser Experten zur Auswirkung von Digitalisierung auf die Gesellschaft. Er schilderte die Definition von Bildung, beginnend beim humboldtschen Bildungsideal bis zu Aussagen der UNESCO, stellte die vermeintlichen Herausforderungen im 21. Jahrhundert sowie die Diagnosen und Prognosen verschiedener Forscher vor. Er machte auf die Fehler vieler Analysen aufmerksam, die etwa auf der Überschätzung von Bildung und der Komplexität der Welt beruhten. Sein Fazit lautete: „Die Zukunft in der Erziehung ist zunächst die Gegenwart der Lernenden und es zeigt sich, deren Bildung ist individuell und kollektiv unverzichtbar.“

Nach einem weiteren Blick auf die Entwicklung der Bildungsvorstellungen und -systeme sowie deren Innovationen und Probleme kam Tenorth zu der These: „Digitale Kultur muss in die Logik allgemeiner Bildung transformiert werden, um Prämissen für eine kompetent-reflexive Nutzung zu sichern.“ Das müsse auf verschiedenen Ebenen geschehen, zu denen



Session: Wie schaffen wir es, dass Pädagogen und Pädagoginnen gesund bleiben?



Session: Wie kann Bildungsteilnahme für alle Schüler ohne Verluste gelingen?

etwa die pragmatische oder thematische Verankerung im Unterricht zähle, so Tenorth. Seine Betrachtungen der Prioritäten und Strategien für die Bildung in der Zukunft vollzog er vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen. Unter den Stichworten Ziele, Handlungsfelder und Gelingensbedingungen listete er schließlich diverse Punkte auf, die aus seiner Sicht notwendig seien. Dazu zählen beispielsweise die Implementierung einer Schulkultur und die Individualisierung von Bildungswegen sowie eine ausreichende Unterstützung von Seiten der Politik.

Im anschließenden Gespräch gingen beide Redner noch einmal sehr kurz auf aktuelle Punkte ein, wie die nötige Kompetenz heutiger Lehrkräfte, die Nutzung von Ressourcen oder die Bemessung der Freiheit einzelner Schulen, die vorgegebenen Bildungsstandards umzusetzen. Diese und weitere Anregungen sollten in den folgenden letzten Teil der Veranstaltung, das Barcamp einfließen. Doch schon nach den Vorträgen konnten die Zuhörer aktiv werden, indem sie die für sie wichtigsten Stichworte zu der Frage „Worin sehe ich die zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts für die schulische Bildung?“ online eingaben. 260 hatten bei dieser Form des digitalen Brainstormings mitgemacht. Die Ergebnisse wurden nach dem Gespräch als Cloud an die Wand

projiziert. Stichworte, die besonders viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer angegeben hatten, waren: Digitalisierung, Demokratie, Inklusion, Nachhaltigkeit oder auch Chancengleichheit.

Nach einer Pause bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, die für sie wichtigen Themen und ihre Anregungen, Überzeugungen und Wünsche selbst in kleinen Gruppen zu äußern. Dazu wurde ein Barcamp organisiert. Vorweg erklärte der Experte für Bildungsveranstaltungen Jöran Muuß-Merholz den Ablauf. Das oft als „Unkonferenz“ übersetzte Barcamp bietet die Möglichkeit, in einzelnen, halbstündigen Sessions mit Interessierten über ein, von einem Teilnehmer angestoßenes Thema zu diskutieren. Zunächst wurden dazu Ideen aus dem Publikum in der Aula gesammelt und notiert. Insgesamt kamen 24 Themen zusammen, dazu zählten etwa: die Bildungsgerechtigkeit, die Herausforderung des Lehrermangels im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung oder die Frage, wie Pädagogen gesund bleiben. Wer sich vom Thema angesprochen fühlte, konnte sich zu den Sessions in verschiedenen Räumen einfinden und mitdiskutieren.

Die wichtigsten Punkte aus den einzelnen Sessions wurden auf Plakaten von den jeweiligen Gruppen dokumentiert und waren zum Abschluss der Veranstaltung an Pinnwänden für alle nachzulesen. Zu einem gemeinsamen Abschluss in der Aula kam es aus Zeitgründen nicht mehr, aber die Möglichkeit zum „Get-together“ bei Wein und Brezel wurde noch von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern genutzt. Das Anstiften zum gemeinsamen Austausch war den Veranstaltern augenscheinlich gelungen.

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

Ganzttag in Bio-Qualität

Die Stadtteilschule Helmuth Hübener in Hamburg hat einen eigenen Gemüseacker auf dem Schulhof. Um die Bewirtschaftung kümmern sich die Schülerinnen und Schüler der Ganztagsklasse. Das nachhaltige Projekt bekam jetzt Anerkennung von unerwarteter Seite.

„Das war der beste Tag meines Lebens!“ Strahlend erzählt Oskar, wie ein riesiger Lastwagen aufs Schulgelände gefahren ist, vollbeladen mit frischer Erde für den Schulgarten. „Kein Garten, das ist unser Acker“, korrigiert der Fünftklässler. Der „Acker“, ein etwa zehn Mal zehn Meter großes, dicht bepflanztes Stück Natur mitten auf dem Schulhof der Stadtteilschule Helmuth Hübener, ist das Vorzeigeprojekt der Ganztagsklasse – und der ganze Stolz der Schülerinnen und Schüler. Bis der Acker endlich fertig war, mussten die verantwortlichen Klassenlehrerinnen Renya Brockmann und Swenja Scheel allerdings jede Menge Arbeit und Zeit in ihr Herzensprojekt investieren. Dafür gab es jetzt unverhoffte Anerkennung von „ganz oben“: Zum Dank für ihr Engagement wurden die beiden Frauen zum Bürgerfest des Bundespräsidenten nach Berlin eingeladen. Gemeinsam mit rund 4.000 Gästen feierten die Hamburgerinnen am vergangenen Freitag im Schloss Bellevue.

Der Acker auf dem Gelände der Stadtteilschule Helmuth Hübener im Stadtteil Barmbek ist in Zusammenarbeit mit der GemüseAckerdemie entstanden, einem gemeinnützigen Verein, der seit 2013 deutschlandweit Schulen dabei unterstützt, im Klassenraum oder auf einem Acker ihr eigenes Gemüse anzubauen. Mehr als 300 Schulen nehmen aktuell an dem Programm teil. Beete, Bildungsmaterial für den Sachunterricht, Saat- und Pflanzgut werden gestellt. Ziel des Projekts ist, bei Kindern das Bewusstsein für die Bedeutung der Natur zu stärken und ihnen gleichzeitig Wissen über die Produktion von Lebensmitteln, über Landwirtschaft und eine gesunde Ernährung zu vermitteln. In der Barmbeker Schule, die inmitten eines alten Arbeiterviertels liegt, zeigt das Projekt bereits Wirkung. „Die Kinder haben durch den Acker nicht nur neue Gemüsesorten kennengelernt, sondern auch einen neuen Blick auf Gemüse entwickelt“, so Swenja Scheel. „Und sie wissen jetzt, woher die Möhre im Supermarkt kommt.“



Schülerinnen ernten einen dicken Kürbis.

Die Idee zur Zusammenarbeit mit dem Verein entstand fast zeitgleich mit dem Start der ersten Ganztagsklasse an der Schule. Renya Brockmann erzählt: „Unsere Schule ist eine teilgebundene Ganztagschule. Mit der neuen Ganztagsklasse, die im Schuljahr 2018/19 gestartet ist, hatten wir plötzlich viel mehr Zeit mit den Kindern, die wir sinnvoll nutzen wollten.“ Die Entscheidung, einen Gemüseacker anzulegen, sei ein demokratischer Prozess gewesen, die Kinder hätten mitentschieden. In der Ganztagsklasse sind die Schülerinnen und Schüler von 8 bis 16 Uhr verbindlich in der Schule, die Teilnahme am Nachmittagsangebot ist Pflicht und findet im Klassenverband mit einer der Klassenlehrerinnen statt. Alle anderen Schülerinnen und Schüler können sich für Kurse am Nachmittag anmelden, müssen es aber nicht. Zurzeit sind 60 Prozent der rund 1.100 Kinder und Jugendlichen für den teilgebundenen Ganzttag angemeldet. Die anfängliche Sorge, die längere gemeinsame Zeit nicht qualitativ voll füllen zu können, erwies sich bald als unbegründet. Zum Schultag in der Ganztagsklasse gehört obligatorisch das gemeinsame Frühstück. Nach dem Unterricht gibt es eine Mittagspause, an die sich die sogenannte Ich-Zeit anschließt, eine der Besonderheiten der Ganztagsklasse.

Salat vom schuleigenen Acker – natürlich in Bio-Qualität



FOTO STADTHEILSCHULE HELMUTH HÜBENER

Brockmann: „Damit sich die Kinder nach der oft aufregenden Mittagspause wieder besser auf den Unterricht konzentrieren können, gönnen wir ihnen 20 Minuten, in denen sie spielen, malen, lesen oder einfach entspannen können. Gespräche sind in dieser Zeit tabu!“ Auch am Nachmittag gibt es noch eine kurze Pause. Die Schülerinnen und Schüler wissen das offenbar zu schätzen. „Wenn die anderen Kinder schon frei haben, haben wir noch eine Luxuspause“, erzählt Fünftklässlerin Fiona stolz.

Neben der Ich-Zeit gibt es eine weitere Besonderheit, sozusagen das Herzstück der Ganztagsklasse: die Klassenzeit. Das sind sechs zusätzliche Stunden im Klassenverband und mit einer Klassenlehrkraft. Auf dem Plan steht, was die Klasse gerade braucht. Was das ist, wird gemeinsam entschieden – sich auf einen Test vorbereiten, Waffeln backen oder einfach zusammen verstecken spielen. „Auch hier entscheidet die Klasse selbst“, so die Klassenlehrerin. Außerdem stehen der Ganztagsklasse zusätzlich zwei Stunden zur Verfügung, um in Kleingruppen gezielt Deutsch, Mathe und Englisch zu üben. Und das Beste: Nach Schulschluss sind keine Hausaufgaben mehr zu erledigen. Sie können in der zusätzlichen Lernzeit gemacht werden, einem festen Angebot, das allen Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Ganztags zur Verfügung steht.

Anna Bady, Ganztagskoordinatorin der Schule, kümmert sich um die Bibliothek, in der die zusätzliche Lernzeit stattfindet, und ist außerdem für den „Spielraum“ nebenan zuständig. Nach dem Unterricht ist hier „the place to be“, hier finden sich die Soccer-Kings, Dancing-Queens und besten Pokemon-Trainer der Schule. „Der Spielraum ist die Anlaufstelle für alle, die noch nicht nach Hause können“, erklärt Bady. Es gibt ein festes Angebot pro Tag, ansonsten ist freies Spiel angesagt. Eine verbindliche Anmeldung zu festen Zeiten ist für alle Kinder möglich, doch der Spielraum kann auch ohne Anmeldung genutzt werden. Die Anmeldungen zu den Kursen dagegen, für die Ganztagskoordinator Thorsten Brinkmann zuständig ist, sind immer verbindlich für ein Schulhalbjahr. Bevor sich die Schüler festlegen, können sie in einer zweiwöchigen Schnupperphase ausprobieren, ob der gewählte Kurs wirklich ihren Neigungen entspricht.

Seitens der Schulleitung bekommen die Mitarbeiter im Ganztags für ihre Ideen volle Rückendeckung. Barbara Kreuzer, seit zwölf Jahren Leiterin der Stadtteilschule Helmuth Hübener, ist vom ganztägigen Lernen überzeugt. Schon bevor sie ihre Stelle an der Hamburg Schule antrat, hat sie als didaktische Leiterin einer Schule in Niedersachsen den Ganztags aufgebaut – gegen den Willen ihres damaligen Schulleiters. Barbara Kreuzer lacht: „Damals haben wir den Ganztags noch mit Hilfe der älteren Schüler, die kurz in Pädagogik unterrichtet

wurden, auf die Beine gestellt.“ Von der Schule habe es kein Geld gegeben, stattdessen hätten die Stadtwerke den Aufbau des Ganztags gesponsert. „Das waren noch Zeiten!“, erinnert sich Kreuzer.

An der Stadtteilschule Helmuth Hübener hatte die Pädagogin dann leichteres Spiel: Als sie 2007 nach Hamburg kam, war die frühere Kooperative Gesamtschule (KGS) bereits eine teilgebundene Ganztagschule. Kreuzer: „Ich hätte gerne eine gebundene Ganztagschule gehabt, aber da wollten das Kollegium und auch die Eltern leider nicht mitziehen.“ Aber immerhin: Seit einem Jahr gibt es die (gebundene) Ganztagsklasse, die nun aufwachsen wird. Für die fünfte Klasse im gerade gestarteten Schuljahr 2019/20 haben sich sogar mehr Kinder angemeldet als im letzten Jahr – 24 Schülerinnen und Schüler gehen aktuell in die Ganztagsklasse (Vorjahr: 21). „Die Kinder der Ganztagsklasse haben zwar später Schulschluss als ihre Mitschüler, aber sie sind stolz darauf. Sie sagen, sie hätten ‚mehr‘ als die anderen.“ Lehrerin Renya Brockmann stimmt zu: „Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich mit ihrer Ganztagsklasse.“

Für ihr Herzensprojekt, den Acker, sind einige Schüler der Ganztagsklasse sogar in den Sommerferien vorbeigekommen, um das angebaute Gemüse zu gießen – und natürlich zu ernten. Überhaupt stößt der Acker in der ganzen Schule auf hohe Akzeptanz. Das zeigt sich nicht zuletzt am guten Zustand der Grünfläche: Alles ist ordentlich und gepflegt. Brockmann: „Hier wurde noch mit keinem Kohlkopf Fußball gespielt.“ Für das laufende Schuljahr gibt es bereits neue Pläne rund um den Acker: Ein Lehrer der Schule, ein ehemaliger Koch, will mit einsteigen und das Gemüse künftig in seinem Kochkurs verarbeiten, und auch die Schulkantine hat Interesse am Grünzeug bekundet. Auf jeden Fall wird der Herbst in der Ganztagsklasse theorielastiger. „Die GemüseAckerdemie bietet Unterrichtsmaterialien an, die wir ausprobieren werden“, verrät Klassenlehrerin Swenja Scheel. Den Kindern wird davon nicht bange. „Ich finde es toll, dass wir mehr lernen können als die anderen“, betont Ephraim. „Wir haben alle vorher noch nie Mangold gegessen, jetzt aber schon!“, so der Zehnjährige stolz. „Und du?“

Text:

Claudia Pittelkow, claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de

Links:

<https://www.helmuthuebener.de/>

<https://www.gemueseackerdemie.de/>

<https://www.hamburg.de/ganztagschule/>

Das Hamburger BiSS-Lesetraining – ein Ansatz zieht Kreise ...



Ein neuer Film der Schulbehörde, verfügbar unter www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen, informiert über das Pilotprojekt „Systematische Leseförderung in der Grundschule“, das von 2014 bis 2018 an sieben Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde. Der Ansatz wurde im Schuljahr 2018/19 von 14 weiteren Schulen übernommen und wird nun an weitere 30 Schulen transferiert.

Entwicklung des Ansatzes im Hamburger BiSS-Verbund „Systematische Leseförderung in der Grundschule“

Grundschule Kirchdorf, Dienstagmorgen, 8.50 Uhr, Klasse 2c: Der Gong ertönt, es beginnt die tägliche 20-minütige Lesezeit. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Vierergruppen zusammen, jede Gruppe erhält einen „Ich-Du-Wir-Würfel“, jedes Kind nimmt ein Buch zur Hand. Gelesen werden die Astronautengeschichten von Sandra Grimm. Das erste Kind wirft den Würfel, würfelt ein „Ich“ und beginnt, laut zu lesen, die anderen Kinder murmeln leise mit. Nach einer Weile wirft das nächste Kind den Würfel. Es würfelt ein „Du“ und bestimmt seine Sitznachbarin, die den Text weiter liest. Beim anschließenden „Wir“ lesen alle vier Schülerinnen und Schüler gemeinsam laut vor.

Szenenwechsel: Dieselbe Schule, ein anderer Tag, eine andere Klasse, dieselbe Zeit. Diesmal ist die Methode „Tandemlesen“ an der Reihe. Die Lehrerin teilt die Klasse in „Trainer“ und „Sportler“ ein. Jeder „Sportler“ sucht sich einen „Trai-

ner“, mit dem er oder sie gut arbeiten kann. Die Trainer-Sportler-Tandems nehmen ihr Buch zur Hand, der Sportler beginnt laut zu lesen. Im zweiten Satz stolpert der Schüler über das Wort „Kokosnuss“. Der Trainer liest es ihm richtig vor, der Sportler spricht das Wort nach und fängt dann den Satz nochmal von vorne an ...

Beim „Ich-Du-Wir-Würfel“ und dem „Tandemlesen“ handelt es sich um zwei beliebte Methoden aus dem Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung in der Grundschule“, das in den Jahren 2014 bis 2018 unter der Anleitung des Wissenschaftlers Prof. Dr. Steffen Gailberger (aktuell: Uni Wuppertal) durchgeführt wurde. Außer der Grundschule Kirchdorf waren noch die Schule Langbargheide, die Grundschulabteilung der Stadtteilschule Wilhelmsburg, die Schulen Wildschwanbrook, Charlottenburger Straße, Friedrich-Frank-Bogen und die Schule Lohkampstraße beteiligt. „BiSS“ steht für „Bildung durch Sprache und Schrift“ und bezeichnet das große Bund-Länder-Vorhaben, an dem Hamburg sich u.a. mit diesem Projekt beteiligt hat.

Im Kern des Projekts stand das Ausprobieren einer Reihe von Lesemethoden in den Grundschulklassen 2, 3 und 4. Am Anfang steht ein systematisches Training der Leseflüssigkeit mithilfe sogenannter Lautleseverfahren, d.h. Methoden, in denen die Schülerinnen und Schüler den Text laut hören und halblaut mitsprechen sollen. Neben den beiden beschriebenen Methoden gibt es auch noch weitere Methoden wie das „Vorlesetheater“ oder für die älteren Schülerinnen und Schüler das „Lesen mit Hörbüchern“. Mit wachsendem Lernfortschritt kommen dann – teils im Rahmen der Lesezeit, teils auch außerhalb – schrittweise weitere Methoden zum Einsatz, insbesondere Methoden zur Vermittlung von Lesestrategien.

Die zum Einsatz gebrachten Methoden sind nicht neu, im Gegenteil: Viele Lehrkräften kennen sie aus ihrer Ausbildung, ihrer Unterrichtspraxis und/oder aus Fortbildungen. Neu ist hingegen der verbindliche Einsatz dieser Methoden im Rahmen einer festen Lesezeit an der gesamten Schule: in allen Jahrgängen, von allen Lehrkräften, in allen Fächern und möglichst an jedem Tag (Voraussetzung für die Teilnahme



am Projekt war die Einführung einer verbindlichen Lesezeit an mindestens 3 Schultagen).

Die Ergebnisse können sich sehen lassen. Laut dem Testverfahren „Salzburger Lesescreening“ sollten Kinder zu Beginn der 2. Klasse mindestens 20 Sätze in drei Minuten lesen können, in Klasse 4 wird von 45 Sätzen in drei Minuten ausgegangen. In den Projektschulen, bei denen es sich größtenteils um Schulen in sozial herausfordernder Lage handelte, lagen die Ausgangswerte vor Beginn des Projekts deutlich darunter. So gelang es etwa den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern der Grundschule Kirchdorf zu Beginn des Projekts lediglich, in drei Minuten 14,4 Sätze zu lesen, in der Grundschulabteilung der Stadtteilschule Wilhelmsburg waren es lediglich 11,59 Sätze. Über die insgesamt sieben Testzeitpunkte in den drei Projektjahren ist es den Schülerinnen und Schülern an beiden Schulen aber gelungen, deutlich aufzuholen. Die Lesegeschwindigkeit der Schülerinnen und Schüler der Klasse 4 der Grundschule Kirchdorf liegt mit durchschnittlich 46,5 Sätzen in drei Minuten sogar über dem Erwartungswert des Salzburger Lesescreenings. An der Grundschulabteilung der Stadtteilschule Wilhelmsburg lag die Lesegeschwindigkeit zum Schluss bei 45 Sätzen und somit exakt auf dem Erwartungswert.

Transfer in 14 weitere Schulen im Rahmen des Programms 23+ Starke Schulen (SJ 2018/19) und in das Regelprogramm des LI (SJ 2019/20)

Der in den genannten sieben Schulen erprobte Ansatz wurde im letzten Schuljahr allen Grundschulen aus dem Programm „23+ Starke Schulen“ zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder sozialer Lage vorgestellt, 14 haben sich daraufhin dazu entschlossen, die Lesezeiten mit Unterstützung

der Schulbehörde auch an ihrer Schule einzuführen. Diese insgesamt 21 Schulen bilden derzeit einen erweiterten Pilotverbund, in dessen Rahmen die Schulbehörde erprobt, wie eine größere Zahl von Schulen bei der Einführung und nachhaltigen Umsetzung möglichst wirksam unterstützt werden kann. Die Lehrkräfte werden gemeinsam von Prof. Gailberger fortgebildet; die Schulen erhalten ein kleines Budget zur Anschaffung von Büchern sowie eine Liste mit motivierender Literatur für die jeweiligen Altersgruppen, sie führen jährlich die Testungen zur Ermittlung der Leseflüssigkeit und weiterer Lesekompetenzen durch und tauschen sich in regelmäßigen Treffen über ihre Erfahrungen mit der Umsetzung aus.

Als nächster Schritt ist nun der Aufbau einer Begleitstruktur am LI geplant, womit die im Pilotverbund entwickelten Strukturen in der Fortbildung verankert werden können. Am 5. Dezember hat eine erste Veranstaltung für gut 30 Schulen stattgefunden. Auch diese Schulen erhalten von der Schulbehörde die oben genannten Unterstützungsleistungen.

Auskünfte zu weiteren Angeboten des Landesinstituts erteilen:

hendrik.stammermann@li-hamburg.de oder gudula.pracht@li-hamburg.de

Text/Kontakt:

[Eric Vaccaro, eric.vaccaro@bsb.hamburg.de](mailto:Eric.vaccaro@bsb.hamburg.de)
Der Film „BISS – Systematische Leseförderung an Hamburger Grundschulen“ wurde im Auftrag der Hamburger Schulbehörde von den Filmemachern Ben und Corinna Lobgesang erstellt. Kurz- und Langfassung (10 bzw. 30 Minuten) unter <https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen>

Hamburger Schulinspektion startet in die dritte Runde

STÄRKUNG DES DIALOGS ÜBER DIE INSPEKTIONSERGEBNISSE

Nach den Herbstferien 2019 startete die dritte Runde der Hamburger Schulinspektion. Seit 2006 besuchte die Schulinspektion fast alle Hamburger Schulen zweimal. Die Inspektorinnen und Inspektoren sowie das Wissenschaftsteam sammelten dabei wertvolle Erkenntnisse und Erfahrungen, um in den vergangenen drei Jahren das Verfahren weiterzuentwickeln. Im Fokus der Weiterentwicklung steht der Wunsch, die Anschlussfähigkeit der Inspektionsergebnisse an den schulischen Alltag und damit die Wirksamkeit von Schulinspektion für die einzelne Schule zu erhöhen.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Wirksamkeit externer Schulevaluation, eine eigene externe Evaluation des Inspektionsverfahrens der zweiten Runde und insbesondere die Rückmeldungen von den inspizierten Schulen zeigten: Durch die Darbietung der Inspektionsergebnisse allein findet anschließend nicht per se eine Weiterarbeit mit den Ergebnissen an den Schulen statt. Bei der Überarbeitung des Inspektionsverfahrens standen deshalb neben der Schärfung von bewährten Vorgehensweisen insbesondere die Formate der Ergebnismeldung im Fokus. Sie sollen stärker als bisher zum Dialog der Akteure einladen.

WAS VERÄNDERT SICH KONKRET IN DER DRITTEN RUNDE DER SCHULINSPEKTION?

Prägnanter Bericht

Der Bericht informiert zukünftig in einem prägnanten Format über die Bewertung durch das Inspektionsteam. Neben der Bewertung anhand von vier Beurteilungskategorien (stark erfüllt, gut erfüllt, ansatzweise erfüllt und nicht erfüllt) gibt es zu jedem Qualitätsbereich eine kurze Kernaussage. Diese Darstellung ermöglicht eine Übersicht über die Einschätzung zu den Qualitätsbereichen auf einen Blick. Für die tiefergehende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen stehen auch weiterhin zusätzliche detaillierte Erläuterungen

zur Verfügung. Den Bericht erhalten die Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen nun vor dem ersten Rückmeldegespräch, direkt montags nach der Schulbesuchswoche (siehe Abbildung Ablauf einer Inspektion). So kann sich die Schulleitung schon vor dem Rückmeldegespräch mit den Inhalten auseinandersetzen. Dieses Vorgehen hat sich bei den berufsbildenden Schulen bereits bewährt.

Dialogisches Rückmeldegespräch

Da die Schulleitung den Bericht nun bereits zwei Tage vor dem Rückmeldegespräch erhält, können alle beteiligten Personen informiert am Gespräch teilnehmen. So steht weniger die Präsentation der Ergebnisse seitens der Schulinspektion im Mittelpunkt, sondern vielmehr der Dialog über identische oder unterschiedliche Wahrnehmungen zu bestimmten Qualitätsbereichen. In dem Gespräch kann so eine tiefergehende, diskursive Auseinandersetzung mit den Qualitätsbereichen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schule erfolgen. Nachdem die Schulinspektion bislang zu den Rückmeldegesprächen zu Gast an der Schule war, lädt das Inspektionsteam die Schulleitung künftig an das IfBQ ein.

Flexible Formate in der schulöffentlichen Präsentation

Die schulöffentliche Präsentation der Inspektionsergebnisse erfolgt anders als zuvor erst zwei Wochen nach dem Rückmeldegespräch mit der Schulleitung. In dieser Zeit kann die Schulleitung sich gemeinsam mit der Leitung des Inspektionsteams auf ein für den jeweiligen schulischen Kontext geeignetes Präsentationsformat verständigen. Dabei sind neben eher informativ angelegten und zentral gesteuerten Formaten, wie der Vorstellung der Ergebnisse mit einer Präsentation und anschließenden Rückfragen, auch offene, eher dialogisch angelegte Formate möglich. Beispielsweise kann nach einer kurzen Präsentation von Ergebnissen ein Austausch über die Ergebnisse in Kleingruppen und dann eine offene Diskussion im Plenum stattfinden. Zur weiteren Information der Eltern über die Inspektionsergebnisse stellt die Inspektion zusätzlich einen Brief mit der Ergebnisübersicht und Erläuterungen zur Verfügung.

Der Trilog für noch mehr Transparenz

Am Tag der öffentlichen Ergebnispräsentation findet vorher ein Trilog zwischen der Schulleitung, der zuständigen Schulaufsicht und der Teamleitung der Inspektion an der Schule statt. Die Schulaufsicht erhält ebenso zuvor den Bericht. Der Trilog bietet Raum für den Blick auf die jeweilige Schule aus den drei unterschiedlichen Perspektiven. Eindrücke und Bewertungen können noch einmal diskutiert und gegebenenfalls erste Gedanken über die Fortführung momentaner Entwicklungsvorhaben oder auch über potenzielle Entwicklungsfelder im Hinblick auf die Ziel- und Leistungsvereinbarung ausgetauscht werden.

Geschärfte Beurteilungsbereiche

Die Schulinspektion stützt sich in ihrem Urteil weiterhin auf eine breite Datenbasis. Das zentrale Prinzip, Daten aus unterschiedlichen Quellen im Team zu erheben und kriteriengeleitet auszuwerten, bleibt erhalten. Im Rahmen der Inspektion sichtet das Inspektionsteam wesentliche Konzepte und Dokumente der Schule und befragt mit verschiedenen Methoden Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitung sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Außerdem beobachtet das Team zahlreiche Unterrichtssequenzen. Die Basis für die Bewertung ist weiterhin der Orientierungsrahmen Schulqualität. Die Schwerpunkte der Inspektion bilden sich dabei in den vier übergeordneten Dimensionen „Steuerungshandeln“, „Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“, „pädagogische Qualität“ und „Zufriedenheit der Schulbeteiligten“ ab. Damit konzentriert sich die Schulinspektion auf einige zentrale Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens, die von hoher Bedeutung für lernförderliche Rahmenbedingungen an Schulen sind.

Überarbeitete Erhebungsinstrumente

Sich ein Bild von der jeweiligen Schule mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen, anonymisierten Fragebogenbefragungen sowie Interviews mit verschiedenen Akteursgruppen zu machen, erwies sich in den letzten Jahren als sinnvoll. Die Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen wurden im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse über Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie unter Einbezug der Erfahrungen aus den letzten Jahren inhaltlich überarbeitet. Ein neuer Fragebogen

für Schülerinnen und Schüler in einfacher Sprache steht zur Verfügung. Ebenso können weiterhin Elternfragebögen in zwölf Sprachen eingesetzt werden. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen konzentriert sich nun auf drei zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht: „Klassenführung“, „konstruktive Unterstützung“ und „kognitive Aktivierung“. Um die erhobenen Daten hinsichtlich der Besonderheiten der jeweiligen Schule besser zu kontextualisieren, werden neben dem Entwicklungsbericht und weiteren Dokumenten der Schule künftig auch das Schuldatenblatt (SchüB) und ein Zusammenstellung von KERMIT-Ergebnissen mit herangezogen. Diese werden nicht bewertet, sondern dienen dazu, sich ein noch konkreteres Bild von der Schule zu machen.

Stetige Weiterentwicklung

Die nun überarbeiteten Instrumente und Formate wurden in den vergangenen anderthalb Jahren mit Pilotschulen getestet und in einem kritisch-konstruktiven Dialog überarbeitet. Auch zukünftig wird das Inspektionsverfahren weiterentwickelt. Aktuell werden beispielsweise die Grafiken zur Darstellung der Unterrichtsbeobachtungen mit Blick auf Aussagekraft und Verständlichkeit überarbeitet. Fester Bestandteil sind dabei stetige Selbstevaluation des Verfahrens sowie regelmäßige gemeinsame Reflexionen über die Handlungspraxis der Schulinspektion.

Text:

Dr. Andrea Albers, Thomas Bernt und Susanne Ulrich,
Hamburger Schulinspektion.

E-Mail: schulinspektionsverwaltung@ifbq.hamburg.de

Info:

<https://www.hamburg.de/bsb/schulinspektion/>



Prof. Josef Keuffer, Ruben Herzberg und Ingrid Herzberg

FOTOS CARSTEN THUN



1



2



3



4



5



6

FOTO RUBEN HERZBERG

Zukunftspläne für „Hamburg macht Schule“

NEUE HMS-REDAKTIONSLEITUNG LUD LESER*INNEN ZU FEEDBACK-VERANSTALTUNG EIN

Seit Anfang 2019 sind die ehemaligen Schulleitungen Ingrid und Ruben Herzberg bei „Hamburg macht Schule“ (HmS) für die Leitung der „Thema“-Redaktion verantwortlich. Den zweiten Teil des Magazins, BSB-Info, betreut seit 2008 Andreas Kuschner, Leiter des Schulinformationszentrums. Im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) fand am 18. November 2019 erstmalig eine Feedback-Veranstaltung mit Leser*innen von HmS statt, zu der die neue Redaktionsleitung und der Herausgeber, Institutsdirektor Prof. Josef Keuffer, eingeladen hatten.

„Pädagogische Konferenz“ hieß das Thema des allerersten Heftes HmS 1/1989. Das Magazin hatte sich aus den nüchternen „Mitteilungen des Amtes für Schule“ entwickelt. Es sollte eine Verbindung zwischen den Hamburger Bildungseinrichtungen, aber auch zwischen den Lehrkräften untereinander schaffen und dabei pädagogische Alltagsfragen beleuchten, daran erinnert Ruben Herzberg die Teilnehmer*innen bei der Begrüßung. „Schreibt über eure Stolpersteine“, zitiert der ehemalige Landesschulrat Dr. Peter Daschner, Gründer und erster Herausgeber von HmS, die Aufforderung, die damals an die Hamburger Lehrkräfte erging. „Wir wollten nicht, dass eine Behörde sagt, wie es geht, sondern wir wollten die wichtigen, auch die schwierigen Themen und die Schwierigkeiten verdeutlichen. Das subjektive Element sollte drin sein.“

2019 erscheint das Magazin nun im 31. Jahrgang, wie Prof. Josef Keuffer gleich zu Beginn der Veranstaltung betont. Die ursprüngliche Absicht, HmS zu einem Instrument für „schriftliche Lehrerfortbildung“ zu machen, gehöre heute auch auf den Prüfstand.

- 1 Peter Albrecht und Eleonora Cucina
- 2 Peter Ulrich Meyer
- 3 Peter Daschner
- 4 Dr. Katharina Willems, Dr. Christian Klug und Mirko Czarnetzki
- 5 Dr. Jochen Schnack
- 6 Prof. Dagmar Killus

Inzwischen lauten die Überschriften der Beiträge etwa „Projekttag: Think Social“ oder „Tödliche Challenges, Fake-News und Cybermobbing“. Neben den thematischen Schwerpunkten hat sich auch verändert, wie die Leserschaft primär den Zugang zu Zeitschriften wie HmS sucht. Statt damals ausschließlich analoge sind heute zunehmend auch digitale Formate gefragt.



FOTOS CARSTEN THUN

Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack

Dass die Weiterentwicklung des Formats Ingrid und Ruben Herzberg sehr am Herzen liegt, wird auf der Veranstaltung schnell deutlich. So verwundert auch nicht, dass die frischgebackene Redaktionsleitung schnell den Entschluss fasste, den Leserinnen und Lesern Rückmeldungen zu ermöglichen. Themensetzung, journalistische Formen und die Trennung der Rubriken Schwerpunkt und BSB-Info sollten überprüft werden. „Wir wollen das Interesse an HmS und damit auch die Zahl an Lesern steigern“, sagt Ingrid Herzberg, „wir wollen auch die Debattenkultur neu beleben.“ Der Einladung sind etliche langjährige Leserinnen und Leser gefolgt, darunter Mitarbeiter der BSB und des LI, Hochschuldozenten, Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Elternvertreter*innen und HmS-Autor*innen.

Peter Ulrich Meyer, Leiter des Ressorts Landespolitik beim „Hamburger Abendblatt“, eröffnet die Blattkritik. Der Blick eines gelernten Journalisten auf HmS ist Ingrid und Ruben Herzberg wichtig. Meyer findet viele Berichte zu lang. „Es lohnt sich, eine halbe Seite für ein gutes Foto aufzugeben“, rät er stattdessen. Er rät auch zum „Blick über den Teller“, zu „anderen Positionen“ und zur Erweiterung der journalistischen Formen, beispielsweise mehr Interviews und meint: „Manche Beiträge lesen sich sehr geglättet.“ Prof. Reiner Lehberger betont, wie wichtig es ist herauszufinden, ob und wie HmS in den Schulen, bei den Leserinnen und Lesern ankommt.

Große Einigkeit herrscht bei den Teilnehmer*innen darin, dass HmS als Organ des Austausches zwischen den Hamburger Lehrkräften eine Besonderheit unter Fachzeitschriften und Behördenveröffentlichungen darstellt, die es verdient, beachtet und gepflegt zu werden, „... weil bei



Prof. Reiner Lehberger

HmS Leser auch Autoren sind“, wie Eleonora Cucina vom LI formuliert. Dass die Themen möglichst alltagsrelevant und praxisnah sein sollen („Brot- und Butterthemen“), auch darin besteht im Kreis der Teilnehmer*innen weitgehend Einigkeit. Dr. Christian Klug, SL Gymnasium Lerchenfeld, merkt an, dass manche Beiträge nicht tief genug ins Thema leuchten. Wie sich das mit der Forderung nach Kürze verträgt, muss vorläufig offen bleiben. Die Meinungen sind vielfältig.

Dr. Jochen Schnack, BSB-Ressortleiter Internationales (und ehemaliger HmS-Redakteur), berichtet als Redaktionsleiter der Fachzeitschrift „Pädagogik“, dass seine Leser online nur einzelne Artikel abfragen. HmS solle ebenfalls versuchen, diese „Häppchenkultur“ über das Internet zu bedienen. In die weiteren Überlegungen könnte einbezogen werden, ob z. B. vertiefende Aspekte durch leicht erreichbare Links ergänzt werden können. „Wie lange sind wir überhaupt noch analog?“, merkt Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack kritisch an. Mehrere Teilnehmer weisen, wie Arne Wolter (SL Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer) und Christian Lenz (SL Kurt-Körper-Gymnasium) darauf hin, dass in Zukunft die interaktiven Chancen des Mediums stärker genutzt werden sollen, denn junge Kollegen und Kolleginnen würden dies deutlich bevorzugen. Insgesamt dürfe mehr Wert auf Debatte und Kontroverse gelegt werden als auf „Hochglanzprodukte“ – eine Position, die es in die weitere Redaktionsarbeit aufzunehmen gilt.

Peter Albrecht, Pressesprecher der BSB, regt darüber hinaus einen noch stärkeren Bezug zur Zielgruppe an. Cornelia Klioba, Elternrätin am Friedrich-Ebert-Gymnasium, macht darauf aufmerksam, dass Elternräte auch zur erklärten Zielgruppe von HmS gehören und wünscht sich mehr Themen, die auch für Eltern interessant sind.

Welche Themen der letzten Ausgaben waren für Sie persönlich mehr oder weniger wichtig? Erstellen Sie ein Ranking!



Vorabfrage:

Welche Themen der letzten HmS-Hefte waren besonders interessant?

Aus der Fülle an Anregungen entwirft Ingrid Herzberg einen Fahrplan für die zukünftige Ausrichtung der Zeitschrift. In Heft 2/2020 solle eine Leserbefragung zu Themensetzung, journalistischen Formen, Inhalten und Gestaltungsaspekten des Magazins initiiert werden. Die Veränderung des digitalen Auftritts müsse dann in der zweiten Jahreshälfte in den Fokus rücken. Außerdem sei mehr Werbung um Leserinnen und Leser erstrebenswert, und das besonders bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und bei neuen Lehrkräften im Hamburger Schuldienst.

„Hamburg macht Schule“ macht weiter: Das Magazin wird sich verändern, und die Leserschaft ist herzlich eingeladen, sich an diesem Entwicklungsprozess zu beteiligen. Die zurückliegenden Erfahrungen, die Ergebnisse der Feedback-Veranstaltung und der geplanten Leser*innen-Befragung helfen sicherlich dabei.

Kontakt:

redaktionsleitung.hms@hamburg.de

Link

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

Für mehr Bildungsgerechtigkeit und Persönlichkeitsentwicklung an Schulen

FACHTAG, „SCHULE OHNE DISKRIMINIERUNG – ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT“ AM LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG

„In der Schule wurde mir vermittelt: Schwarze Menschen gab es nicht, bevor mich nicht weiße Menschen gesehen haben. Die Perspektive Schwarzer Menschen ist der Perspektive von Weißen untergeordnet gewesen“, erinnert sich die afrodeutsche Autorin Alice Hasters¹, als sie an ihre Schulzeit denkt. Im Forum „Empowerment Angebote für Schülerinnen und Schüler“ erzählte sie, dass sie selbst viele Jahre brauchte, bis sie über ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen in der Schule sprechen und sich jemandem anvertrauen konnte.

Mehr als 250 Personen nahmen am 21. November 2019 in einer bis auf den letzten Platz gefüllten Aula am Fachtag teil, der von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ausgerichtet wurde. Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Landesinstitutes, betonte bei der Eröffnung des Fachtags, dass für Nicht-Betroffene, Diskriminierung an Schulen schwer zu erfassen sei. Dennoch würden 89% der nicht-staatlichen Antidiskriminierungsberatungsstellen – so eine Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2017 – Beschwerden aus dem schulischen Bereich erhalten. Berichtet wurde von unmittelbarer Diskriminierung wegen der ethnischen Herkunft und Religion, der sexuellen Identität oder einer Beeinträchtigung, ausgehend von Mitschülerinnen und Mitschülern oder dem pädagogischen Personal. Es wurde auch festgestellt, dass Schulleitungen mitunter nicht angemessen darauf reagierten. Oft komme es zu Mehrfachdiskriminierung. Das Selbstkonzept jener aber, die betroffen sind, wird durch negative Zuschreibung schwer getroffen. Das habe unter anderem eine verminderte Leistungsfähig-

keit zur Folge bis hin zu Absentismus – fatal für die Schulen, so Professor Dr. Keuffer. Die Stärkung des Selbstkonzeptes sei daher seiner Meinung nach wichtig, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte, um bestehende Barrieren abzubauen.

Hauptrednerin Saraya Gomis, ehemalige erste schulbehördliche Antidiskriminierungsbeauftragte Deutschlands und Vorstandsmitglied bei EOTO e.V. aus Berlin, berichtete in ihrer Rede: „Diskriminierung an Schulen – wo finden wir sie? Was können wir dagegen tun?“ über diskriminierungskritische Arbeit. Sie betonte, dass Diskriminierung alle an Schule Beteiligten treffen könne. Insbesondere betroffene Schülerinnen und Schüler würden sich oft scheuen, sich zu beschweren, meist aus Angst, ihre Beweggründe könnten nicht ernstgenommen bzw. falsch verstanden werden oder es könne Nachteile für sie in der Schule haben. Auch schütze sie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz nicht, weil es nur für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelte. Berlin habe daher ins Schulgesetz den Schutz von Schülerinnen und Schülern vor Diskriminierung aufgenommen und wolle nun ein Landes-Antidiskriminierungsgesetz beschließen. Die Einrichtung ihrer Stelle, die seit August von Dervis Hirzarci fortgeführt werde, sei eine Maßnahme für einen verbesserten Diskriminierungsschutz gewesen.

In ihrer Amtszeit von 2016-2019 als erste Antidiskriminierungsbeauftragte der Senatsverwaltung Berlin seien die Zahlen der Beschwerden zwar gestiegen. Dies spiegle – so Gomis – nicht unbedingt die Zunahme an Diskriminierung wider, sondern könne auch auf die Chance einer höheren Besprechbarkeit des „Tabu-Themas Diskriminierung“ hinweisen, dem sie als Antidiskriminierungsbeauftragte mit speziellen Gesprächsangeboten für Schulen und verbind-

¹ Alice Hasters, „Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen – aber wissen sollten.“



1



2



3



4



5



6

- 1 Grußwort von Prof. Dr. Keuffer
- 2 Podiumsgespräch mit Saraya Gomis, Nathalie Schlenzka und Kathrin Brockman
- 3 Kulturprogramm von „Hajusom“: Szene aus dem aktuellen Stück „Azimut“, das sich mit Folgen des Kolonialismus beschäftigt
- 4 Prof. Dr. Mechtild Gomolla und Dr. Rita Panesar
- 5 Graphic Recording der Veranstaltung von Angela Gerlach
- 6 Hauptreferentin Saraya Gomis

lichen Fortbildungen für behördliche Führungskräfte nachkam. Gomis warb für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung: „Meist wollen die Menschen, die Diskriminierung erfahren, nicht klagen, sondern einfach eine Anerkennung des Vorfalls und Maßnahmen, damit solche Vorfälle nicht mehr vorkommen.“ Der Effekt diskriminierungskritischer Arbeit sei aber vor allem, dass das Lern- und Schulklima sich verbessere – die Basis für bessere Schulleistungen!

„Ich glaube, dass wir noch eine Vielzahl von Angeboten brauchen“, fügt Nathalie Schlenzka von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes hinzu. Es gebe zwar schulische Unterstützungsangebote, aber z.B. noch keine Antidiskriminierungsbeauftragte in der Hamburger Schulverwaltung. „Wir brauchen andere Strukturen, um wirksam gegen Diskriminierung vorzugehen. Wir wissen, es wird immer Diskriminierung geben, deswegen brauchen wir Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.“

„Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat seit ihrer Gründung 2006 auch den Bereich Bildung im Fokus und unterstützt pädagogische Fachkräfte mit Publikationen wie die Broschüre „Diskriminierung an Schule erkennen und vermeiden“², bietet aber auch gemeinsam mit dem Cornelsen Verlag den Wettbewerb „Fair@school“³ an, so Schlenzka.

² Zu beziehen unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de> > Publikationen
³ siehe: <https://www.fair-at-school.de/>
⁴ siehe: www.li.hamburg.de/bie/iko

Sie sieht die Antidiskriminierungsstelle des Bundes als Teil des Netzwerks von Akteuren, die sich für Antidiskriminierung an Schulen einsetzen und ist überzeugt, „dass alle zusammen etwas ändern können. Denn der Handlungsdruck sei da, aber der richtige Durchbruch fehle noch“.

Das Hamburger Ensemble „Hajusom“, das seit 20 Jahren geflüchteten Jugendlichen die Möglichkeit bietet, künstlerisch tätig zu sein, näherte sich dem Tagungsthema von der künstlerischen Seite und zeigte im Rahmen des Fachtags einen Ausschnitt aus seiner aktuellen Performance „Azimut“. Mit Farbeimern und Farbbädern, die die „sogenannten vier Hautfarben der Menschheit“ laut Linné darstellten, wurde äußerst beeindruckend in Szene gesetzt, wie Vertreter des globalen Nordens zur Kolonialzeit mit rassistischen Thesen unser Denken noch lange – manchmal bis heute – beeinflussen.

Beate Proll, Leiterin der Abteilung Beratung – Vielfalt, Gesundheit und Prävention (LI) – sagte dazu: „Konfrontation ist immer auch unangenehm. Viele Menschen zeigen erst einmal eine Abwehrhaltung. Denn ich muss meine Wahrnehmung, meine Sichtweisen und mein Handeln überprüfen.“ Hinzu käme, dass die Schule noch ganz viele andere Aufgaben im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages zu erfüllen habe. Beate Prolls Vorschlag: schulische Aktivitäten zur Verbesserung des Schul-, Lern- und Arbeitsklimas stärker miteinander zu verknüpfen und zu schauen, was da noch fehle – mit dem Fokus auf strukturelle und individuelle Diskriminierung.

Und Prof. Dr. Mechtild Gomolla von der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg ergänzt: „Im Grunde genommen hat Hamburg durch die Qualifizierung der Interkulturellen Koordination⁴ bereits eine Qualifizierungsmaßnahme, die in drei Durchgängen bereits 60 Personen als ‚interkulturelle Schulentwicklungsberaterinnen und -berater‘ für vorurteilsbewusste Pädagogik und diskriminierungsbewusste Schulentwicklung an der eigenen Schule qualifiziert – allerdings nicht als Antidiskriminierungsbeauftragte!“

Nach dieser inhaltlich dichten Plenumsveranstaltung hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, in Foren der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung mit Hamburger und bundesweit bekannten Expertinnen und Experten, Aspekte des Themas Diskriminierung zu vertiefen und Anregungen für ihre Schulpraxis mitzunehmen. Die Foren beschäftigten sich unter anderem mit Fragen wie:

- Welche Diskriminierungsformen beobachten wir in der Schule?
- An wen können sich Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern oder Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte wenden, wenn sie von Diskriminierung betroffen sind oder sie beobachten?
- Wie und durch wen finden von Diskriminierung betroffene Schülerinnen und Schüler nicht nur Unterstützung, wenn etwas passiert ist, sondern auch Empowerment?
- Was müssen wir ändern an unserem Verhalten, unseren Unterrichtsmaterialien und unseren Strukturen, um Diskriminierung entgegenzuwirken?

Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung bietet in diesen Fragen Unterstützung für Schulen in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, insbesondere mit der Hamburger Antidiskriminierungsberatungsstelle „amira“ im Bereich Beratung und Fortbildung, an. Das in der Beratungsstelle angedockte Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ berät Lehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte direkt.

Text:
Ebru Tongar, Freie Journalistin,
mail@ebru-tongar.de, www.ebru-tongar.de

Mehr dazu unter:
www.li.hamburg.de/bie
Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Abteilung Beratung – Vielfalt, Gesundheit, Prävention
Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
interkultur@li-hamburg.de
Tel: 42 88 42-583/ -586/ -581

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts

13. Dezember 2019

→ Tagung Schülerfeedback

Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Unterricht? Wie kann der Dialog zwischen Lerngruppen und Pädagoginnen und Pädagogen verbessert werden? Wie kann eine demokratische Schulkultur gefördert werden? Dem Feedback von Schülerinnen und Schülern an ihre Lehrkräfte kommt dabei große Bedeutung zu, so die Schulforschung. An dieser Stelle setzt ein Pilotprojekt im Auftrag der BSB an, das sich in die Maßnahmen zur schulischen Qualitätsentwicklung und zur Digitalisierung einordnet. In dem gemeinsam von Landesinstitut und IfBQ durchgeführten Projekt erproben 48 Schulen im Schuljahr 2019/2020, wie sie Schülerfeedback einführen und weiterentwickeln können, wie sie ihr methodisches Repertoire erweitern können und welche Chancen die Digitalisierung in diesem Zusammenhang bietet. Zwei Onlineportale werden ihnen dazu zur Verfügung gestellt. Der Fachtag richtet sich an Pilotschulen und andere Schulen gleichermaßen und behandelt in einem Eröffnungsvortrag und in Gruppenforen ein weites Themenspektrum für Teilnehmende aus allen Schulformen.

*Info: Dr. Monika Renz, E-Mail: monika.renz@li-hamburg.de
Tel.: 040 428842-229; Fax: 040 427-3-14278*

25. Januar 2020

→ DigitalAkt: Fachtag der Bildenden Künste

Wie künstlich – im Sinne von Kunst – ist die Digitalisierung? Und wie real ist ihr Anteil in unserem Kunstunterricht? Bei dem Fachtag geht um das Vorstellen und Hinterfragen der Arbeitsweisen der Kunst im Hinblick auf die Digitalisierung. Das Kreative, das Experimentelle, das Forschende, die Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit sollen für den Kunstunterricht Anlässe bieten, um von der Kunst zu lernen. Die Ausrichtung des Fachtags ist für alle Schulformen gleichermaßen gedacht. Wir wollen den Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung Berüh-

rungsgängste nehmen und sie anregen und ermuntern, ihr Unterrichtsspektrum mit digitaler Technik zu erweitern. So werden Kolleginnen und Kollegen auch die Gelegenheit haben, in einer Wandelausstellung eigene Beispiele ihrer digitalen Unterrichtsarbeit vorzustellen oder auch außerschulische Anbieter kennenzulernen.

*Info: Eva Voermanek, Marja Vörtmann; E-Mails: eva.voermanek@li-hamburg.de, marja.voertmann@li-hamburg.de;
Tel.: 040 427314-313 -312; Fax: 040 427-3-14278*

8. Februar 2020

→ Fachtag Schulmusik: Digitales und Analoges entdecken

Im Musikunterricht steht die Musikpraxis im Mittelpunkt. Durch den Einsatz digitaler Technik an geeigneter Stelle kann der Unterricht bereichert und das Lernen intensiviert werden. Teilweise werden sogar ganz neue Klang- und Musiziererfahrungen ermöglicht. Voraussetzung hierfür ist die Kenntnis der Möglichkeiten und der sichere Umgang damit. Wir wollen Ihnen durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung Berührungsgängste nehmen und Sie anregen und ermuntern, Ihr Unterrichtsspektrum mit digitaler Technik zu erweitern. Die Workshops beinhalten Angebote aller Schulstufen und aus jedem Tätigkeitsbereich (Singen, Instrumentalspiel, Nachdenken über Musik, Tanzen). Der sechste Fachtag Schulmusik für Lehrkräfte aller Schulformen beginnt mit einer Veranstaltung im Plenum mit Johannes Steiner. In der Digitalausstellung finden Sie Unterrichtsprojekte und Unterrichtsvorhaben, in denen digitale Medien eine entscheidende Rolle spielen – von Kolleginnen und Kollegen für Sie bereitgestellt.

*Info: Torsten Allwardt, Christine Heidingsfelder;
E-Mails: torsten.allwardt@li-hamburg.de,
christine.heidingsfelder@li-hamburg.de;
Tel.: 040 427314-317 -316; Fax: 040 427-3-14278*

14. - 15. Februar 2020

→ Tagung: Deutschunterricht im Fokus – Impulse für alle Schulstufen

In den letzten Jahren haben sich die Anforderungen an Unterricht verändert. Dies betrifft natürlich auch den Deutschunterricht. Im Rahmen der Tagung wollen wir daher durch Vorträge und Workshops allen Deutschlehrkräften der Jahrgänge 1 bis 13 vielfältige Impulse für modernen und zeitgemäßen Unterricht geben. In den Kurzvorträgen und Workshops geht es unter anderem um den Einsatz digitaler Werkzeuge im Deutschunterricht, um literarisches Lernen, Mehrsprachigkeit, Schriftorientierung, Aufgabenkultur und die Förderung von Schreibkompetenzen. Für den Eröffnungsvortrag am Freitag konnten wir Prof. Dr. Jürgen Belgrad zum Thema „Leseförderung“ gewinnen – ein Thema, das alle Jahrgangsstufen betrifft. Wie in den vergangenen Jahren findet am Samstagvormittag wieder ein literarisches Quartett statt.

*Info: Hendrik Stammermann,
E-Mail: hendrik.stammermann@li-hamburg.de
Tel.: 040 428842-511; Fax: 040 427-3-14278*

19. Februar 2020

→ Zusammenarbeit Elternhaus und Schule

Aus dem diesjährigen Programm der Elternfortbildung werden aktuelle Fortbildungsthemen angeboten, um die Eltern in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu unterstützen und in ihrer Mitwirkung zu stärken. Zielgruppe sind Elternvertreterinnen und Elternvertreter, Mitglieder des Elternrates sowie interessierte Eltern.

*Info: Anna Winko, E-Mail: elternfortbildung@li-hamburg.de
Tel.: 040 428842-674; Fax: 040 427-3-14278*

20.- 21. Februar 2020

→ MINT-Fachtagung: Bildung in der digitalen Welt

Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht besser auf die vielfältigen Anforderungen in einer digitalen Welt gemäß KMK (2016) vorbereitet werden. Kompetenzen für den reflektierten Umgang mit digitalen Medien müssen schon in der Schule für Alltag, Ausbildung und Beruf aufgebaut werden. Referentinnen und Referenten aus dem gesamten Bundesgebiet werden Ihnen mit ihren Beiträgen aus Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik vorführen, wie das an Stadtteilschulen und Gymnasien in allen Klassenstufen gelingen kann. Eröffnet wird die Tagung im MINTarium mit einem Vortrag von Prof. Albrecht Beutelspacher zu mathematischen Experimenten, wie sie in dem von ihm konzipierten Mathematikum in Gießen ausgestellt sind – dem Vorbild der Hamburger „Mach mit Mathe“-Ausstellung. Seit März 2019 ist die Ausstellung Teil des MINTariums im Bildungszentrum Mümmelmannsberg. Nutzen Sie vor und nach dem Vortrag gern die Gelegenheit, die Ausstellung zu erkunden und die Werkstätten im MINTarium kennenzulernen.

*Info: Heike Elvers, Karsten Patzer;
E-Mails: heike.elvers@li-hamburg.de, karsten.patzer@li-hamburg.de; Tel.: 040 428842550; Fax: 427-3-14278*

Personalien

In ihrer Sitzung am 13. November 2019 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleiterin:

Elbschule Bildungszentrum Hören und Kommunikation:
Ulrike Witte

zum stellv. Schulleiter:

(Grund-)Schule Mendelssohnstraße:
Michael Guschewski

zur Abteilungsleiterin:

Berufliche Schule Energietechnik Altona – BS 22:
Dr. Alexandra Fidalgo Schmidt

HÖRBUCH DIE BERTINIS



Bestellt werden kann die Benefiz-Edition
»Die Bertinis« (Laufzeit drei Stunden)
unter www.bertini-preis.de
3 CDs zum Preis von 14,90 €

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.

Das Buch wurde ein Bestseller, bald auch verfilmt. Stein des Anstoßes für eine neue Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, eine immer aktuelle Positionsbestim-

mung der Menschlichkeit herausfordernd. »Die Bertinis« hat Giordano in hunderten Lesungen durch die Republik getragen. Sie waren schließlich auch die Initialzündung und namensgebend 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.



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 bis 2019 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

Für alle pädagogisch
Tätigen sowie
deren Angehörige

HAMBURG
MACHT
SCHULE

WWW.HAMBURG.DE/BSB/HAMBURG-MACHT-SCHULE

ISSN 0935-9850