

HAMBURG MACHT SCHULE

→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

01 /2021 33. JAHRGANG



DATENGESTÜTZTE SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

WIE SCHULEN DATEN SINNVOLL NUTZEN

BSB-INFO:

DIE BERUFLICHE HOCHSCHULE HAMBURG
STELLT SICH VOR



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

das „Hamburg macht Schule“- Heft 3/2021 wird sich mit dem Thema **DIGITALISIERUNG** beschäftigen. Sie alle machen während der Pandemie viele Erfahrungen im Umgang mit digitaler Unterrichtspraxis, nicht nur im Fernunterricht. Über diese Erfahrungen möchten wir gern berichten. Wenn Sie an diesem Heft als Autorinnen oder Autoren mitarbeiten möchten, lassen Sie uns das bitte bis Ende März wissen:

→ redaktionsleitung.hms@hamburg.de

Wir nehmen dann gern Kontakt mit Ihnen auf und klären Details.

Der Redaktionsschluss wird Mitte Juni liegen. Wir freuen uns auf Ihre Anregungen und auf einen weiten Blick in die digital veränderte Praxis an den Hamburger Schulen.

Ingrid und Ruben Herzberg, *Redaktionsleitung*

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:

Petra Stessun / petra.stessun@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK Max Siemen KG Hamburg

TITELFOTO Ruben Herzberg

AUTORENFOTOS Privat

33. JAHRGANG / AUFLAGE: 13.000

ISSN 0935-9850

IMPRESSUM



PROF. DR. JOSEF KEUFFER

*Liebe Leserin,
lieber Leser,*

vom „Messen zum Handeln“, so lautet ein posthum veröffentlichter Beitrag des früheren Hamburger Staatsrats Hermann Lange (Die Deutsche Schule 2/2008), in dem dieser die von ihm maßgeblich mit voran getriebene datengestützte Schulentwicklung reflektierte und zugleich auf einen kurzen Nenner brachte. Hermann Lange hat maßgeblich für die Beteiligung Deutschlands an PISA und für eine systematische Auswertung von Ergebnissen empirischer Leistungsstudien zu Zwecken des Bildungsmonitoring und der Systemsteuerung gesorgt. Darüber hinaus hat er zusammen mit dem späteren Staatsrat Ulrich Vieluf und dem Leiter des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) Norbert Maritzen die auf die Einzelschule und den Fachunterricht bezogenen Formate wie KESS und später KERMIT sowie die Schulinspektion auf den Weg gebracht. In dieser Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE können Sie die Ergebnisse langjähriger, beharrlicher Weiterentwicklung der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Hamburg an konkreten Beispielen aus den Hamburger Schulen nachverfolgen.

Die derzeitige Leiterin des IfBQ, Dr. Martina Diedrich, setzt in ihrem Einführungsbeitrag den Schwerpunkt auf Daten als Feedback und auf die Aneignung und Nutzung von Daten in Schulen. Sie nennt Bausteine zur Beschreibung der Qualität des Bildungswesens und die Anlässe für die schulbezogene Erhebung und Nutzung von Daten. Sinnstiftung und die innerschulische Auseinandersetzung über die Daten sind für sie bedeutsame Schritte einer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie nennt zugleich die Widersprüchlichkeit der Funktionen von Daten zwischen der Nutzung durch Lehrkräfte zum Zwecke der Unterrichtsentwicklung einerseits und der Rechenschaftslegung und Kontrolle andererseits.

Die Stadtteilschule Bergedorf evaluiert bereits seit 1986 Projekte und weist auf Erfolge der Schule in den vergangenen Jahren durch die Nutzung von KESS-Daten in der Lernprozessgestaltung hin (S. 12). An diesem Beispiel wird

besonders deutlich, dass eine kontinuierliche und langfristig angelegte Datennutzung für ein Kollegium von großem Nutzen sein kann. Die Max-Schmeling-Stadtteilschule zeigt den Zusammenhang der Nutzung von Datenquellen (KERMIT, Schuldaten, Schulaufsicht, Schulinspektion und Daten des LI). Am Beispiel der innerschulischen Teamstruktur wird die Nutzung der Daten in den Gremien der Schule verdeutlicht (S. 13f.). Die Analyse und Nutzung der KERMIT-Daten am Gymnasium Othmarschen zeigt, dass die Notwendigkeit einer Akzeptanz der Datennutzung hergestellt werden muss, bevor eine datengestützte Unterrichtsentwicklung als Strategie einer Schule wirksam werden kann. Das IfBQ stellt das neue Hamburger Selbstevaluationsportal (SEP) in seinen Möglichkeiten dar. Gerade in Zeiten von Hybrid- und Fernunterricht kann das Schülerfeedback besonders hilfreich für den Unterricht sein.

Themen dieser Ausgabe sind zudem Interne Evaluation, Schulaufgabenkonzept, das Salzburger Lesescreening, das neue Format der Datenkonferenz. In dem Interview zum Zertifikatsstudiengang „Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung“, weist der Kollege Günter Klein auf offene Fragen der datengestützten Schulentwicklung hin, wenn er sagt: „Was fehlt, ist ein selbstkritischer Diskurs der datengebenden Institute, welche Daten wirklich gebraucht werden. Es braucht die Reflexion: „Wo legen wir Schwerpunkte? Was erheben wir? Was berichten wir nicht? Und welche normativen Setzungen treffen wir damit?“ (S. 35). HAMBURG MACHT SCHULE bleibt dran, auch hierauf gute Antworten gemeinsam mit den Schulen zu suchen.

Bleiben Sie gesund!

Mit besten Grüßen

Hamburg, im Februar 2021

Die Themen der nächsten Hefte:

Sexuelle Diversität als Herausforderung von Schule

Digitalisierung

Generationenwechsel

Ganztag

Gesundheit

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 DATENGESTÜTZTE SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG**
Einführung zum Themenschwerpunkt
- 10 BEGLEITENDE EVALUATION DER SCHULENTWICKLUNG MIT HILFE VON KESS-UNTERSUCHUNGEN**
Ein Einblick in die Arbeit an der Stadteilschule Bergedorf
- 13 DATENGESTÜTZTE SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN DER DIDAKTISCHEN JAHRESPLANUNG**
Wie die Max-Schmeling-Stadteilschule den Datenpool nutzt
- 16 ANALYSE UND NUTZUNG DER KERMIT-DATEN**
als Element der Unterrichtsentwicklung am Gymnasium Othmarschen
- 19 MIT SCHÜLERFEEDBACK ERFOLGREICH DEN UNTERRICHT WEITERENTWICKELN**
Tipps und Tricks aus der Praxis
- 22 SCHÜLERFEEDBACK DIGITAL**
Das IfBQ stellt Hamburger Lehrkräften ein Portal für die Befragung ihrer Lerngruppen zur Verfügung
- 24 IMPULSE FÜR DIE ENTWICKLUNG DES SCHULAUFGABENKONZEPTS DURCH INTERNE EVALUATION**
Ein Praxisbericht aus der Schule Klein Flottbeker Weg
- 28 ES MUSS NICHT IMMER KERMIT SEIN!**
Erfolgreiche Nutzung der Daten des Salzburger Lesescreenings bei der Einführung der täglichen Lesezeit an der Grundschule Kirchdorf
- 32 VON DER GEMEINSAMEN SICHT AUF DATEN PROFITIEREN**
Ein Werkstattbericht über das neue Format der „Datenkonferenz“
- 34 HMS-GESPRÄCH ZERTIFIKATSSTUDIENGANG „DATENGESTÜTZTE SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG“**
Ein Gespräch zwischen der Initiatorin und ihren Mit-Initiatoren: Dr. Martina Diedrich, Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Peter Dobbstein, Dr. Günter Klein

BSB INFORMATION

Moderation Andreas Kuschnereit

Schulen fahren wieder hoch

- 36 „MEHR FREIHEIT FÜR DIE SCHULEN“**
Grundschule Appelhoff
- 39 „TOTAL FLEXIBEL ALLES NEU DENKEN“**
Stadteilschule Stellingen
- 43 „SCHULE LERNT GERADE, NICHT MEHR NUR ANALOG ZU SEIN“**
Gymnasium Allee
- 47 NEUE ÖFFENTLICHE HOCHSCHULE VERZAHNT AUSBILDUNG UND STUDIUM**
An der Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) können junge Menschen zwei Abschlüsse in vier Jahren erlangen: einen Ausbildungsabschluss und den Bachelor
- 50 HAMBURGS BÜCHERKINDER MACHEN SICH AUF DEN WEG MIT BUCHSTART 4½**
Die neue städtische Kampagne zur frühen Leseförderung
- 53 DER HAMBURGER BILDUNGSBERICHT 2020**
Eine Bestandsaufnahme des Hamburger Bildungssystems vor Beginn der Pandemie
- 54 FACHKRAFT FÜR BEGABTENFÖRDERUNG AN HAMBURGER SCHULEN**
FBF – was ist das?
- 56 SCHULINSPEKTION IN HAMBURG**
Alle Schulen sind zweimal inspiziert: Was wissen wir jetzt?
- 57 PERSONALIEN**

Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung

EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT

Seit etwa 20 Jahren spielen Daten in der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht eine zunehmend bedeutsame Rolle. Ausgelöst durch die erste PISA-Erhebung, deren Ergebnisse im Jahr 2001 die Einsicht brachten, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich eher schlecht abschlossen, setzte das deutsche Bildungssystem zunehmend auf Daten als Grundlage von Entscheidungen. Dabei ging es zunächst darum, auf Systemebene regelmäßige und verlässliche Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie es um das deutsche Schulsystem bestellt ist. In der sog. „Gesamtstrategie für das Bildungsmonitoring“¹ der KMK, die erstmalig im Jahr 2006 erarbeitet und 2015 aktualisiert wurde, wurden deshalb vier Bausteine zur regelmäßigen Beschreibung der Qualität des Bildungssystems definiert:

1. die Teilnahme an großen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU;
2. die regelmäßige Überprüfung der Bildungsstandards im Rahmen der IQB-Bildungstrends;
3. die Durchführung von Vergleichsarbeiten (VERA 3 und 8 bzw. in Hamburg KERMIT);
4. die nationale Bildungsberichterstattung mit dem alle zwei Jahre veröffentlichten Bildungsbericht als Kern.

Diese Maßnahmen hoben vor allem darauf ab, die politisch und administrativ Verantwortlichen in die Lage zu versetzen, sich ein differenziertes Bild über die Gesamtqualität zu machen und darüber auch rechenschaftsfähig zu sein. In gleichem Maße wurde aber auch den Schulen auferlegt, sich ihre eigene Qualität regelmäßig bewusst zu machen, und zwar auf der Grundlage möglichst präziser, regelmäßig erhobener und aussagekräftiger Daten. Dazu wurde ihnen ein ganzes Bündel von datengenerierenden Anlässen auferlegt:

→ Schulinspektionen, in manchen Ländern auch externe oder Fremdevaluationen, sollen in größeren zeitlichen Abständen den Fokus insbesondere auf die Prozessqualität von Schulen richten. Es geht vor allem um die Unterrichtsqualität, aber auch die Kooperation, die Art der Förderung oder die Schulleitung.



¹ https://www.kmk.org/veroeffentlichungen_beschluesse/ [21.12.2020]

Dr. Martina Diedrich

leitet das Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung; sie gehört der Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE an.



- Daten aus zentralen Prüfungen sollen letztlich Bilanz ziehen und der Schule zeigen, wie erfolgreich sie im Vergleich zu anderen Schulen gearbeitet hat und ob zentrale Bildungsziele erreicht wurden.
- Vergleichsarbeiten sind insbesondere darauf ausgerichtet, Lehrkräften ein Instrument der Unterrichtsentwicklung an die Hand zu geben, indem Rückmeldungen über die Kompetenzen der jeweiligen Lerngruppe Rückschlüsse auf die Stärken und Schwächen des Unterrichts erlauben.
- Darüber hinaus wird von den Schulen erwartet, dass sie im Rahmen schuleigener Evaluationen systematisch Daten zu ausgewählten Fragestellungen erheben. In einigen Ländern ist dies sogar schulgesetzlich festgeschrieben (Wurster et al. 2017), in Hamburg weist zumindest der Orientierungsrahmen Schulqualität auf die Notwendigkeit schulinterner Evaluation hin.

Daten als Feedback

Die Idee hinter dieser zentralen Rolle, die den Daten zugewiesen wurde, war vergleichsweise einfach: Daten sollten den verantwortlichen Akteur*innen „Evidenz“ an die Hand geben, also letztlich empirisch gestützte Nachweise über die (Un-)Wirksamkeit ihres Handelns, um so bei Bedarf Nachsteuerung und Adjustierung zu ermöglichen (vgl. Alt-richter 2010). Ein solches Feedbackmodell setzt vor allem auf die Einsicht der handelnden Personen, die im Falle einer Abweichung von gesetzten Zielen eigenverantwortlich ihre Routinen und Verhaltensweisen ändern sollen. Problematisch an dieser Hoffnung auf Feedbackmechanismen ist und war jedoch von Anfang an die Widersprüchlichkeit der Funktionen, die mit den Daten verknüpft sind.

So geht es einerseits um das Auslösen von Entwicklung – Daten vermitteln Einsicht in das, was zu verbessern ist, also wird Qualitätsentwicklung in Gang gesetzt. Andererseits haben Daten aber auch von Anfang an den Zweck der Rechenschaftslegung und Kontrolle erfüllt. Schulen haben deshalb häufig auch verständlicherweise den Eindruck gewonnen, dass Daten widersprüchlich und „uneindeutig“ daherkommen. Im Modus der Rechenschaftslegung geht es vor allem darum, sowohl gegenüber Aufsicht als auch schulischer Öffentlichkeit darzulegen, dass die Schule ihre Aufgaben ernst nimmt und das leistet, was von ihr erwartet wird. Im Modus der Entwicklung steht vor allem der ehrliche Blick auf Stärken und Schwächen im Vordergrund, der zunächst auf einen geschützten Rahmen angewiesen sein dürfte. Mit diesem Widerspruch müssen sowohl Datengebende als auch Datennehmende umgehen.

Aktive Aneignung und Sinnstiftung

Deshalb ist viel darüber nachgedacht worden, was passieren muss, damit Schulen aus Daten Entwicklungsimpulse ableiten können. Lange Zeit war hier ein Modell von Helmke dominant, das den Prozess der Datenverarbeitung und Entwicklungsinitiierung in vier Phasen untergliedert. Demnach geht es nach der Rezeption, also dem Lesen und Verstehen einer Datenrückmeldung, zunächst um die Reflexion der Er-

gebnisse, also der Suche nach Erklärungen, dem Begründen und Einordnen von Befunden. Darauf aufbauend wird die Aktion abgeleitet, also bewertet, welche Handlungsoptionen nun angesichts der Ergebnisse geboten sind und welche Schritte zur Verbesserung der Qualität angezeigt sind. Da das Modell im Kontext der Vergleichsarbeiten entwickelt wurde, konzentriert sich das Modell auf den Unterricht, es ließe sich aber genauso auf andere schulische Qualitätsbereiche anwenden. Abschließend erfolgt die Evaluation, also die Bewertung, ob die Maßnahmen zum gewünschten Erfolg geführt haben.

Kritisch an dem Modell, so häufig es auch zitiert wird, ist die unzureichende Berücksichtigung der Prozesse und Mechanismen, die innerhalb der Schule erforderlich sind, um eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit Daten zu ermöglichen. Deshalb ist in jüngster Zeit verstärkt auf die inner-schulischen Verarbeitungsmechanismen in der Aneignung von Daten geschaut worden. Was passiert, wenn Evidenz in ein System eingespielt wird? Wenn also auf eine bestimmte Art und Weise gewonnene Information an die handelnden Akteure rückgemeldet wird in der Erwartung, dass diese dann etwas mit der Information anfangen, um die Zustände zu verbessern? Maritzen (2017) führt aus, welche Mechanismen der Informationsverarbeitung zugrunde liegen.

Demnach muss Information in bestehende kognitive Strukturen integriert werden, das heißt so angepasst werden, dass es zu Bestehendem passt. Dabei werden Relevanzentscheidungen getroffen, Informationen bewertet und selektiert. Somit erfolgt eine Transformation der Information im Zuge der Verarbeitung. Jenseits kognitiver Prozesse spielen Emotionen, Haltungen und Motivation eine zentrale Rolle (Zuschreibungsmuster, Angst vor Veränderung, Angst vor dem Scheitern, Abwehrreaktionen etc.). Insbesondere die zuletzt genannten Prozesse dürften mit dazu beitragen, dass Daten nur bedingt im Sinne des oben zitierten Modells von Helmke in der Schrittigkeit von Rezeption, Reflexion, Aktion und Evaluation verarbeitet werden.

Einen weiteren Zugang zum Verstehen, was innerschulisch bei der Auseinandersetzung mit Daten geschieht, bieten Feldhoff und Wurster (2017) unter Rückgriff auf den Organisationssoziologen Weick. Sie beschreiben sog. „Sensemaking“-Prozesse, also die permanente Deutung von Ergebnisrückmeldungen auf der Suche nach einer schlüssigen, sinnstiftenden Erzählung. Dabei werden zum einen neue Informationen in das bestehende kognitive Referenzsystem eingeordnet, zum anderen spielen aber auch Emotionen eine Rolle, die das Erfahrene entsprechend mit bestimmten Erwartungen aufladen. Zentral für solche Deutungsprozesse ist die innerschulische Kommunikation, die eine gemeinsame Suche nach Sinn, die gemeinsame Erzählung ermöglicht. An dieser Stelle besteht dann auch die Chance für Datengebende, mit in den Suchprozess einzutreten und mit ihrer Sichtweise mögliche Deutungen beizutragen. Vor diesem Hintergrund können Daten nicht als absolute Wahrheiten verstanden werden, sondern stets als ein Angebot, das Schulen aktiv annehmen und verarbeiten müssen. Der Anstoß von Qualitätsentwicklung auf der Grundlage datengestützter Rückmeldung ist somit voraussetzungsreich und keinesfalls ein Automatismus. Er bedarf der intensiven Auseinandersetzung und viel innerschulischer Aufmerksamkeit.

Hilfreiche Bedingungen zur Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Auch wenn deutlich geworden ist, dass es für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung der Kooperation von Datengebenden und -nehmenden bedarf, können schulischerseits einige förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Datennutzung zu unterstützen.

Abschließend finden sich deshalb hier einige Vorschläge, die auf den Erfahrungen zahlreicher Ergebnisrückmeldungen basieren und zu einem qualitätsförderlichen und sinnstiftenden Umgang mit Daten führen sollten.²

Schaffen Sie einen guten Rahmen für die Ergebnisrückmeldung.

→ Das Setting hat Einfluss darauf, wie die Ergebnisse aufgenommen werden können. Je nachdem, ob Daten schriftlich vorliegen, ob sie durch externe Datengebende in der Schule präsentiert werden oder ob es sich um Ergebnisse einer internen Evaluation handelt, kann das gewählte Format unterschiedlich aussehen. Wichtig ist, dass in die Schule hinein signalisiert wird, dass es sich um ein bedeutsames Ereignis handelt. Generell gilt: Je mehr Gewicht Schulleitung und Steuergruppe der Datenrückmeldung verleihen und sie zu ihrer eigenen Sache machen, desto bedeutsamer wird sie auch von der Schulgemeinschaft erlebt.

Bilden Sie Hypothesen.

→ In der Regel wissen oder ahnen die Schulen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Es kann hilfreich sein, sich im Vorfeld einer Ergebnisrückmeldung darüber auszutauschen und Hypothesen über die Ergebnisse zu formulieren: Worauf haben wir in der Vergangenheit Schwerpunkte gelegt? Wo sind wir in der Entwicklung bereits weit gekommen? Welche Bereiche haben wir in der Vergangenheit eher vernachlässigt? Was ist uns im schulischen Alltag weniger bedeutsam?

Analysieren Sie die Daten.

→ Datengestützte Ergebnisrückmeldungen enthalten in der Regel sehr viele Daten, die nicht unmittelbar verstanden und vor allem nicht direkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung übersetzt werden können. Möglicherweise ist es deshalb sogar sinnvoll, wenn unterschiedliche Gruppen erst einmal unabhängig voneinander darauf schauen und die Ergebnisse beraten. Hilfreiche Fragen für ein besseres Verständnis und für die Einordnung der Ergebnisse können dabei sein:



² vgl. z.B. die „Hinweise und Anregungen zur Nutzung von KERMIT für die Unterrichts- und Schulentwicklung“ oder „Der Inspektionsbericht ist da – und nun?“ pdf-handreichung-zum-inspektionsbericht.pdf [22.12.2020]

Der Zyklus Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation nach Helmke (2004)



- Bestätigen oder verändern die Daten unsere bisherige Sichtweise? Wie verhalten sich die Ergebnisse zu unseren Hypothesen?
- Wo gibt es Überraschungen? Wie stellen sich die Daten im Vergleich zu unseren Wahrnehmungen dar?
- Was genau verbirgt sich hinter den Bewertungen im Einzelnen? Dabei hilft ein Blick in das Bewertungsraster, den Orientierungsrahmen oder die zugrunde gelegten Kompetenzmodelle.
- Wo bleiben Verständnisfragen trotz der Auseinandersetzung mit dem Material bestehen?
- Werden bestimmte Schemata durch die Daten erkennbar? Wie hängen die einzelnen Bewertungsbereiche miteinander zusammen?
- Welche Ergebnisse scheinen uns wichtig? Welche weniger relevant?

Hilfreich für das Datenverständnis ist auch eine vergleichende Betrachtung:

- Schneiden manche Schülerinnen und Schüler besser oder schlechter ab als erwartet?
- Gibt es systematische Unterschiede zwischen einzelnen Schülergruppen?
- Sind gewisse Gruppen zufriedener als andere mit bestimmten Aspekten unserer Schule?
- Lässt sich möglicherweise über Referenzwerte ein Vergleich mit anderen Schulen herstellen?
- Je nach Datenart und -rückmeldung lassen sich auch unterschiedliche Ebenen der Betrachtung einziehen, also zum Beispiel die Individualebene, die Klassenebene, die Fachschaftsebene und die Schulebene.

Erst wenn Sie den Eindruck haben, die Daten verstanden zu haben, sollten Sie mit der Interpretation beginnen.

- Bei der Dateninterpretation geht es letztlich darum, die Daten „zum Sprechen“ zu bringen. Dabei kann sowohl zurück geschaut werden mit dem Ziel, Erklärungen für das Zustandekommen der Befundlage zu finden, als auch nach vorn, um möglichen Veränderungsbedarf zu identifizieren. Dafür ist es erforderlich, dass in der Schule Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen alle Beteiligten sich gemeinsam über die Ergebnisse ihrer Datenanalyse austauschen und weitere Schritte gemeinsam angehen.

Für die Erklärung der Daten sollten Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

- Geben die Daten Aufschluss darüber, dass wir uns auf unsere gesetzten Ziele konzentriert haben?
- Haben wir gute Resultate in den Bereichen erzielt, um die wir uns hauptsächlich gekümmert haben?

- In welche Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die meiste Energie hineingeflossen? Macht sich das auch in einer entsprechenden Bewertung bemerkbar?
- Wo hat es in der Vergangenheit Brüche zwischen Zielsetzungen und deren Umsetzung gegeben? Wo haben wir Vorhaben nicht hinreichend konsequent verfolgt?
- Bei welchen Vorhaben haben alle Schulbeteiligten an einem Strang gezogen? Wo bestand Dissens über das, was am besten zu tun sei? Und zeigt sich das an der Bewertung?
- Wo waren innerschulische Stolpersteine im Prozess, die eine erfolgreiche Schulentwicklung behindert haben?
- Wo haben externe Faktoren den Schulentwicklungsprozess behindert oder aufgehalten?

Für die Identifizierung von Veränderungsbedarf (Blick nach vorn) können folgende Fragen aufschlussreich sein:

- Welcher Befund zieht die meiste Aufmerksamkeit auf sich? Wo halten wir uns in der Diskussion am längsten auf?
- Wovon sind wir am meisten enttäuscht, worüber am meisten verärgert?
- Von welchem Ergebnis wünschen wir uns beim nächsten Mal am deutlichsten eine Verbesserung?

Integrieren Sie die Daten in die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Für die Weiterarbeit mit Daten ist es wichtig, dass die Befunde in konkrete Ziele und Maßnahmen überführt werden, um einen möglichst hohen Nutzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu schaffen. Sofern Ihre Schule eine Steuergruppe hat, sollte diese die weitere Qualitätsarbeit steuern, ansonsten wäre zu überlegen, einer anderen, möglichst multiprofessionell zusammengesetzten Gruppe (Vertreter*innen aus dem Kollegium, der Schulleitung, des weiteren pädagogischen Personals, möglicherweise (je nach Schwerpunkt) der Elternschaft, ggf. der Schülerschaft) einen entsprechenden Auftrag zu geben. Eine mögliche Prozessabfolge könnte so aussehen:

- Der erste Schritt besteht in der Identifizierung von Schwerpunkten der weiteren Arbeit. Es geht darum, das Feld einzukreisen, auf das Sie in der kommenden Zeit Ihre Energien richten wollen. Dabei ist die Anschlussfähigkeit an die bisherigen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung entscheidend: Gelingende Innovation braucht Kontinuität, das Gefühl, dass die Dinge auch zu Ende gebracht werden können. Also sollten Entwicklungsschwerpunkte an Bestehendes anknüpfen und vorhandene Ansätze fortführen.

- Innerhalb dieser Schwerpunkte müssen Ziele formuliert werden, wobei zunächst die Menge entscheidet. Zu viel auf einmal schadet eher, als dass es nutzt. Entscheidend ist, Verbindlichkeit über die Ziele herzustellen. Darüber hinaus sollten Ziele dem „SMART“-Prinzip folgen:

- S Spezifisch** Ziele müssen eindeutig definiert sein (nicht vage, sondern so präzise wie möglich).
- M Messbar** Ziele müssen messbar sein (Messbarkeitskriterien).
- A Akzeptiert** Ziele müssen von den Empfängern akzeptiert werden/sein (auch: angemessen, attraktiv oder anspruchsvoll).
- R Realisierbar** Ziele müssen erreichbar sein.
- T Terminierbar** Zu jedem Ziel gehört eine klare Terminvorgabe, bis wann das Ziel erreicht sein muss.

Erst nach einer präzisen Beschreibung von Zielen lohnt es sich, über Maßnahmen nachzudenken. Diese müssen konkret geplant werden, auch und gerade mit Blick auf die benötigten zeitlichen und personellen Ressourcen. Es ist hilfreich, wenn während der Umsetzung der geplanten Maßnahmen einige Beteiligte den Gesamtprozess im Blick behalten, die Maßnahmen auf ihre Angemessenheit hin überprüfen und mögliche Schwierigkeiten identifizieren. Ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Qualitätsmanagements ist die interne Evaluation. Dabei geht es nicht darum, mit großem Aufwand komplexe Erhebungen durchzuführen, sondern vielmehr muss ab und zu im laufenden Prozess gefragt werden: Sind wir auf dem richtigen Kurs? Bringen uns unsere Maßnahmen dem gesetzten Ziel näher? Woran liegt es, wenn wir in der Umsetzung nicht weiterkommen? Von hier aus können ggf. Kurskorrekturen und Nachbesserungen vorgenommen werden, die verhindern, dass alle Beteiligten sich anstrengen, ohne dass der erhoffte Effekt eintritt.

Prüfen Sie Möglichkeiten der Unterstützung.

Hamburg bietet den Schulen ein umfassendes Beratungs- und Unterstützungssystem an. Sowohl beim LI als auch im IfBQ, aber auch mit der Schulaufsicht stehen institutionelle Partner zur Verfügung, die gemeinsam mit der Schule nach angemessenen Möglichkeiten der Begleitung und Hilfestellung im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess suchen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Daten Schule und Unterricht nicht von allein besser machen. Sie können nur zur Qualitätsentwicklung beitragen, wenn alle Beteiligten gewillt sind, gemeinsam darauf zu schauen und an der Integration von Daten in die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu arbeiten. Deutlich geworden ist aber hoffentlich auch: Es lohnt sich!

Literatur

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung.

In H. Altrichter und K. Maag Merki (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (219 – 254).

Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Seminar, H. 2, S. 90-112.

Feldhoff, T. und Wurster, S. (2017). Ein Angebot, das sie nicht ablehnen können? Schulische Reaktionsweisen auf das Deutungsangebot der Schulinspektion. Empirische Pädagogik, Heft 2 (158 – 172).

Maritzen, N. (2017). Lehrer/innenfortbildung im Kontext des Bildungsmonitorings: Möglichkeiten und Herausforderungen einer evidenzbasierten Professionalisierung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.): Beispiele wirksamer Fortbildung in der Lehrer/innenfortbildung (27-48). Innsbruck: StudienVerlag.

Wurster, S., Richter, D. und Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (628-650).

Kontakt:

Martina.Diedrich@ifbq.hamburg.de

Begleitende Evaluation der Schulentwicklung mit Hilfe von KESS-Untersuchungen



Herwig Sünemann
ist Didaktischer Leiter der
Stadtteilschule Bergedorf



Woher wissen wir, was wir mit unseren Schul- und Unterrichtsprojekten bewirken? Können wir sicher sein, dass die Kinder und Jugendlichen „genug“ lernen? Vor allem, da wir doch in den Jahrgängen 5-7 keine Zensuren geben. Und: Gelingt es uns mit den fächerübergreifenden Projekten auch in den Sachfächern zufriedenstellende Lernfortschritte zu ermöglichen? Der forschende Blick auf die Früchte der eigenen Anstrengungen und Vorhaben kann nicht nur von innen heraus Antworten auf diese Fragen geben. Es braucht hierzu auch einen orientierenden und kompetenten Blick von außen.

Tradition des forschenden Blicks auf Schulentwicklung

An der Stadtteilschule Bergedorf pflegen wir für diesen Außenblick eine lange Tradition, die untrennbar von unserer gewachsenen Schulkultur ist. Schon 1986 wurde die erstmalige Einrichtung von Integrationsklassen an einer weiterführenden Schule in Hamburg wissenschaftlich begleitet von der Universität Hamburg (siehe auch SCHLEY, BOBAN, HINZ, 1989). Zehn Jahre später gab es gezielte Befragungen - als unterstützende Evaluation der hier entwickelten Profilklassen - in den Jahrgängen 9 und 10 und daraus abgeleitete Qualifizierungsmaßnahmen (NIETZSCHMANN, 2004). Derzeit läuft die Begleitforschung unseres seit dem Jahr 2012 umgesetzten Schulentwicklungsprozesses, durch den wir unser beschlossenes Leitbild mit Leben füllen wollen. In diesem Schuljahr wird der sogenannte Starterjahrgang als erster „Reformjahrgang“ das Abitur erreichen. Wie sind diese Schülerinnen und Schüler durch die Schule gekommen? Konnten sie jede und jeder für sich genommen erfolgreich lernen? Welche Einflüsse auf ihre Selbstkonzepte und die „weicheren“ Selbstkompetenzen konnten wir positiv gestalten? Aber auch: Was ist aus den Schülerinnen und Schülern geworden, die in der 9. und 10. Klasse abgegangen sind?

Vielseitiges KESS-Instrumentarium

Für die langjährige wissenschaftliche Begleitung dieses und des darauffolgenden Jahrganges konnten wir das KESS-Team des IFBQ gewinnen. Im Gegensatz zu den regelmäßig stattfindenden KERMIT-Untersuchungen hat das KESS-Instrumentarium eine feste Skalen-Metrik, die einen externen Vergleich über mehrere Kohorten erlaubt¹. In Verbindung mit der Erhebung der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte erlaubt es einen tieferen Blick auf die Zusammenhänge und Unterschiede von schulischem Wirken und äußeren Einflussgrößen.

Erhebung der Hintergrundmerkmale zeigt Veränderung der Ausgangslagen

In den letzten Jahren hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft unserer Schule stark verändert. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache ist stärker angestiegen als im Landesdurchschnitt. Der Anteil der Familien mit einem geringen Buchbestand unter 100 Büchern ist ebenfalls angestiegen. Der Buchbestand ist neben dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern immer noch eine passende Kenngröße für den Bildungshintergrund der Kinder. Im Fragebogen wird die Hilfestellung angegeben, dass ein Meter Bücherregal im Durchschnitt 40 Bücher umfasst.

Wir bemerken als Stadtteilschule hier mehrere Entwicklungen gleichzeitig, die nur schwierig voneinander zu trennen sind: Einerseits haben wir eine gesamtgesellschaftliche Veränderung zu mehr Vielfalt in der Mutter- und Familiensprache. Andererseits haben wir Auswirkungen der Einführung des Zwei-Säulen-Modells in Hamburg und eines dabei

¹ Mit dem Begriff „Kohorte“ meint man die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam aufwachsen. Die Bezeichnung Jahrgang ist missverständlich, weil sie sich auch auf die Jahrgangsstufe bezieht.

veränderten Anmeldeverhaltens von Eltern. Die Stadtteilschule übernimmt hier sowohl die Rolle als Schule für die Schülerinnen und Schüler, die nicht auf das Gymnasium gehen und übernimmt gleichzeitig die Integrationsaufgabe für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte und für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Und dann gibt es auch noch Eltern, die ihr Kind bewusst nicht am Gymnasium anmelden, weil sie ihm mehr Zeit geben wollen und die ursprüngliche Gesamtschulidee bewusst unterstützen wollen oder auch unser Angebot des notenfremen Rückmeldesystems goutieren. Sie schätzen es besonders, dass wir detailliertere Rückmeldungen geben, als es mit Ziffernnoten möglich ist.

Schulgenaue Fragestellungen

Darüber hinaus konnten wir gemeinsam mit dem KESS-Team die Schülerbefragung an unsere konzeptionellen Besonderheiten anpassen und durch zielgenaue Elternbefragungen ergänzen. Ergänzend kamen noch Leitfadenterviews mit zufällig gebildeten Gruppen von Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften der betreffenden Jahrgänge hinzu. Damit konnten nahezu alle relevanten Perspektiven und Beteiligten einbezogen werden. Die Test- und Untersuchungszeitpunkte dieses großen Evaluationsvorhabens sind in Abbildung 1 dargestellt.



Abb. 1: Test-Zeitpunkte

Zu den schulgenauen Fragen an die Eltern hat das KESS-Team zu insgesamt 20 Items zunächst gefragt, wie wichtig ihnen dieses Merkmal oder dieser Bestandteil des pädagogischen Konzeptes der Schule ist und in einer zweiten Frageunde, wie zufrieden sie mit der Umsetzung sind. Eine für uns wichtige Indikatorfrage lautet dabei: „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie Ihr Kind erneut an dieser Schule anmelden würden?“. Hier haben immerhin 82% der Eltern des Starterjahrgangs und 87% des Folgejahrgangs ausgesagt, dass sie ihr Kind erneut an dieser Schule anmelden würden; nach Aussagen von U. Vieluf ein außerordentlich hoher Wert (siehe Abb.2).

Mathematik (Leistungsentwicklung von KESS 6 zu KESS 8 nach Geschlecht (in Effektstärken)

		Mittelwert		Streuung		Effektstärken (d)	
		w	m	w	m	w	m
Ihre Schule	2013	83	104	20,9	26,6	1,47	0,76
	2015	112	121	19,5	17,8		
Gesamtschulen		87	97	24,0	25,5	0,85	0,66
KESS 5 zu KESS 7		106	113	20,2	22,3		
Gymnasien		114	125	26,9	26,7	0,87	0,74
KESS 5 zu KESS 7		136	144	24,4	23,9		

Offenheit für Überraschungen – Blinde Flecken werden sichtbar

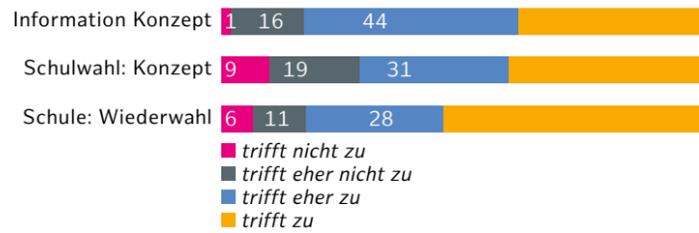
In Mathematik fanden wir bei der Erhebung in Jahrgang 6 eine starke Geschlechterabhängigkeit der Ergebnisse. Die Lernstände der Mädchen waren signifikant niedriger als die der Jungen. Es fühlte sich an wie ein Rückschlag, hatten wir uns doch das Ziel gesetzt, jedes Kind größtmöglich zu fordern oder zu fördern.

Diese geringeren Lernfortschritte korrelierten jedoch mit einem geringeren fachbezogenen Selbstkonzept der Mädchen in Bezug auf Mathematik. Ein Vergleich mit dem im selben Jahr eingeschulten Folgejahrgang und ähnlichen Befunden zeigte uns, dass hier der Handlungsbedarf zeitlich vor dem Eintritt in die weiterführende Schule liegt. Die Mädchen kommen mit einem deutlich schwächer ausgeprägten mathematischen Selbstkonzept in die 5. Klasse als die Jungen. Das äußert sich auch in einem geringeren Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und müsste lernpsychologisch noch zusätzlich zu möglichen fachlichen Lernklippen mit überwunden werden. Ob die Ursachen nun in der Grundschule oder im familiären bzw. gesellschaftlichen Bereich zu suchen sind, bleibt unklar. Ein pädagogischer Auftrag für die betreffenden Lehrkräfte ergab sich daraus in jedem Fall.

Förderung der Mädchen kommt auch den Jungen zugute

Die gute Nachricht: Vom ersten Erhebungszeitpunkt in Jahrgang 6 bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt in Jahrgang 8 konnten die Mädchen bei den mathematischen Kompetenzen enorm an Boden gut machen. Das zeigt sich besonders, wenn die Lernentwicklung nicht als Differenz der Mittelwerte aufgezeigt wird, sondern in Effektstärken (d) ausgedrückt wird. Hier fließt neben der Mittelwertdifferenz auch die Streuung mit ein. Die Mädchen hatten einen Lernzuwachs mit einer Effektstärke von 1,47 gegenüber dem der Jungen mit 0,76. Hiernach war der Mathematikunterricht in den betrachteten zwei Jahren für die Mädchen etwa doppelt so wirksam wie für die Jungen, die für sich genommen auch schon überdurchschnittliche Lernzuwächse verzeichneten

Elternbefragung: Zufriedenheit mit... -Jgst. 8



(siehe Abbildung). Ein erster Blick auf die Lernergebnisse der Sekundarstufe I erfolgte anhand der KESS-11-Ergebnisse. Eigentlich ein indirekter Blick, weil diese Ergebnisse vor allem als Lernausgangslage für die Oberstufe betrachtet werden. Aber andererseits haben wir in diesem Jahrgang mit 85% einen hohen Anteil an „eigenen“ Schülerinnen und Schülern und können deren Lernstände durchaus als ein Ergebnis der eigenen Sekundarstufe I ansehen.

Schauen wir auf die Geschlechterabhängigkeit der Mathematik-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, dann ergibt sich auf den ersten Blick wieder eine große Differenz. Die Effektstärke von 0,80 zugunsten der Jungen wurde als sehr niederschmetternd angesehen, weil es vermeintlich nicht gelang, die Mädchen genügend zu fördern. Schaut man genauer hin, so ist das Ergebnis der Mädchen auf der festen Metrik nur beim direkten Vorgängerjahrgang besser gewesen. Die Schülerinnen aller anderen Vergleichsjahrgänge im eigenen Hause und auch hamburgweit schnitten leicht unterhalb ab (siehe Abbildung). Es ist also sehr wohl gelungen, die mathematischen Kompetenzen der Mädchen zu fördern. Dabei scheinen die Lernangebote aber noch mehr die Jungen gefördert zu haben. Gute Förderung wirkt sich meistens bei allen Schülerinnen und Schülern positiv aus und nicht nur bei der Zielgruppe. Das sind im Übrigen auch die Erfahrungen der bewussten Mädchenförderungsprojekte in den neunziger Jahren (siehe auch L. MARTIGNON). In unserem Fall haben die Jungen mindestens ebenso profitiert.

Im Vergleich zum KESS-Jahrgang sind die Lernzuwächse der hier betrachteten Jahrgänge deutlich größer. Wir können daraus zwei Dinge ablesen: Die Schülerinnen und Schüler nehmen unsere Lernangebote soweit wahr, dass entsprechend positive Lernerfolge messbar werden. Die Lernkurve steigt nach einem zunächst flacheren Verlauf überproportional an, so dass frühere Lernrückstände mehr als wettgemacht werden. Welche Ursachen diesen beobachtbaren Entwicklungen zugrunde liegen, können wir wiederum nur vermuten. Wahrscheinlich kommt vieles zusammen. Das pädagogische Augenmerk auf die Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden braucht Zeit, bis sich dies in Lernerfolgen niederschlägt. Wir vermuten dafür eine langfristige Wirksamkeit, die sich im Laufe der Sekundar-

Mathematik: Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 nach Geschlecht

		Mittelwert	d
Ihre Schule 2018	J	162	0,80
	M	148	
Ihre Schule 2017	J	158	0,43
	M	150	
Ihre Schule 2016	J	155	0,60
	M	146	
Ihre Schule 2015	J	152	0,34
	M	146	
35 Stadtteilschulen 2015	J	156	0,54
	M	147	
3-jährige Oberstufe 2009	J	156	0,49
	M	147	

stufe I zeigt und bis in die Oberstufe hineinwirken sollte. Genauso hilfreich ist mit Sicherheit der Fokus auf eine positive Bestärkung von Lernerfolgen und die Eröffnung von lebensweltlichen Bezügen im Fach Mathematik in der Mittelstufe. Das Fachteam der Mathematiklehrkräfte hat dies besonders weiterentwickelt. Weitere Bausteine sehen wir in der Projektorientierung in Stufe 5-7 sowie den Profilklassen in 8-10. Unsere kompetenzorientierten Rückmeldungen bewirken nachweislich bei den Schülerinnen und Schülern eine höhere Kompetenz, sich selbst einschätzen zu können (nach vorläufigen Ergebnissen der Evaluation des Schulversuchs alles»können durch das IfBQ). Diese Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für sinnvolle Entscheidungen bei der eigenständigen Lernprozessgestaltung durch die Lernenden. Auch dieses trägt erst mit Verzögerung zu entsprechenden Lernerfolgen bei.

Mit Beginn des Jahres 2021 werden wir den Starterjahrgang mit der KESS-13-Erhebung testen und die begleitende Befragung fortsetzen. Wir sind auf die Ergebnisse gespannt.

Quellen:

- Martignon, Laura:** Mädchen und Mathematik. In: Matzner, A.; Wyrobnik, I. (Hg.): Handbuch Mädchenpädagogik [Handbook of Pedagogy for Girls]. Weinheim 2010, S. 220-232.
- Nietzschmann, Renate:** Passgenaue Qualifizierung – Externe Hilfe im Schulentwicklungsprozess. In: Hamburg macht Schule 04/2004.
- Schley, Wilfried, Boban, Ines, Hinz, Andreas** (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. – Hamburg: 1989, Curio-Verlag.
- Vieluf, Ulrich / Nikolova, Roumiana / Ivanov, Stanislav** (2011): KESS 10/11. – Münster.

Kontakt:

Herwig.Suennemann@bsb.hamburg.de

Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung in der didaktischen Jahresplanung

WIE DIE MAX-SCHMELING-STADTTEILSCHULE DEN DATENPOOL NUTZT

Die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung spielt an der Max-Schmeling-Stadtteilschule eine immer größere Rolle. Auf die Schule bezogene Daten aus unterschiedlichen Quellen und für bestimmte Anwendungsbereiche helfen uns, die Entwicklungen an unserer Schule nachzuvollziehen, zu verstehen, zu bewerten und weiterzuentwickeln. Die Daten dienen uns als Maßstab bei der Beurteilung von Schul- und Unterrichtsqualität und unterstützen uns dabei, die Voraussetzungen für „guten Unterricht“ zu schaffen.

Aus dem laufenden Schulbetrieb verfügen wir schulintern über einen großen Datenpool in Form von Schulstatistiken, von jährlichen Zeugnisnoten aller Jahrgänge und von Leistungsergebnissen im Unterricht (Ergebnisse im Rahmen von Vergleichsarbeiten, Präsentationen, Klassenarbeiten usw.). Die schulinternen Daten, die sich unmittelbar auf den Unterricht und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler beziehen, haben den Vorteil, dass sie in großem Umfang und über die gesamte Dauer der Schulzeit von Schülerinnen und Schülern regelmäßig anfallen. Dadurch ist eine Begleitung der Lernbiographie jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin möglich.

Unsere schulinternen Daten werden ergänzt durch externe Daten und Befunde, wie z.B. Lernstandserhebungen, Ergebnisse zu Abschlüssen und Übergängen, sowie die Berichte der Schulinspektion. Die Lernstandserhebungen gehen insofern qualitativ über unser eigenes entsprechendes Datenmaterial hinaus, als sie die Lernergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler objektiv erfassen und somit den zuverlässigen Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Klassen und zwischen Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen erlauben.

Während die schulinternen Daten mehr oder weniger laufend anfallen, erhalten wir die externen Rückmeldungen regelmäßig in längeren Zyklen. Die Gesamtheit aller Daten bildet unseren Datenbestand, auf den alle beteiligten und berechtigten Akteure jederzeit zugreifen können. Damit erhalten wir insbesondere einen Überblick über die Qualität



Doreen Zacharias ist Didaktische Leiterin, Dr. Janos Lilienthal ist Abteilungsleiter der Jahrgänge 8-10 an der Max-Schmeling-Stadtteilschule



Abb. 1: Datenquellen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (eigene Darstellung)

unseres Unterrichts, d.h. wie erfolgreich waren wir bei unserem Anspruch, ein optimales Lernangebot entsprechend den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bereitzustellen. Die Daten helfen uns dabei, die Lernergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler für alle vergleichbar und transparent zu machen, uns über diese in gemeinsamer Reflexion auszutauschen und daraus Maßnahmen für unsere Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Dabei ist es uns wichtig, dass sich durch organisierte Formen der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums eine große Übereinstimmung beim Verständnis von Unterrichtsqualität entwickeln kann.

Für die interne Auseinandersetzung mit den uns zur Verfügung stehenden Daten nutzen wir eine neu installierte Teamstruktur: die didaktische Jahresplanung. Hier ist festgelegt, welche Teams es in der Schule gibt, welche Schulbeteiligten Mitglieder in welchen Teams sind, wann sich welches Team im Schuljahr trifft und welche Themen in den Teams grundsätzlich besprochen werden. Die didaktische Jahresplanung definiert auch die Kommunikationsflüsse innerhalb der Teamstruktur.¹

Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung wird auf die Daten zugegriffen, die für das spezielle Thema, die konkrete Aufgabe etc. relevant sind. Für das Kollegium stehen die unmittelbar auf den Unterricht bezogenen Daten im Allgemeinen im Vordergrund. So werden die KERMIT-Ergebnisse beispielsweise von der didaktischen Leitung und der zuständigen Abteilungsleitung aufbereitet und anschließend mit konkreten Arbeitsaufträgen an die Teams weitergeleitet.²

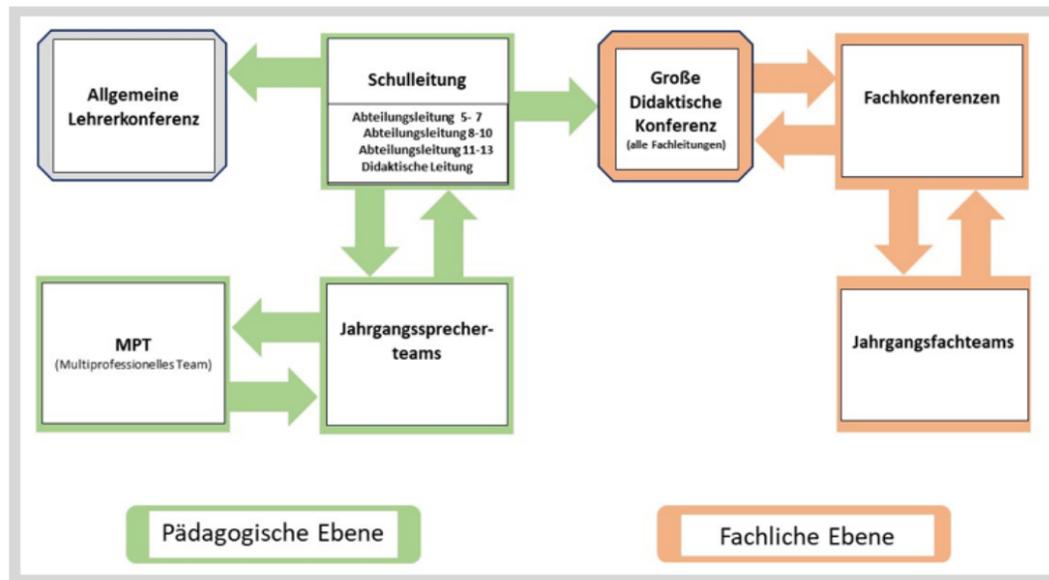


Abb. 2: Teamstruktur an der Max-Schmeling-Stadtteilschule (eigene Darstellung)

Diese unterschiedlichen Teams von Kolleginnen und Kollegen machen von den Daten in unterschiedlicher Weise Gebrauch, indem sie interne oder externe Daten verwenden oder eine Kombination aus beiden Datenbeständen. Hierbei können Erfahrungen gesammelt werden, nach welchen Kriterien diese Daten analysiert werden, wie man Daten unterschiedlicher Herkunft zusammenführt und gemeinsame Schnittstellen definiert, sodass sich daraus neue Erkenntnisse ergeben und somit bessere Entscheidungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung getroffen werden können.

Um die Daten übersichtlich zu gestalten, müssen diese in Bezug auf bestimmte Bereiche und Fragestellungen der Schule strukturiert werden (z.B. Organisation, Kommunikation, Kooperation, Führung & Steuerung, Unterricht).

1 Die didaktische Jahresplanung wurde erstmals im Schuljahr 2018/2019 eingeführt und wird ständig weiterentwickelt. So wurden im Schuljahr 2020/2021 Anpassungen im Rahmen der Pandemie und der Digitalisierung an unserer Schule vorgenommen. Hierzu zählen beispielsweise die Verschlinkung der Teamtreffen durch die Nutzung der Kanban-Methode mit MeisterTask und die Umsetzung der Teamtreffen in Hybridform.

Der lebendige Austausch innerhalb des Kollegiums über unterrichtsrelevante Daten erhält so einen notwendigen organisatorischen Rahmen, um eine verbindliche und verlässliche Struktur für die Beschäftigung mit den Daten zu schaffen. Durch diesen Prozess wird ein Dialog unterschiedlicher Beteiligter der Schule angestoßen, bei dem sich diese u.a. damit beschäftigen, wie die Ergebnisse der internen/externen Daten auf verschiedenen Ebenen, wie im Rahmen der schulinternen Teams, reflektiert werden können, um daraus konkrete Implikationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Im Fall von KERMIT nähern sich dann unterschiedliche Teams (Multiprofessionelles Team, Jahrgangsteam, Jahrgangsfachteam) mit ihren speziellen Blickrichtungen den Ergebnissen an und entwickeln einen Projektplan für die aus den Daten abgeleiteten Maßnahmen. Dabei ziehen die Teams in ihrer Reflexion und Ableitung von Maßnahmen weitere intern und extern zur Verfügung stehende Daten heran.

2 Die Abbildung 3 stellt einen solchen Arbeitsauftrag und den Projektplan beispielhaft für die Jahrgangsfachkoordination Mathematik dar. Die weiteren Teams, wie sie in Abbildung 1 dargestellt sind, erhalten entsprechende Arbeitsaufträge.

maxs MAX SCHMELING STADTTEILSCHULE
 Denksteinweg 17 • 22043 Hamburg • Tel. 040-6704886-0 • Fax -66
 Oktaviostraße 143 • 22043 Hamburg • Tel. 040-4288641-0 • Fax -62

Reflexionsfragen für die Jahrgangsfachkoordinationen der Jahrgänge 5 und 7 im Fach Mathematik

Materialien:

- Klassenbezogene Rückmeldung
- Mathematik: Lösungshäufigkeiten und mittlere Leistungswerte nach Leitideen
- Excel-Tabelle (für das jeweilige Unterrichtsfach/den jeweiligen Jahrgang)
- Projektplan

Reflexionsfragen:

1. Wie unterscheidet sich die jeweilige Klasse vom Schulwert und vom Wert der Vergleichsschulen? (Punktwert und Leistungsverteilung)
2. Gibt es große Unterschiede zwischen den Leitideen?
3. Gibt es starke Unterschiede bei den Leitideen zwischen unserem Ergebnis und dem der Vergleichsschulen?
4. Finden sich in den „Lösungshäufigkeiten und mittleren Leistungswerten nach Leitideen“ Auffälligkeiten: Welche Mathematikaufgaben wurden deutlich besser/schwächer gelöst als in den Vergleichsschulen?
5. Gibt es Unterschiede zwischen den KERMIT-Ergebnissen und unseren schulinternen Vergleichsarbeiten?
6. Was können wir daraus für unseren Unterricht ableiten?
7. für KERMIT 7: Wie ist die Leistungsentwicklung der SuS in dem Unterrichtsfach?
8. Nach Besprechung der Ergebnisse der jeweiligen Klassen:
 - Wo ergeben sich Synergieeffekte?
 - Wo gibt es Maßnahmen, die wir bündeln und vereinbaren können?

Unser Projektplan

Unser Team (Mitglieder)	
• Tutor / Klassenleitung (bei MPT) • Jahrgangsfachkoordination • Fachleitung	
Zielsetzung:	
• Wo wollen wir hin? • Was wollen wir erreichen?	
IST-Zustand:	
• Was fällt uns an den KERMIT-Ergebnissen S/T auf? • Welche Probleme stellen wir fest?	
Aufgaben:	
• Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden? • Was können wir aus den KERMIT-Ergebnissen für unseren Unterricht ableiten?	
Aktionsplan:	
• Wer macht was mit wem bis wann?	
Wichtige Zwischenergebnisse	
Ressourcen, die wir benötigen	
SOLL-Zustand	
Ergebnisse:	
• Welche Ergebnisse wollen wir am Ende erzielen?	
Ideen für die Auswertung	
• Wie stellen wir fest, ob wir unsere Ziele erreicht haben?	

Beispiel Arbeitsauftrag
 Abb. 3: Reflexionsfragen und Projektplan für die Arbeit mit den KERMIT-Ergebnissen am Beispiel der Jahrgangsfachkoordinationen (eigene Darstellung)

Der Umgang mit den Daten und deren Nutzung für unsere Schul- und Unterrichtsentwicklung wird so sukzessive für immer mehr Kolleginnen und Kollegen zu einer Selbstverständlichkeit. Die Lehrkräfte erhalten eine Sicherheit im Umgang mit Daten und deren Aussagekraft im Vergleich zu den eigenen Unterrichtserfahrungen. Dabei ist zu beachten, dass die allgemeinen aktuellen Ziele, Maßnahmen und Projekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den Untersuchungsschwerpunkten der unterschiedlichen Informationsquellen verzahnt werden sollten (auch unter Berücksichtigung der schulinternen Ressourcen und Zeitkontingente). Die Entwicklung einer „Routine“ bei der Nutzung und beim Umgang mit Daten setzt voraus, dass die Lehrkräfte eine Expertise bei der sicheren Auswahl bestimmter Daten zur Schaffung von optimalen Lernbedingungen für einzelne Schülerinnen und Schüler und für Lerngruppen entwickeln. Hierfür haben wir an unserer Schule eine Fortbildungsreihe zum Umgang mit Daten installiert, die alle Kolleginnen und Kollegen mindestens einmal besucht haben müssen. Der selbstverständliche Umgang und die Verwendung von Daten zur Unterrichtsentwicklung setzt aber auch voraus, dass der Mehrwert dieser Daten von allen erkannt wird. Die Relevanz bestimmter Daten sowie der Bedarf sind dabei unterschiedlich je nach Aufgabenbereich und Fragestellung der einzelnen Lehrkräfte (Klassenlehrkräfte/Fachlehrkräfte/Fachleitungen/Mitglieder in Projekt- und Schulentwicklungsgruppen/Beförderungstelleninhaber*innen/Schulleitungsmitglieder).

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie und ein Ausblick

Einerseits haben die „Corona-Pandemie“ und die hiermit verbundenen Einschränkungen, bedingt durch temporäre

Schulschließungen, Quarantänezeiten von Schulbeteiligten und verringerte Gruppengrößen bei Konferenzen, unsere datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgebremst. Andererseits wurde die Digitalisierung unserer Schule, die bereits vor der „Corona-Pandemie“ intensiviert wurde, nochmals beschleunigt. Die Ausstattung von Konferenzräumen mit Videotelefonie ermöglicht mit Hybridkonferenzen, gerade einer Schule wie unserer mit zwei Standorten, eine flexiblere Gestaltung der Teamsitzungen. Hinzu kommt mit MeisterTask die Nutzung einer digitalen Version der Kanban-Methode. Die im vorherigen Absatz skizzierten Projektpläne aus der Auseinandersetzung mit den uns zur Verfügung stehenden Daten werden so für die Schulgemeinschaft transparent und standortübergreifend für die datengestützte Unterrichtsentwicklung genutzt. Die Menge an internen und externen Daten unterschiedlicher Art sowie der Bedarf an Auswertung und Verknüpfung dieser Daten unter bestimmten Gesichtspunkten bzw. Fragestellungen legt perspektivisch die Einrichtung einer Datenbank und die elektronische Erstellung digitaler Übersichten nahe. Dabei ergeben sich Vorteile daraus, dass bei entsprechender Datenpflege keine Daten mehr übersehen werden und dass der Zeitbedarf für die Zusammenstellung und Auswertung der Daten erheblich reduziert wird. Wir haben eine solche Digitalisierung unseres Datenpools und seiner Verwendung für die Max-Schmeling-Stadtteilschule im Blick, werden dies allerdings bewusst erst dann realisieren, wenn sich die Nutzung von Daten im Kollegium regelhaft etabliert hat.

Kontakt:
 Doreen.Zacharias@bsb.hamburg.de
 Janos.Lilienthal@bsb.hamburg.de

Analyse und Nutzung der KERMIT-Daten

EIN ELEMENT DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG AM GYMNASIUM OTHMARSCHEN

„Ich brauche keine datengestützte Schulentwicklung – was meine Schüler können, das habe ich im Gefühl. Ich mache meinen Job seit 20 Jahren und zwar gut.“

Mit diesen beiden Sätzen möchte ich meinen Erfahrungsbericht zur Implementierung eines Verfahrens zur datengestützten Schulentwicklung einleiten. Sie verdeutlichen eine Haltung, die mir während meines Versuchs, als Didaktischer Leiter des Gymnasiums Othmarschen ein Modell zum Umgang mit den Daten aus Schulvergleichsuntersuchungen einzuführen, wiederholt begegnete. Glücklicherweise gab es auch andere und deutlich offenere Positionen, aber auf die ablehnenden zu schauen verdeutlicht, worauf es sich zu achten lohnt. Im Kern geht es zunächst darum: Es muss eine Akzeptanz dafür geschaffen werden, dass die erhobenen Daten relevant sind und den Unterricht verbessern können – und das trotz der (Mehr-)Arbeit, die Unterrichtsentwicklung immer mit sich bringt. Wie kann dies gelingen? Zunächst einmal müssen die Kolleginnen und Kollegen davon überzeugt werden, dass das im Eingangszitat von der Kollegin angeführte Bauchgefühl zwar ein wichtiges Instrument zum Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern darstellt, professionelles Handeln sich aber nicht



Dr. Hanno Frey ist Abteilungsleiter für die Jahrgänge 8–10 am Gymnasium Othmarschen

darin erschöpfen kann. Wenn die individuelle Einschätzung dessen, was Schülerinnen und Schüler können oder nicht können, sachlich richtig ist, dann wird eine Überprüfung durch zentrale Leistungstests diese ja nur bestätigen. Sollte sich aber eine Diskrepanz zwischen der subjektiven Einschätzung und den objektiven Ergebnissen zeigen, ergibt sich ein Impuls, der zu einer genauen Betrachtung dieser Diskrepanzen führt – und dann die eigene Einschätzung in Bezug auf die untersuchten Bereiche herausfordert. Dabei gilt: KERMIT und weitere Untersuchungen fokussieren nur einzelne Bereiche der jeweiligen Fachcurricula und haben deshalb genau in diesen Bereichen ihre Grenzen. Sie sind hier aber andererseits (sobald sie über die Individualebene hinausgehen) in Bezug auf die fokussierten Lernbereiche sehr genau – und bieten dadurch besondere Chancen.

Den Kolleginnen und Kollegen sollte deshalb möglichst umfassend Einblick in die Konzeption (und Aussagekraft) der Untersuchungen gegeben werden. Ein Verständnis des Aufbaus erhöht die Akzeptanz, so meine Erfahrung, deutlich. Dies kann im Rahmen der vom LI angebotenen Fortbildungen am besten geschehen. Darüber hinaus ist es auch möglich, den persönlichen Kontakt mit dem IfBQ zu suchen und Veranstaltungen an der eigenen Schule zu organisieren. Wenn erreicht wird, dass die Kolleginnen und Kollegen die Konzeption von KERMIT nachvollziehen und über Chancen und Grenzen der Untersuchung allgemein informiert sind, führt dies nach meinen Erfahrungen zu einer hohen Akzeptanz. Darauf aufbauend kann dann ein Modell zum konkreten Umgang entwickelt werden. Ein Beispiel werde ich im Folgenden vorstellen.

Das nachfolgend präsentierte Modell entwickelte sich aus einer Rohversion, die dann mit den beteiligten Fachleitungen und der erweiterten Schulleitung besprochen und weiterentwickelt wurde. Abschließend wurde das Modell auf der Schulkonferenz beschlossen und ist seit nunmehr mehreren Jahren im Einsatz.

Das Modell ist auf einen Jahreszyklus angelegt und gliedert sich wie folgt: Nach dem Eintreffen der Ergebnisse an der Schule werden sie (1) den unterschiedlichen Organisationsebenen zur Verfügung gestellt, wobei der Fokus sich je nach Institution unterscheidet: Während der Fachjahrgangssprecher beispielsweise alle Ergebnisse seines Faches für einen Jahrgang im Blick hat, sind für die Klassenlehrkräfte alle Klassenergebnisse wichtig¹. Zeitgleich (2) werden die Ergebnisse anhand einer Stellwand im Lehrerzimmer veröffentlicht².

Als nächster Schritt (3) werden die Ergebnisse klassen- und fachweise von den jeweils unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen ausgewertet. Dieser Schritt wird in manchen Schulen von der didaktischen Leitung durchgeführt, was mir nicht sinnvoll erscheint. Eigene Gedanken werden grundsätzlich besser verstanden und vor allem auch wertgeschätzt als fremde³. Die Ergebnisse werden dann (4) an die Institutionen gesendet, für die diese relevant sind (beispielsweise die Beratungslehrkraft oder die Fachleitung), damit es nun (4) zu einer gemeinsamen Auswertung innerhalb der Fächer kommen kann. Hier sollte innerhalb der Jahrgänge gearbeitet werden und eine von der Fachleitung organisierte Auswertung erfolgen, die sich an den zentralen Fragen des vom IfBQ veröffentlichten Reflexionszirkels orientiert. Ggf. kann es Sinn machen, dieser Veranstaltung eine generelle Einführung in die Methodik der Untersuchung vorzuschalten (und sich hier Unterstützung durch das IfBQ zu sichern). Wir haben dies für drei Jahre in dieser Form gehandhabt. Inzwischen besteht dieser Bedarf nicht mehr und die Fachleitungen organisieren die Veranstaltung im Rahmen von Fachtagen/Fachkonferenzen.

Die Ergebnisse dieser Veranstaltung führen dann zu Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen – je nach betroffener Ebene. Es kann sich um eine fachinterne Maßnahme handeln, wie die Integration komplexer Hörverstehens-Texte, wenn der Lernfortschritt in diesem Bereich nicht überzeugt⁴. Es kann auch zu einer Verschiebung der Stundentafel kommen, wenn Lernende in Jahrgang 5 große Defizite aufweisen und diese direkt angegangen werden sollen. Dann ist die Lehrerkonferenz beteiligt und der folgende Schritt ist noch vorgeschaltet.

Prozessdarstellung: Auswertung der Kermitdaten



1 Sie werden im Zuge der LEG (Lernentwicklungsgespräche), zusammen mit einem erläuternden Begleitbrief, den Schülern und Eltern übergeben, stehen aber nicht im Zentrum des Gesprächs, da die Ergebnisse keine individualdiagnostischen Instrumente darstellen.

2 Dieses Vorgehen ist sicher nur an Schulen ratsam, in denen es bereits eine etablierte Kultur zum Umgang mit derartigen Testungen gibt. Es darf nicht zu einer Zuschreibung „schlechter“ Ergebnisse zu bestimmten Kollegen bei einer Tasse Kaffee und nebenbei brandmarkend kommen, es sollte – ganz im Gegensatz – dazu führen, dass ehemalige und gegenwärtig unterrichtende Lehrkräfte einer Klasse in einen (ersten) Austausch kommen, bei dem Erwartungen, Erfahrungen und didaktische Entscheidungen abgeglichen werden.

3 Die Möglichkeit der Schule, die Lehrkräfte für diese Analyse zu honorieren, ist leider gering. Wir rechnen den KuK 2 Fortbildungsstunden dafür pro Fach und Klasse an. Für die reine Auswertung ist das, nach vielerlei Rückmeldungen, aus Kollegensicht gut gerechnet.

4 Diese Maßnahmen können direkt und fachschaftsintern beschlossen werden.

Die Fachleitungen berichten dann (5) der Schulleitung zusammenfassend über die Ergebnisse und stellen diese (5) auch im Rahmen der Statusgespräche der Schulaufsicht vor. Sollten sich auf übergeordneter Ebene zu beschließende Konsequenzen ergeben, werden diese dann auf einer Lehrerkonferenz (6) beschlossen und im Laufe des nächsten Evaluationszyklus ausgewertet. Dabei ist es elementar, nicht zu viele Änderungen gleichzeitig vorzunehmen, da sonst der Erfolg der Maßnahmen nicht bewertet werden kann.

Zwei Beispiele mögen das Vorgehen veranschaulichen:

Im Rahmen der Auswertungen im Fach Englisch fiel den beteiligten Lehrkräften auf, dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler von Jahrgang 5 nach 7 kaum Fortschritte im Bereich Hörverstehen erreichten. Nach intensiven Gesprächen wurde das Lehrbuch in Bezug auf diesen Bereich analysiert, denn das methodische Vorgehen schien den Kolleginnen und Kollegen nicht ursächlich zu sein. Es kam kurzfristig zu einer verstärkten Aufnahme komplexerer Hörverstehens-Texte und langfristig zur Anschaffung eines neuen Lehrbuches. Die Lernfortschritte der Lernenden verbesserten sich danach.

Im Bereich Deutsch war augenscheinlich, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Klasse 5 zu Klasse 7 kaum Fortschritte machten und ihre Leistungen im unteren Bereich verharrten. Der Fachbereich beschloss die Aufnahme konkreter (basaler) Lesestrategien in das schulinterne Curriculum und konnte darauf aufbauend Verbesserungen in diesem Bereich beobachten.

Im Laufe der letzten Jahre habe ich das Modell vielen Lehrkräften aus Hamburger Schulen vorgestellt, die es in Anlehnung an die eigene Schule adaptierten und so der Verpflichtung nachkommen, ein schuleigenes Konzept zu entwickeln. Wichtiger aber scheint mir, dass dadurch eine Zusammenarbeit ermöglicht wird, die außerschulische Expertise und schulische Bedürfnisse zusammenbringt und damit wesentlich zum Erfolg dessen beitragen kann, was im Zentrum steht: erfolgreicher Unterricht. Und hier sollte es nicht um ein ENTWEDER (Bauchgefühl) ODER (quantitative Untersuchung) gehen, sondern um ein Zusammenspiel. Wenn man auf das eingangs dargestellte Zitat entgegen kann, dass das Bauchgefühl durchaus seinen Platz hat, besteht begründete Hoffnung, dass auf der anderen Seite auch die Akzeptanz für quantitative Untersuchungen steigt.

Kontakt:

Hanno.Frey@bsb.hamburg.de

Mit Schülerfeedback erfolgreich den Unterricht weiterentwickeln

TIPPS UND TRICKS AUS DER PRAXIS

Die Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen ist wesentlicher Bestandteil der Lehrprofession. Zur Vorbereitung des Unterrichts nutzen wir Lehrkräfte unser didaktisches sowie fachliches Wissen und bilden auf der Grundlage unserer Erfahrungen Hypothesen, wie unsere Schülerinnen und Schüler am besten lernen. Warum es sich für die Weiterentwicklung des Unterrichts lohnt, Lerngruppen systematisch um Feedback zum Unterricht zu bitten, und welche Tipps und Tricks den Einstieg ins Schülerfeedback erleichtern, erfahren Sie in diesem Beitrag.

“Wann dürfen wir Ihnen eigentlich wieder ein Feedback geben?” – Aylin aus der 6. Klasse erinnert daran, dass nach dem Abschluss der letzten Einheit ein guter Zeitpunkt wäre, die Schülerinnen und Schüler zu befragen.

Obwohl wir von unseren Lerngruppen seit vielen Jahren systematisch Feedback einholen, müssen auch wir zu Beginn eines jeden Feedbackprozesses immer wieder Mut und Veränderungsbereitschaft aufbringen. Zumindest unbewusst stellen wir uns diese oder ähnliche Fragen: *Werden die Schülerinnen und Schüler Kritik konstruktiv äußern? Werden vielleicht Aspekte angesprochen, die an meinem Selbstbild als Lehrkraft rühren? Sind Schülerinnen und Schüler überhaupt kompetent genug, um differenzierte Rückmeldungen zum Unterricht zu geben? Lohnt sich der zeitliche Aufwand?*

Wissenschaftliche Forschungen liefern zahlreiche Hinweise darauf, dass Schülerfeedback wirksam und für die Weiterentwicklung des Unterrichts bedeutsam ist. Die Effekte auf die Unterrichtsqualität sind vielfältig. Für uns zentral sind die folgenden vier Aspekte, deren Relevanz für die Unterrichtsqualität nicht nur wir, sondern auch unsere Schülerinnen und Schüler, die wir hier zu Wort kommen lassen, bestätigen können:



Larissa Ehrenfort

ist Mitarbeiterin der Agentur für Schulberatung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Lehrerin für Deutsch und Biologie am Wilhelm-Gymnasium.



Sven von der Heyde

ist Mitarbeiter der Agentur für Schulberatung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Lehrer für PGW/Wirtschaft/Englisch sowie Qualitätsmanagementbeauftragter am Gymnasium Ohmoor.

1. Durch Schülerfeedback kommt man automatisch ins **Gespräch über erfolgreiches Lernen und Kriterien guten Unterrichts**. Die Schülerinnen und Schüler müssen darüber nachdenken, wie sie am besten neue Kompetenzen erwerben und auf diese Weise auch Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können: *“So kann man viel besser lernen, weil man mitentscheiden kann, wie man lernt.”* (Timur, 6. Jg.)
2. Schülerfeedback ermöglicht uns, durch den Perspektivwechsel den Unterricht noch passgenauer zu gestalten und die **Lehr- und Lernprozesse besser aufeinander abzustimmen**: *“Durch Feedback können wir den Lehrkräften Dinge aufzeigen, die aus ihrer Perspektive schwierig wahrnehmbar sind.”* (Paul, 12. Jg.)
3. Durch das Schülerfeedback verändert sich auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler. Sie erleben sich nicht mehr nur als “Konsumenten” des von der Lehrkraft geplanten Unterrichts, sondern können selbst einen aktiven Part in der Unterrichtsplanung einnehmen. Damit spüren sie ihre Verantwortung für einen gelungenen Unterricht und das eigene Lernen, was die **Motivation der Lernenden erhöht**: *“Mir persönlich macht Schule am meisten Spaß, wenn ich auch an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken kann und merke, dass der Lehrer daran interessiert ist, uns durch das Einholen von Feedback abzuholen und mitzunehmen.”* (Moritz, 12. Jg.)

4.

Schülerfeedback bietet uns die Chance, mehr über unseren Unterricht zu erfahren. Dabei können nicht nur **Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt**, sondern auch **explizit Stärken des Unterrichts sichtbar gemacht und wertgeschätzt werden**: *„Durch Schülerfeedback kann ich meinem Lehrer zurückmelden, was gut läuft, was verbessert werden kann und auch meine Wünsche äußern.“* (Hannah, 12. Jg.)

Auf die Haltung kommt es an!

Eine konstruktive Haltung der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler ist entscheidend für den Erfolg von Schülerfeedback:

Holen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler mit ins Boot: Bleiben Sie in allen Phasen des Feedbackprozesses mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Dialog. Wenn sie merken, dass ihre Meinung ernst genommen wird, steigert dies ihre Bereitschaft, konstruktive Rückmeldungen zu geben.

Gemeinsam statt einsam: Suchen Sie sich Verbündete im Kollegium, mit denen Sie Ihre Ergebnisse besprechen können. Können Sie mit den Rückmeldungen Ihrer Lerngruppe nichts anfangen? Manchmal werden die Ergebnisse von Außenstehenden anders interpretiert, oder es ergeben sich neue Handlungsperspektiven.

Gelassenheit ist Trumpf: Bleiben Sie auch bei kritischen Rückmeldungen gelassen! Es ist Zeichen Ihrer Professionalität, dass Sie Ihren Unterricht weiterentwickeln und hierbei auch die Schülerrückmeldungen einbeziehen. Zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, wie man souverän mit Kritik umgeht, grenzen Sie sich aber auch von ungerechtfertigter Kritik ab!

Wie können wir Schülerfeedback für unsere Unterrichtsentwicklung nutzen?

Was möchte ich über den Unterricht erfahren?

Schülerfeedback vorbereiten ...

Wählen Sie die Themenfelder und Unterrichtsaspekte sorgfältig aus. Weniger ist in diesem Fall mehr! Was wollen Sie wirklich wissen, und bei welchem Aspekt wären Sie zur Veränderung und Weiterentwicklung Ihres Unterrichts bereit? Sie können das Schülerfeedback noch passgenauer einsetzen, wenn Sie die Lerngruppen bei der Entscheidung, zu welchen Aspekten Sie eine Rückmeldung einholen, beteiligen.

... und durchführen

Soll ich Feedback digital einholen oder doch lieber analog? Ist der Datenschutz gewährleistet? Welches Instrument passt zu mir, meinem Feedbackinteresse und meiner Lerngruppe? Damit Sie mit den erhobenen Ergebnissen auch möglichst viel anfangen können und nicht in einer Datenflut ertrinken, sollten Sie sich im Vorfeld Gedanken über die Ziele des Feedbacks und die Auswahl der Instrumente machen: Gibt es an Ihrer Schule bereits etablierte Feedbackinstrumente, die von anderen Lehrkräften genutzt werden? Die Schülerinnen und Schüler sind dann schon mit dieser Form der Rückmeldung vertraut und Sie können von den Erfahrungen Ihrer Kolleginnen und Kollegen profitieren. Oder haben Sie Lust, einmal ein neues Instrument auszuprobieren? Sammeln Sie Erfahrungen, welche Instrumente zu Ihnen passen und mit welchen Feedbackformen Sie am meisten anfangen können.



Beim Feedback-Geben

Informationen zum Einsatz des Hamburger Selbstevaluationsportals (SEP) finden Sie in diesem Heft auf S. 22f. im Artikel „Schülerfeedback digital“ von Jutta Wolff.

Was ist gelungen und was soll verändert werden?

Schülerfeedback auswerten und besprechen

Die Auswertung und die Nachbesprechung der Ergebnisse mit der Lerngruppe sind die Herzstücke des Schülerfeedbacks: Gönnen Sie sich die Zeit, mit Ihren Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen! Von einer Information über die Erkenntnisse, die man aus dem Schülerfeedback gewonnen hat, bis zur gemeinsamen Datenanalyse – es sind verschiedene Wege denkbar, die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler mit der Lerngruppe zu besprechen.

Wählen Sie aus, welche Ergebnisse Sie besprechen wollen – Sie alleine haben die Datenhoheit! Aber haben Sie keine Angst, auch kritische Rückmeldungen mit Ihren Lerngruppen zu besprechen.

„Die gemeinsame Auswertung hilft den Lehrern und Schülern, dass sie ihre Gedanken gegenseitig besser verstehen können.“ (Jasmin, 6. Jg.)

Wie wollen wir den Unterricht gemeinsam weiterentwickeln?

Vereinbarungen treffen

Treffen Sie Vereinbarungen mit Ihrer Lerngruppe, die alle Beteiligten in die Verantwortung nehmen! Sie sind als Lehrkraft für die Unterrichtsgestaltung zuständig. Damit Unterricht gelingt, müssen auch Schülerinnen und Schüler ihren Teil beitragen.

Nehmen Sie sich nicht zu viele Veränderungen vor! „Easy Hits“ sind wirksamer als eine umfassende Umgestaltung des Unterrichts. Kleine Erfolge, die für alle sichtbar sind, erhöhen die Motivation der Lernenden und ihre Bereitschaft, zum Gelingen des Unterrichts beizutragen.

Haben wir unsere Ziele erreicht?

Nach dem Schülerfeedback ist vor dem Schülerfeedback Legen Sie einen „Versuchszeitraum“ fest und überprüfen Sie, ob die Vereinbarungen tatsächlich zu einer Entwicklung des Unterrichts beigetragen haben. Und sicherlich werden auch Sie an den Punkt kommen, an dem deutlich wird, dass eine Veränderung nicht den gewünschten Effekt hatte. Entwickeln Sie Forschergeist: Es muss nicht alles beim ersten Mal funktionieren. Mit jedem Versuch und jedem Feedback erfahren Sie mehr über Ihren Unterricht.

Wie bekomme ich Unterstützung und weitere Informationen?

Interessieren Sie sich für digitale Feedbackinstrumente? Auf folgenden Internetseiten finden Sie Informationen zum Selbstevaluationsportal SEP und zu Edkimo, die kostenfrei und datenschutzkonform vom IfBQ bereitgestellt werden: <https://www.hamburg.de/bsb/schuelerfeedback>

Fragen richten Sie gerne an folgende E-Mail-Adresse: schuelerfeedback@ifbq-hamburg.de

Wollen Sie sich fortbilden oder suchen Sie spezifische Informationen zum Schülerfeedbackprozess? Nutzen Sie das LMS-Moodle-Angebot „Schülerfeedback“ (<https://t1p.de/SchuelerfeedbackMoodlekurs>, Passwort für Gastzugang: Schülerfeedback).

Oder sind Sie an Ihrer Schule verantwortlich für Feedback und Evaluation? Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Agentur für Schulberatung beraten Sie gerne!

peter.schulze@li-hamburg.de

larissa.ehrenfort@li-hamburg.de

sven.vonderheyde@li-hamburg.de



Moodle-Kurs „Schülerfeedback“

Literatur

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

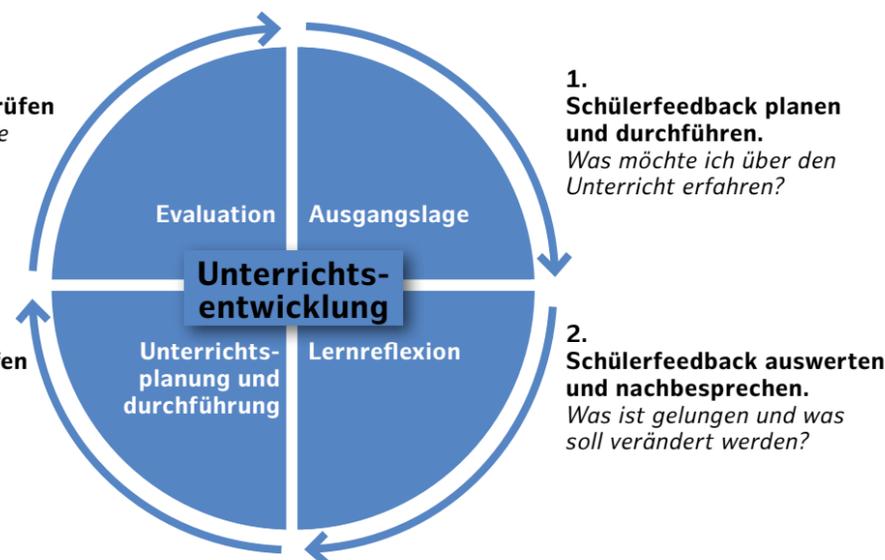
Helmke, A., Helmke, T. & Ade-Thurow, M. (2017): Lehren und Lernen in der Klasse sichtbar machen. Erfahrungen und Gelingensbedingungen beim Einsatz von Unterrichtsdiagnostik mit EMU. PÄDAGOGIK, Heft 5/17, S. 24-27.

Zierer, K. & Wisniewski, B. (2017): Visible Feedback: Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kontakt:

Sven.vonderheyde@li-hamburg.de

larissa.ehrenfort@li-hamburg.de



4. Vereinbarung überprüfen
Haben wir unsere Ziele erreicht?

3. Vereinbarungen treffen und erproben
Wie wollen wir den Unterricht gemeinsam weiterentwickeln?

1. Schülerfeedback planen und durchführen.
Was möchte ich über den Unterricht erfahren?

2. Schülerfeedback auswerten und nachbesprechen.
Was ist gelungen und was soll verändert werden?

Schülerfeedback digital

DAS INSTITUT FÜR BILDUNGSMONITORING UND QUALITÄTSENTWICKLUNG (IFBQ) STELLT HAMBURGER LEHRKRÄFTEN EIN PORTAL FÜR DIE BEFRAGUNG IHRER LERNGRUPPEN ZUR VERFÜGUNG



Jutta Wolff

*Jutta Wolff ist Referentin für Evaluation im IfBQ und verantwortlich für das Selbstevaluationsportal:
jutta.wolff@ifbq.hamburg.de*

Warum ein digitales Feedback?

Für ein digitales Feedback sprechen die automatische Auswertung und Visualisierung von Befragungsergebnissen und die damit verbundene Entlastung der Lehrkraft. Schülerinnen und Schüler wissen es ferner zu schätzen, dass sie anonym und unbefangen antworten können. Auch müssen die Fragen nicht zwingend in der Schule beantwortet werden, was nicht nur in Zeiten von Hybrid- oder Distanzunterricht von Vorteil sein kann. Andererseits ist zu bedenken, dass die für eine Online-Befragung notwendige Lesekompetenz möglicherweise (noch) nicht gegeben ist, so etwa in der Grundschule. In jedem Fall versteht sich digitales Feedback als Ergänzung und Bereicherung und nicht als Ersatz für bestehende Praktiken des Schülerfeedbacks.

Schülerfeedback zum Unterricht: Wozu soll das gut sein?

Eine Lehrkraft erfährt durch ein Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler zum Unterricht Sichtweisen, die ihr sonst vielleicht verborgen blieben – das ist einleuchtend. Aber auch für die Schülerinnen und Schüler kann ein Feedback wertvoll sein: Sie erleben, dass sie nach ihrer Meinung gefragt und ihre Wahrnehmungen ernst genommen werden. Werden Ergebnisse des Feedbacks in der Klasse vorgestellt, so können diese im gemeinsamen Gespräch diskutiert und Verbesserungsvorschläge erörtert werden. Insofern können Lehrkräfte aus dem Schülerfeedback Impulse zur Reflexion des eigenen professionellen Handelns erhalten.

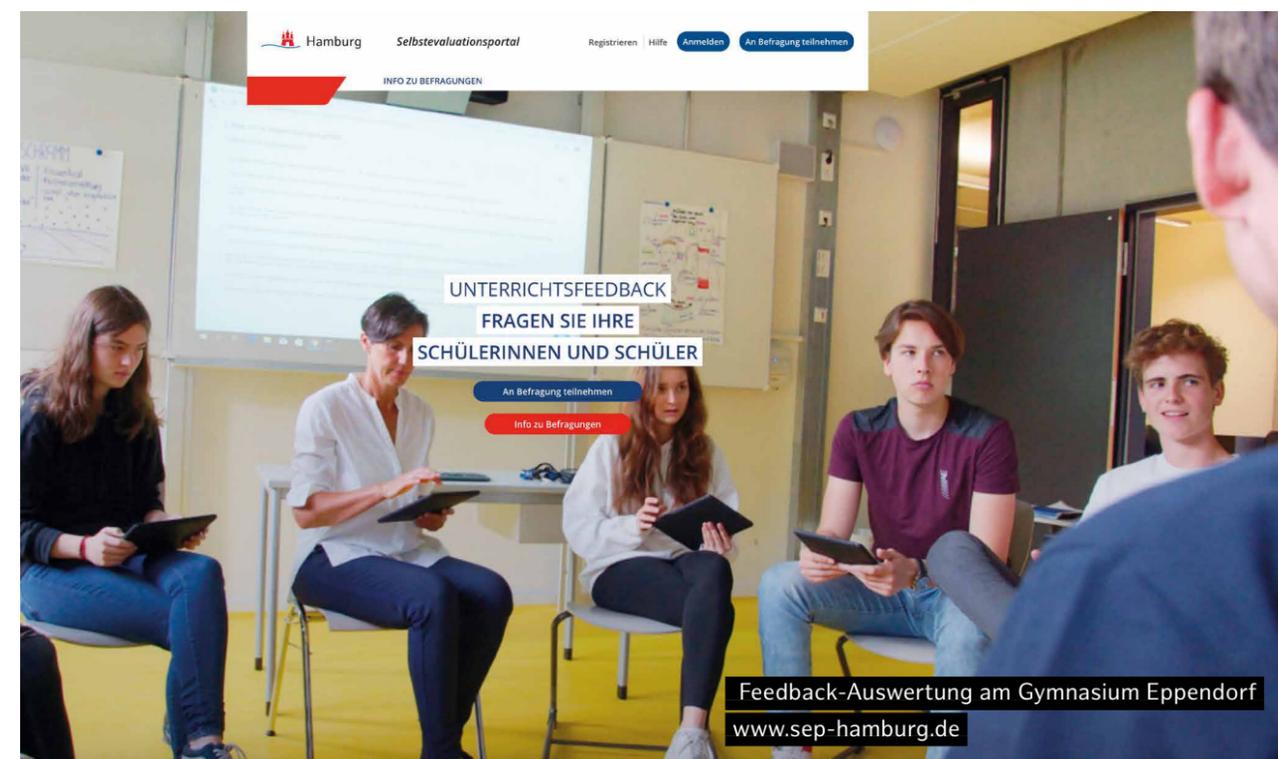


FOTO RUBEN HERZBERG

Was bietet das Hamburger Selbstevaluationsportal (SEP)?

Das SEP wurde im September 2019 im Rahmen des Projekts „Schülerfeedback“ implementiert und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Jede Hamburger Lehrkraft kann das SEP kostenfrei nutzen und einfach und datenschutzkonform von ihren Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zum Unterricht einholen. Dabei kann aus Bausteinen ein Fragebogen zum Unterricht zusammengestellt und durch eigene Fragen ergänzt werden. Das Besondere am SEP ist, dass auch die Lehrkraft die gleichen Fragen wie ihre Schülerinnen und Schüler beantwortet. Anhand der Ergebnisvisualisierungen können die Schülereinschätzungen analysiert und mit der Lehrersicht verglichen werden. Derzeit wird ein ausführlicher Ergebnisbericht als PDF-Dokument bereitgestellt; eine interaktive Ergebnisvisualisierung wird entwickelt und steht voraussichtlich ab Schuljahr 2021/22 zur Verfügung. Zur Beantwortung der Fragen, die anonym erfolgt, können Computer und mobile Geräte genutzt werden. Die Befragungsergebnisse befinden sich im geschützten Bereich des SEP und sind nur für die befragende Lehrkraft einsehbar.

Derzeit steht ein Fragebogen zur Unterrichtsqualität mit 12 einzeln auswählbaren Bausteinen zur Verfügung, der fachübergreifend eingesetzt werden kann. Er basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen zu qualitativem Unterricht. Zusätzliche Fragebögen werden derzeit entwickelt, die u. a. das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen. Teilweise haben die Lehrkräfte jenseits der bereitgestellten Bausteine weitere Erkenntnisinteressen, die durch die vorgegebenen Bausteine nicht abgedeckt sind. In diesem Fall können sie selbst Aussagen formulieren und von ihren Schülerinnen und Schülern einschätzen lassen oder offene Fragen stellen, zu denen eine Textantwort einzugeben ist.

Was muss ich tun, um das SEP nutzen zu können?

Registrieren Sie sich als erstes mit einer beliebigen E-Mail-Adresse im Portal (www.sep-hamburg.de). Anschließend melden Sie sich mit den Registrierungsdaten im Portal an und gelangen in Ihren geschützten Bereich. Dort können Sie neue Befragungen anlegen, laufende Befragungen einsehen und abschließen sowie die Ergebnisse abrufen.

Wo bekomme ich weitere Informationen oder Unterstützung?

Auf den Portalseiten finden sich zahlreiche weiterführende Informationen, z. B. zum Ablauf einer Befragung, ein ausführliches FAQ sowie Anleitungen zur Nutzung des Portals. Anliegen können auch an unser Funktionspostfach gerichtet werden (s. u.).

Unterstützung bei Fragen zur Einbettung des Feedbacks in den Unterricht oder zur Weiterentwicklung der schulischen Feedbackpraxis bietet die Agentur für Schulberatung des LI (<https://li.hamburg.de/agentur-angebote/12961136/angebote-feedback>).



Agenturseite „Schülerfeedback“

Kontakt

*Jutta Wolff
schuelerfeedback@ifbq.hamburg.de
Fragen oder Anregungen zum SEP sind jederzeit sehr willkommen!*

Impulse für die Entwicklung des Schulaufgabenkonzepts durch interne Evaluation

EIN PRAXISBERICHT AUS DER SCHULE KLEIN FLOTTBEKER WEG

An Hamburger Schulen werden mit Datengestützter Schulentwicklung oft zunächst externe Verfahren, Instrumente und Instanzen, wie beispielsweise die Hamburger Schulinspektion (vgl. Ulrich 2020), KERMIT-Erhebungen (vgl. Lücken et al. 2014), diagnostische Verfahren im Bereich der Sprachförderung (vgl. May & Berger 2014) oder Qualitätsentwicklungsgespräche mit der Schulaufsicht (vgl. Huber 2020) assoziiert. Dabei stellen diese externen Elemente nur einen Teil des Qualitätsmanagements an Schulen dar (vgl. Huber & Büeler 2009, S. 586). Auf der Ebene der Einzelschule können datenbasierte interne Evaluationen zusätzlich zu einer systematischen Schulentwicklung beitragen (vgl. ebd.). Im Idealfall ergänzen sich interne und externe Evaluationszyklen gegenseitig und liefern der Schule die Daten, die sie benötigt, um ihre Entwicklung zielgerichtet zu steuern. In dem vorliegenden Beitrag wird am Beispiel einer internen Evaluation an der Schule Klein Flottbeker Weg beschrieben, wie Datengestützte Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule erfolgreich gestaltet werden kann. Der Beitrag folgt in seiner Gliederung den idealtypischen Prozessschritten des internen Evaluationszyklus (siehe Abb. 1).

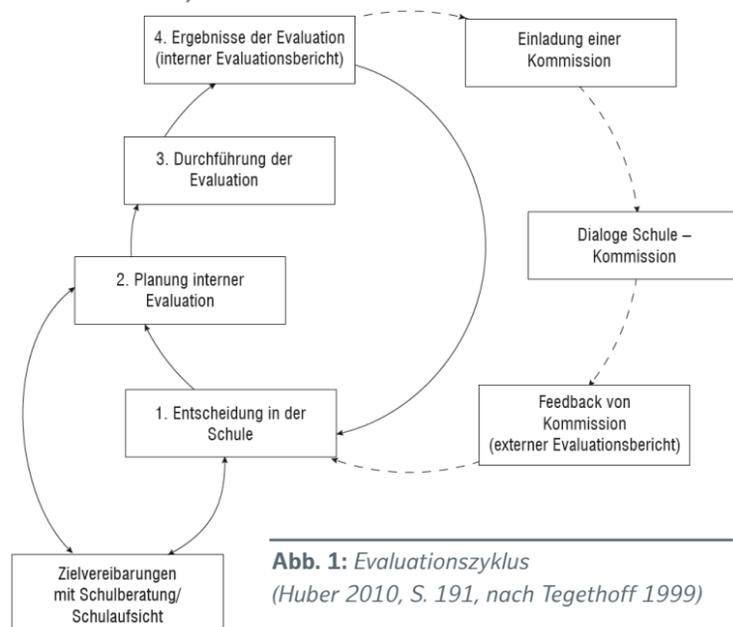


Abb. 1: Evaluationszyklus (Huber 2010, S. 191, nach Tegethoff 1999)



Paul Richter

war Schulleiter der Schule Klein Flottbeker Weg und wechselte zum Jahresbeginn 2021 in die Regionale Schulaufsicht und -beratung für den Bezirk Wandsbek.

Entwicklungsimpuls

Die Schule Klein Flottbeker Weg ist eine drei- bis vierzügige Grundschule im Hamburger Stadtteil Othmarschen. In der ganztägigen Bildung und Betreuung (GBS) ihrer Schülerinnen und Schüler kooperiert die Schule mit einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Im Jahr 2018 fand eine turnusmäßige Standortbegehung der GBS statt. Im Austausch zwischen Schulaufsicht, Schulleitung, GBS-Träger und dem schulischen Ganztagsausschuss wurde unter anderem die Umsetzung des Schulaufgabenkonzepts reflektiert. Das Konzept wurde von allen Beteiligten zwar als schlüssig befunden, allerdings merkten die anwesenden Elternvertreterinnen an, dass die Inhalte des Konzepts vielen Eltern nicht ausreichend bekannt seien und dass teilweise sogar falsche Annahmen über das Schulaufgabenkonzept in der Elternschaft kursierten.

Erster Evaluationszyklus

Schritt 1: Entscheidung in der Schule

Die während der GBS-Standortbegehung benannte Schwachstelle in der Umsetzung des Schulaufgabenkonzepts war zunächst eine Behauptung, die es zu prüfen und zu konkretisieren galt. Folglich entschloss sich der schulische Ganztagsausschuss, eine schriftliche Elternbefragung zum Schulaufgabenkonzept durchzuführen. Sämtliche Schulgremien wurden über das geplante Evaluationsvorhaben informiert.

Schritt 2: Planung der Elternbefragung

Zur Planung der Elternbefragung sammelte der Ganztagsausschuss zunächst alle Aspekte, zu denen er sich Erkenntnisse erhoffte:

- Ist den Eltern das Schulaufgabenkonzept bekannt? (Bekanntheit)
- Woher kennen sie das Konzept? (Informationsquelle)
- Verstehen sie es? (Verständlichkeit) usw.

Anschließend formulierten die Mitglieder des Ganztagsausschusses unabhängig voneinander Fragebogen-Items zu den gesammelten Aspekten. Daraufhin wurden sämtliche Fragebogen-Items gemeinsam gesichtet, besprochen und

ggf. umformuliert oder wieder verworfen. Man verständigte sich darauf, die Fragebogen-Items überwiegend als Aussagen mit Antwortskala und wenigen offenen Fragen zu formulieren. Am Ende des Planungsprozesses stand ein Raster aus verschiedenen Aspekten und den dazugehörigen Fragebogen-Items (siehe Auszug in Abb. 2).

Schritt 3: Durchführung der Elternbefragung

Die Durchführung der Elternbefragung erfolgte mithilfe eines online-basierten Befragungstools. Über einen Zeitraum von zwei Wochen wurden alle Eltern der Jahrgangsstufen 1-4 zu dem Schulaufgabenkonzept befragt.

Aspekte	Fragebogen-Items
Bekanntheit	Das Schulaufgabenkonzept der Schule ist mir bekannt.
Informationsquelle	Das Schulaufgabenkonzept wurde auf einem Elternabend vorgestellt.
	Ich kenne das Schulaufgabenkonzept von der Homepage der Schule.
Verständlichkeit	Ich habe mich im Gespräch mit anderen Eltern über das Schulaufgabenkonzept informiert.
	Ich verstehe das Schulaufgabenkonzept inhaltlich.
Zustimmung	Das Schulaufgabenkonzept ist umsetzbar.
Erwartungen	Ich habe folgende Anmerkungen zum Schulaufgabenkonzept.

Abb. 2: Beispielhafter Auszug aus dem Planungsraster zur Entwicklung des Eltern-Fragebogens

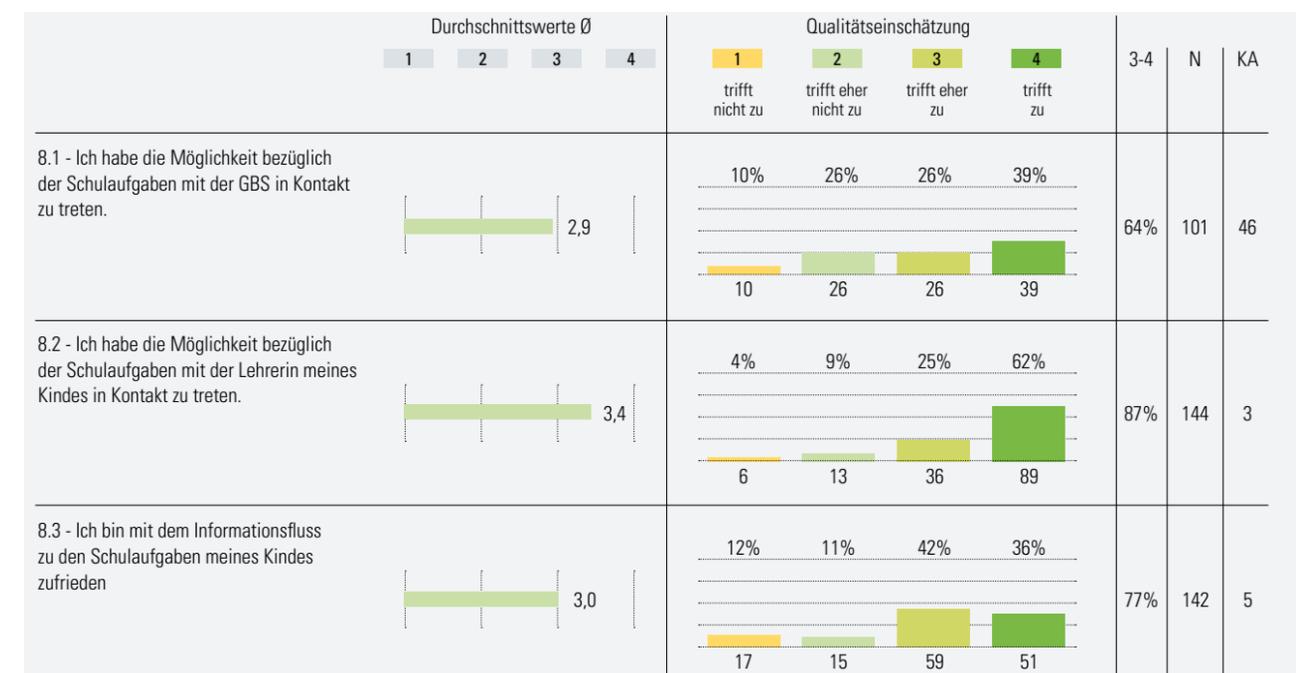


Abb. 3: Auszug der Befragungsergebnisse zu dem Aspekt „Informationsfluss“

**Schritt 4:
Ergebnisse der Elternbefragung**

Das verwendete Befragungstool lieferte einen ausführlichen Ergebnisbericht. Die Ergebnisse wurden im Ganztagsausschuss diskutiert, interpretiert und in Form einer Stärken-Schwächen-Analyse zusammengefasst. Da rund ein Viertel der befragten Eltern angab, mit dem Informationsfluss zu den Schulaufgaben ihrer Kinder unzufrieden oder eher unzufrieden zu sein (siehe Abb. 3), wurde die Optimierung des Informationsflusses zwischen Elternhaus, Schule und GBS als Entwicklungsfeld identifiziert.



Abb. 4: Exemplarische Wochenplan-Seite im Schulplaner

Zweiter Evaluationszyklus

Die Optimierung des Informationsflusses zwischen Eltern, Schule und GBS zum Thema „Schulaufgaben“ war fortan ein Entwicklungsziel der Schule. Um dieses Ziel zu erreichen, vereinbarte die Lehrerkonferenz mehrere Maßnahmen. Die umfassendste und sichtbarste Maßnahme war die Entwicklung eines passgenauen Schulplaners. Der Schulplaner sollte neben der Dokumentation der Schulaufgaben auch über einen ausgewiesenen Bereich zur Kommunikation zwischen Eltern, Schule und GBS verfügen (siehe Abb. 4). Dadurch sollte eine niedrigschwellige Möglichkeit zum regelmäßigen Informationsaustausch geschaffen werden. Darüber hinaus sollten gleich auf der ersten Seite des Planers die wichtigsten Kontaktdaten, Sprechzeiten und Kommunikationsstrukturen der Schule aufgeführt bzw. erläutert werden. Die Schulkonferenz bestätigte die Einführung des Schulplaners zum Schuljahr 2019/20 unter der Bedingung einer erneuten Evaluation nach einem Jahr Laufzeit.

Wieder übernahm der Ganztagsausschuss die Zuständigkeit für die Planung und Durchführung des zweiten Evaluationszyklus. Dieses Mal sollten neben den Eltern auch die Schülerinnen und Schüler sowie alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Schule und GBS zur Umsetzung des Schulaufgabenkonzepts und insbesondere zur Nutzung des neu eingeführten Schulplaners befragt werden. So konnten die unterschiedlichen Sichtweisen der befragten Gruppen nicht nur ermittelt, sondern auch zueinander in Beziehung gesetzt und miteinander verglichen werden.

Die Online-Befragung wurde während der Corona-bedingten Aussetzung des Präsenzsulbetriebs im Frühjahr 2020 durchgeführt. Die Beteiligung war in allen befragten Gruppen vergleichsweise hoch. Die Ergebnisse der Befragung wurden nach der oben beschriebenen Verfahrensweise durch den Ganztagsausschuss ausgewertet und der Schulöffentlichkeit in Form einer Video-Präsentation vorgestellt.¹ Es bestätigte sich, dass Eltern, Lehrkräfte und Schulaufgabenbetreuer im Vergleich zum ersten Evaluationszyklus besser über ihre jeweiligen Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit den Schulaufgaben informiert waren und öfter in den gemeinsamen Austausch traten. Der Schulplaner wurde auf Grundlage der Ergebnisse aus der zweiten Evaluation überarbeitet und wird im Schuljahr 2020/21 weiterhin in allen Jahrgangsstufen eingesetzt.

¹ Die Video-Präsentation zur Auswertung des zweiten Evaluationszyklus ist unter folgendem Link einsehbar: <https://www.youtube.com/watch?v=9GelUDcd9yo&t=98s>

Fazit

Der GBS-Standortbesuch 2018 gab der Schule Klein Flottbeker Weg den Impuls, die Umsetzung ihres Schulaufgabenkonzepts zu evaluieren und es auf der Grundlage selbst erhobener Daten weiterzuentwickeln. Eine der sichtbarsten Maßnahmen, die aus dem ersten Evaluationszyklus abgeleitet wurden, war die Einführung eines passgenauen Schulplaners. Ein zweiter Evaluationszyklus bestätigte, dass die Umsetzung des Schulaufgabenkonzepts insgesamt verbessert werden konnte. Durch die Einführung des Schulplaners konnte insbesondere die allgemeine Zufriedenheit mit dem Informationsfluss zwischen Elternhaus, Schule und GBS gesteigert werden.

Kontakt:

Paul.Richter@bsb.hamburg.de

Literatur

Huber, S. G. (2020): Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Huber, S. G.; Arnz, S. & Klieme, T. (Hrsg.): Schulaufsicht im Wandel – Rollen und Aufgaben neu denken. Stuttgart: Raabe, S. 121-137.

Huber, S. G. (2010): Schulleitung als Qualitätsmanagement. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 177-199.

Huber, S.G. & Büeler, X. (2009): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 579-587.

Lücken, M.; Thonke, F.; Pohlmann, P.; Hofmann, H.; Golecki, R.; Rosendahl, J.; Benzing, M. & Poerschke, J. (2014): KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In: Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.): HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann, S. 127-154.

May, P. & Berger, C. (2014): Diagnostik als Grundlage des Hamburger Sprachförderkonzepts. In: Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.): HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Bd. 13: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann, S. 155-177.

Tegethoff, H.G. (1999): Schulmanagement als Notwendigkeit – Organisationsentwicklung als Primat für Schulleitungshandeln. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NRW e.V. (vlbs) (Hrsg.): Berufskolleg. Chancen erkennen, nutzen und gestalten. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs. Krefeld: van Acken, S. 156-174.

Ulrich, S. (2020): Der zweite Zyklus der Hamburger Schulinspektion – ein retrospektiver Bericht. In: Warnt, M.; Pietsch, M.; Graw-Krausholz, S. & Tosana S. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 9-22.



Erfolg mit der „Lesezeit“
an der Grundschule Kirchdorf

Es muss nicht immer KERMIT sein!

ERFOLGREICHE NUTZUNG DER DATEN DES SALZBURGER LESESCREENINGS BEI DER EINFÜHRUNG DER TÄGLICHEN LESEZEIT

Die Lernausgangslage bei den Erstklässlerinnen und Erstklässlern unserer Schule ist aufgrund der teilweise schwachen (sprachlichen) Voraussetzungen der Kinder zu Schulbeginn schwierig. Es gelang oft nicht ohne weiteres bis zum Übergang in die weiterführende Schule, die Dekodierfähigkeit beim Lesen in genügendem Maß zu steigern. Die Kinder lasen zu langsam, stockend und flüchtig und hatten deshalb große Mühe, Texte zu verstehen. Für einen effektiven Umgang mit Texten ist eine hohe Dekodierfähigkeit unter anderem deshalb hilfreich, weil durch schnelles Lesen Ressourcen für eine tiefere Verarbeitung des Textes zur Verfügung stehen, also vermehrt kognitive Kapazitäten zur inhaltlichen Erschließung des Gelesenen genutzt werden können.

Um diese hohe Dekodierfähigkeit zu erreichen, führte die Grundschule Kirchdorf eine verbindliche tägliche, zwanzigminütige Lesezeit in allen Klassen ein. Diese Lesezeit findet jeden Tag statt und wird durch einen Gong ein- und ausgeläutet.

In der ganzen Schule wird zu dieser Zeit gelesen: In der Vorschule und in der Schuleingangsphase wird vor allem vorgelesen, mit zunehmender Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler werden unterschiedliche Methoden des



**Kim Hadenfeldt, Nina Kasch
und Christian Gronwald (Schulleiter)**
unterrichten an der Grundschule Kirchdorf

Lesetrainings eingesetzt. Um die Qualität der Lesezeit zu sichern, nahmen die Lehrkräfte der Jahrgänge 2, 3 und 4 über einen Zeitraum von drei Jahren an BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift)-Fortbildungen, die Steffen Gailberger durchführte, teil. Zusätzlich wird der Lesefortschritt der Schülerinnen und Schüler unter anderem mit Hilfe des Salzburger Lesescreenings untersucht.

Unsere Ziele

- Steigerung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens in allen Jahrgangsstufen
- Entwicklung stabiler Lesegewohnheiten, dadurch Steigerung der Lesemotivation und Handlungskompetenz
- Erwerb von Bildungssprache
- Entwicklung eines Curriculums im Bereich Lesen sowie dazugehöriger Lesemethoden
- Ausstattung mit Büchern aller Leseniveaus in Klassensätzen
- Fortbildung des Gesamtkollegiums im Bereich Lesekompetenz

Beim Salzburger Lesescreening, das die Grundschule Kirchdorf seit Januar 2015 durchführt, werden die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 2 bis 4 alle sechs Monate mit Hilfe dieses Verfahrens getestet.

Die Testung führen die Klassenlehrkräfte durch. Sie dauert mit allen Vor- und Nachbereitungen ungefähr 20 Minuten. Die Auswertung übernimmt das IfBQ und schickt die Listen zurück an die Schule. Die Klassenlehrkräfte werten die Ergebnisse individuell und kindbezogen für ihre Klasse aus. Sie schauen, welche Kinder gegebenenfalls noch Unterstützung benötigen. Die Steuergruppe betrachtet die Entwicklungen in der Gesamtheit aller Klassen und steuert nach, wo Hilfe benötigt wird.

Salzburger Lesescreening 2-9 (SLS)

Das SLS 2-9 kann als Einzeltest oder als Klassentest von der 2. Schulstufe bis zur 9. Schulstufe verwendet werden. Das SLS 2-9 ist ein ökonomisches Verfahren zur Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit Schwächen in basaler Lesefertigkeit. Eine Schwäche der basalen Lesefertigkeit zeigt sich in diesem Altersbereich vor allem in einer deutlich

verlangsamten Lesegeschwindigkeit. Das SLS 2-9 erfasst die Lesegeschwindigkeit über das Lesen und Beurteilen von sinnvollen Sätzen. Ausgehend von der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze kann ein Lesequotient ermittelt werden. Über das Zusammenfassen der Testwerte können auch Aussagen über den Leistungsstand von ganzen Schulklassen gemacht werden. Aufgrund der vorliegenden Parallelformen kann der Test in relativ kurzen Abständen wiederholt werden. Dies ermöglicht die Absicherung von Testergebnissen oder die Überprüfung von Fördermaßnahmen.

aus: <https://www.testzentrale.de/shop/salzburger-lese-screening-fuer-die-schulstufen-2-9.html>

Im Zeitraum von Januar 2015 bis Mai 2016 zeigt sich nach fünf Testungen schließlich am Ende der Klassenstufe 4, dass in allen vier Klassen die Leseleistung, startend von einem unterdurchschnittlichen bis schwachen Niveau, auf ein durchschnittliches Niveau gesteigert werden konnte. Fast alle Schülerinnen und Schüler, die zuvor im unterdurchschnittlichen bis sehr schwachen Bereich lasen, haben es geschafft sich ein bis zwei Stufen zu verbessern.

	2015 - 01	2015 - 06	2016 - 01	2016 - 06	2016 - 12
S01	sehr schwach	schwach	unterdurchschnittlich	schwach	schwach
S02	schwach	unterdurchschnittlich	schwach	schwach	schwach
S03	sehr gut	sehr gut	gut	sehr gut	sehr gut
S04	schwach	unterdurchschnittlich	schwach	schwach	durchschnittlich
S05	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich
S06	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	gut
S07	sehr schwach	unterdurchschnittlich	schwach	unterdurchschnittlich	durchschnittlich
S08	sehr schwach	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich
S09	schwach	schwach	schwach	schwach	durchschnittlich
S10	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich
	84,3	93,3	91,8	94,5	105,2

SLS 1-4 Durchgeführt in der Klasse 2a der Grundschule Kirchdorf im Zeitraum von 2015-2016. Abgebildet sind beispielhaft die Ergebnisse von 10 Schülern der Klasse. Innerhalb der zwei Jahre stieg der Rohwert im Klassendurchschnitt (alle 18 Schüler) von 84,3 auf 105,2.



FOTO GRUNDSCHULE KIRCHDORF

Steigerung von Lesemotivation und Leseinteresse durch regelmäßigen Umgang mit Literatur

„Die regelmäßigen Testungen attestierten unseren Schülerinnen und Schülern Ergebnisse, die nicht nur uns, sondern auch unsere Jungen und Mädchen begeisterten und uns alle neu motivierten: Wir hatten mit unseren Schülerinnen und Schülern den Bereich schwacher Leseergebnisse verlassen und uns auf den Weg Richtung durchschnittlicher Lesegeschwindigkeit und Leseflüssigkeit gemacht.“

Was uns Praktikerinnen und Praktikern aber besonders wichtig erschien: Der Erfolg unserer Schülerinnen und Schüler stand nicht nur auf dem Papier, er wurde für uns in der täglichen Arbeit mit den Kindern zunehmend spürbar. Lektüren, an die allein der Textmenge wegen zuvor nicht zu denken war, rückten zunehmend in greifbare Nähe. Besonders für die langjährigen Kolleginnen und Kollegen waren die Unterschiede noch deutlicher wahrnehmbar, als sie es zuvor je glauben wollten. Nicht zu vergessen das Vergnügen, das die Kinder und wir zunehmend am regelmäßigen Umgang mit Literatur im Unterricht gewannen.“

Steffen Gailberger/Katharina Hauschild - BiSS zum Deutschen Lesepreis - Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“ - dargestellt am Beispiel der Grundschule Kirchdorf S. 45-60; in: Praxis der Lautleseverfahren / herausgegeben von Sabine Kutzelmann und Cornelia Rosebrock - Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2018

Die Bemühungen der Implementierung und die tägliche Durchführung der Lesezeit zeigen, dass die systematische Leseförderung bei den Schülerinnen und Schülern Erfolge erzielt. Nicht nur eine Steigerung der Leseflüssigkeit kann erreicht werden, auch die Lesemotivation und das Leseinteresse werden gestärkt.

Dies kann aber nur geschehen, wenn das Konzept von allen an Schule Beteiligten gemeinsam getragen, verbindlich durchgeführt und kontinuierlich umgesetzt wird. Die Daten einer regelmäßigen Testung, die vertrauensvoll innerschulisch ausgewertet werden, unterstützen hierbei.

Einsatz des SLS nach dem Corona-bedingten Lockdown

In diesem Schuljahr zeigte sich nach den Sommerferien, dass die 2. Klassen zu großen Teilen nur über rudimentäre oder schwache Leseleistungen verfügten. Einigen Schülerinnen und Schülern mangelte es zudem an einer gesicherten Phonem-Graphem-Korrespondenz. Zu viele Kinder konnten nur einzelne Laute oder Silben erlesen. Das Zusammenziehen zu Wörtern und Sätzen gelang ihnen nicht. Die Zeit des häuslichen Lernens hatte die Spanne der Leseleistungen extrem vergrößert. Mangelnde Unterstützung und schwierige Rahmenbedingungen hatten dazu geführt, dass sich große Teile der Schülerschaft in Jahrgang 2 auf einem Lernstand befanden, der eher Mitte Klasse 1 entsprach. Es war wichtig, allen Kindern zunächst eine gesicherte Grundlage zu ermöglichen, um einen guten Neustart ins Präsenzlernen zu sichern.

Um einen Überblick zu gewinnen, welche Kinder intensiv zu fördern sind, beschlossen wir, alle Kinder der Klassenstufe 2 mit dem SLS zu testen. Es wurden 71 Kinder getestet. 45 Prozent der Kinder erreichten ein nicht zufriedenstellendes Ergebnis auf den beiden unteren Stufen, was unsere Vermutung bestätigte.

Auf einer Jahrgangskonferenz mit der Förderkoordination, Sprachlernberatung, den Klassenlehrerinnen und Deutschlehrerinnen sowie der Schulleitung erarbeiteten wir Möglichkeiten, wie wir die Kinder unterstützen können:

- Einstellung von Honorarkräften zur Leseförderung in **Kleingruppen**
- Individuelle Unterstützung durch die **Sonderpädagogin** in Kleingruppen

- Unterstützung einzelner Kinder durch die **Sprachlernberatung (SLB)**
 - Nutzung der **freien Gestaltung (FG)** zur **Leseförderung** (Logico etc.)
 - Bereitstellung von besonderem **differenziertem Lesematerial** für die Lernenden
 - **Überprüfung des Förderbedarfs** durch die Sonderpädagogin
 - Einbeziehung des **Elternhauses** bei Kindern, die den Leselernprozess verstanden haben, jedoch viel Übung benötigen
 - **Externe Unterstützung** durch Logopäden oder Ergotherapeuten
- Anschließend tagten die jeweiligen Fachkräfte in den Klassen und besprachen jeweilige Fördermaßnahmen.

Vorname	Leistung	Kleingruppe	Kleingruppe Sopäd.	SLB	FG Leseförderung	Differenz. Material	Überprüfung	Elternhaus	Externe Unterstützung
S01	sehr schwach	x	x				LRS		
S02	sehr schwach	x	x			x	Lernen		Logopädie
S03	sehr schwach	x	x		x		LRS		
S04	schwach	x			x		ESE		Kinderpsy.
S05	schwach	x						x	
S06	schwach				x			x	

Durch die gewonnenen Daten der Testung konnten wir gezielt diejenigen Kinder herausfinden, die den Leselernprozess nicht abgeschlossen hatten, und für jedes Kind individuelle Möglichkeiten für eine bestmögliche Unterstützung erarbeiten.

Nach Einschätzung der Deutschlehrerinnen zeigt sich derzeit eine positive Entwicklung. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler haben eine gesicherte phonologische Bewusstheit erlangt, lesen auf Silben- und Wortebene sicher und werden auf Satzebene immer kompetenter. Am wichtigsten ist jedoch – sie üben jeden Tag fleißig und sehr gerne. Im Januar führen wir erneut den SLS durch. Wir hoffen, dass die angeordneten Maßnahmen erfolgreich waren.

Kontakt:
Christian.Gronwald@bsb.hamburg.de

Von der gemeinsamen Sicht auf Daten profitieren

EIN WERKSTATTBERICHT ÜBER DAS NEUE FORMAT DER „DATENKONFERENZ“

„Natürlich nehmen wir die KERMIT-Daten jedes Jahr zur Kenntnis. Mit den Kolleginnen und Kollegen tauscht man sich aus, wenn da etwas auffällig ist. Aber uns fehlt die Langfristigkeit. Erkennen, wie sich unsere Unterrichtsentwicklung auswirkt; auch mal feiern, wenn sich zeigt, dass irgendwo seit Jahren offenbar gute Arbeit geleistet wird; und dass das nicht zufällig passiert, sondern aufgrund eines regelhaften Prozesses. Die Datenkonferenz möchten wir nutzen, um uns von Experten beraten lassen zu können: Wie können wir einen systematischen Umgang mit KERMIT aufsetzen? Wie bringen wir das in Verbindung mit anderen Daten, die wir vielleicht noch gar nicht so im Blick haben? Und wie helfen uns die Daten, Antworten auf aktuelle Fragen in unserer Schulentwicklung zu finden?“

Patricia Renz,
(Schulleiterin der Louise Schroeder Schule)

KERMIT und Schulinspektion, das Datenblatt „Schule im Überblick“, Ergebnisse der zentralen Abschlüsse, SCHNABEL, Daten aus schulinternen Evaluationen und vieles mehr. An Daten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung fehlt es Schulen in Hamburg wahrlich nicht. Eher bleibt manchmal unklar: Wie können Daten sinnvoll für die konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden? Welche Daten sind für welches Erkenntnisinteresse am besten geeignet? Und wie lässt sich die Datennutzung schulintern so strukturieren, dass sie nicht nur die ohnehin schon knappen Ressourcen bindet, sondern tatsächlich hilft?

Genau hier setzt das Angebot der „Datenkonferenz“ an, das derzeit vom IfBQ in Kooperation mit der Agentur für Schulberatung entwickelt und pilotiert wird. Es soll Schulen dabei unterstützen, die vielfältigen Daten so zu lesen und zu interpretieren, dass sie gezielt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

Wie läuft eine Datenkonferenz ab?

Der Ablauf einer Datenkonferenz ist schnell beschrieben: Die Schulleitung und die mit Daten befassten Funktionsträgerinnen und Funktionsträger diskutieren vor dem Hintergrund ihrer aktuellen Fragen und schulischen Entwicklungs-



Dr. Jenny Tränkmann

leitet die Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring im IfBQ



Peter Schulze

ist Ansprechpartner für Qualitätsentwicklung und Evaluation am Landesinstitut, Agentur für Schulberatung

themen gemeinsam mit Expertinnen und Experten des IfBQ ihre schulischen Daten. Begleitet wird der Prozess durch die Agentur für Schulberatung, auf Wunsch der Schule nimmt auch die zuständige Schulaufsicht teil (die Datenkonferenz kann dann als zweites QE-Gespräch durchgeführt werden). Ein Vorgespräch klärt die Interessenlage der Schule, zentrale Fragen werden für die Gestaltung der Datenkonferenz notiert.

Das IfBQ schickt allen Beteiligten anschließend eine kurze Datenpräsentation zur Vorbereitung und als Einstieg in die Konferenz. Auch schulintern erhobene Daten können Gegenstand der Betrachtung sein, wenn die Schule dies möchte. Die schulischen Akteure übernehmen bei der gemeinsamen Interpretation der Daten einen aktiven Part. Sie können die Daten besser in den eigenen schulischen Kontext einordnen und die Relevanz für ihre Qualitätsentwicklung einschätzen. Die Agentur für Schulberatung (oder LIF 21) moderiert die Datenkonferenz, dokumentiert Diskussionsergebnisse und unterstützt, falls gewünscht, bei der anschließenden Strategie- und Maßnahmenplanung für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Idee einer „Datenkonferenz“ existiert schon länger

Die Anforderung an Schulen, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben, und die Idee, dies durch Fortbildung und Beratung zu unterstützen, sind nicht

neu. Oft bilden dabei eher einzelne Datenbereiche wie z. B. KERMIT-Ergebnisse den Ausgangspunkt.

Seit einigen Jahren gibt es verstärkt das Bestreben, die vielen verschiedenen und zum Teil auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Daten und Ergebnismeldungen an Schulen noch besser für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. So sollen Daten bei der Klärung spezifischer Fragen oder schulischer Entwicklungsschritte helfen. Sie sollen aber auch als sich ergänzende Mosaikteilchen eine Gesamtsicht auf den aktuellen Stand der Schule ermöglichen und Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen aufzeigen. Sie sollen also auf ganz verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten zuverlässiges Wissen bieten, das schulische Entwicklungsschritte erkennbar und einschätzbar macht.

Als Baustein in diesem Feld der „Datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ hat das IfBQ eine Zusammenschau schulischer Daten entwickelt, die bereits in verschiedenen Formaten zum Tragen kamen – u. a. in der durch die Schulaufsicht verantworteten (deutlich umfassender angelegten) „Qualitätsentwicklungsberatung“. Die gewonnenen Erfahrungen daraus fließen nun in das weiterentwickelte, als einmaliger Beratungstermin angelegte Format der „Datenkonferenz“ ein. Eine Konstante bildet dabei die Idee, dass es im IfBQ eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe gibt, die mit je einer Expertin bzw. einem Experten aus jedem Datenbereich des IfBQ besetzt ist. Diese stellen die Daten der jeweiligen Schule zusammen und bereiten eine Präsentation für die Datenkonferenz vor.

Durch die Beteiligung des LI an dem Format der Datenkonferenz soll sichergestellt werden, dass die Schulen bei Bedarf nicht nur bei der Interpretation ihrer Daten, sondern auch bei der Strategie- und Maßnahmenplanung für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden.

Die Datenkonferenz verfolgt mehrere Ziele

Die Ziele der Datenkonferenz liegen auf unterschiedlichen Ebenen, sind aber alle der Idee verpflichtet, die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Einzelschule zu unterstützen:

- **Antworten finden:** Auf die Fragen der Schule sollen durch die gemeinsame Interpretation der Daten Antworten gefunden und mögliche Anschlüsse erkennbar werden. Wie Mosaikteilchen können Daten das Selbstbild der Schule vervollständigen und dabei helfen, den aktuellen Standort der Schulentwicklung zu bestimmen.
- **Schulentwicklungsbezogene Datenkompetenz vertiefen:** In der Datenkonferenz wird deutlich, welche Daten es gibt und wie diese für die Einordnung der aktuellen Lage der

Schule genutzt werden können. Dies fördert im Idealfall die Kompetenz der Schule, zukünftig eigenständig den Weg von der Fragestellung über die datenbasierte Analyse bis hin zur Ableitung möglicher Entwicklungsansätze zu vollziehen.

- **Multiperspektivität generieren:** Durch die Teilnahme unterschiedlicher Akteure werden verschiedene Perspektiven einbezogen. Damit bietet die Datenkonferenz einen Raum, in dem sich Schule, IfBQ, LI und Schulaufsicht gemeinsam über Schulqualität und Schulentwicklung austauschen und auf ein Ziel hin ausrichten.
- **Material entwickeln:** Die Erfahrungen aus den Datenkonferenzen sollen perspektivisch dazu dienen, Unterstützungsmaterial für Schulen zu entwickeln, wie z. B. eine Sammlung mit Leitfragen oder eine Handreichung zur Datennutzung.
- **Feedback einholen:** Die Datenkonferenz liefert dem IfBQ Hinweise für die eigene Weiterentwicklung, wie z. B. mit Blick auf die inhaltliche und grafische Aufbereitung von Daten oder die bessere Gestaltung von Datenrückmeldungen und Fortbildungen.

Wie geht es weiter?

Der Weg zu diesem Format der Datenkonferenz war kein gerader und ist auch noch nicht zu Ende. Immer gegenwärtig muss sein, dass schulische Qualitätsentwicklung, wie Anand Pant in der Veranstaltung „Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung“ 2018 betonte, ein äußerst komplexes Vorhaben ist, und bei der Entwicklung selbst wie auch bei allen Versuchen der Unterstützung „Demut“ erfordert. Die Datenkonferenz ist insofern nur ein winziger Baustein. Ihre Wirksamkeit muss sich daran messen lassen, ob sie tatsächlich neue Perspektiven und Anschlüsse eröffnet. Genau dies werden wir nach den ersten Probedurchläufen prüfen. Zugleich stellt sich eine weitere Herausforderung: Die Datenkonferenz ist zwar als unaufwendiges Setting angelegt, dennoch benötigt und bindet sie so viel Ressource, dass das Format bisher nur einer überschaubaren Anzahl an Schulen angeboten werden kann. Auch hier gilt es, perspektivisch Lösungen zu entwickeln.

Wir sind gespannt darauf, das neue Format gemeinsam mit der Louise Schroeder Schule zu erproben. Wie diese Datenkonferenz lief, werden Sie dann in einer der nächsten Ausgaben von HMS nachlesen können.

Fortsetzung folgt ...

Kontakt:

peter.schulze@li-hamburg.de
jenny.traenkman@ifbq.hamburg.de

Zertifikatsstudiengang „Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung“

EIN GESPRÄCH ZWISCHEN DER INITIATORIN UND IHREN MIT-INITIATOREN

Martina Diedrich: Was hat euch dazu motiviert, die Idee dieses Studiengangs zu verfolgen? Welche Probleme sollen dadurch überwunden werden?

Peter Dobbstein: Wir haben jetzt seit 20 Jahren eine starke Orientierung auf Evidenzbasierung in der Schulentwicklung und Schulpolitik, aber ich fürchte, dass die Euphorie der Ernüchterung weicht und das Pendel wieder zurückschlägt. Ein Grund für die Enttäuschung ist, dass die Möglichkeiten von Daten auf ganz vielen Ebenen falsch eingeschätzt wurden. Mit unserer Idee des perspektivenübergreifenden Ansatzes geht es vor allem darum, dass man den richtigen Stellenwert von Daten für die Schulentwicklung erkennt. Es muss darum gehen, dass die Menschen aus der Praxis Daten nicht als praxisfern sehen, und umgekehrt dass die Datengebenden nicht an den Bedürfnissen der Abnehmenden vorbeigehen.

Günter Klein: Für mich geht es vor allem auch darum, dass wir Annäherungsprozesse der beiden Welten initiieren; unser Ziel sollte sein, die jeweils andere Seite zu verstehen, ihre Handlungslogik, die andere Rolle. In Anerkennung der anderen Perspektive sollte ein konstruktiver Dialog initiiert werden. Wichtig ist es meiner Ansicht nach, die Anschlussfähigkeit in beide Richtungen herzustellen; in meinen Augen ist das alternativlos.

Wolfgang Böttcher: Wir haben in den letzten Jahren eine große Dominanz einer bestimmten Richtung der empirischen Bildungsforschung, die auch eine bestimmte Art von Daten erzeugt. Diese Daten sollen eigentlich für die Praxis sein, aber mit dem Bild des Gebens und Nehmens ist schon eine gewisse Asymmetrie verbunden. Und wenn ich mich in die Rolle der Datennehmenden versetze, dann hätte ich große Schwierigkeiten mir vorzustellen, wie ich mit diesen Daten so arbeiten soll, dass meine Professionalität damit entwickelt würde. Diese Idee, dass die Praktiker schon irgendwas mit den Daten anfangen, funktioniert nicht. Deshalb ist es richtig und wichtig, dass man beide Seiten dialogisch zusammenbringen muss. Daten müssen helfen, Erkenntnis über das zu gewinnen, was die Praktiker interessiert, ansonsten gehen Daten an ihnen vorbei.



Dr. Martina Diedrich
ist Direktorin des Instituts für
Bildungsmonitoring und
Qualitätsentwicklung, Hamburg



Peter Dobbstein
ist ständiger Vertreter des Direktors der
Qualitäts- und Unterstützungsagentur –
Landesinstitut Nordrhein-Westfalen



Dr. Günter Klein
ist Direktor des Instituts für
Bildungsanalysen Baden-Württemberg



Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
ist Wissenschaftlicher Leiter der Deutschen
Akademie für Pädagogische Führungskräfte,
TU Dortmund

MD: Wie würdet ihr den aktuellen Stand der Datengestützten Schulentwicklung beschreiben?

GK: Zwischen allen Positionen! Die *Datengestützte Schulentwicklung* bewegt sich zwischen extrem hohen Erwartungen bis hin zu Heilserwartungen auf der einen Seite und Enttäuschung bis hin zur Abwendung auf der anderen Seite. Die Wahrheit liegt vermutlich irgendwo dazwischen. Insofern fände ich es besser, von dateninformierter Praxis zu sprechen; dann wird deutlich, dass Daten keine „Heilsbringer“ und nicht schon per se die Lösung pädagogischer Herausforderungen sind, sondern eine Grundlage für kluge Entscheidungen sein können.

WB: Wir haben sehr viele Daten, die beispielsweise in den Qualitätsinstituten erzeugt werden, aber auch Forschungsdaten aus der Erziehungswissenschaft oder der Bildungsforschung. Ehrlicherweise muss man fragen, ob die Praxis mit diesen Daten etwas anfangen kann. Werden da tatsächlich Fragen beantwortet, die jemand anderer als die Forschenden gestellt hat? Wichtig wären Daten, die an den Problemen der Lehrkräfte ansetzen und von ihnen ausgehen. Die Monitoringdaten zielen ja vor allem darauf ab, etwas darüber herauszufinden, ob sich die Investitionen ins Bildungssystem lohnen. Da geht es ja nicht nur um Geld, auch um Energie, Motivation etc. Und da ist es unbedingt richtig zu schauen, ob sich der Aufwand lohnt. Aber das hat nicht so viel mit der unmittelbaren Praxis von 800.000 Lehrenden zu tun. Also zu glauben, dass sich durch Monitoring die Praxis verändert, ist unrealistisch; insofern war die Erzählung auch nicht ehrlich.

PD: Man muss aber auch sagen, dass es inzwischen viele Schulen gibt, die von sich aus viel mit Daten anfangen. Beispielsweise haben wir im Forschungsmonitor Schule¹ sehr viele Zugriffe, die deutlich machen, dass es einen artikulierten Bedarf an Forschung gibt wie auch an entsprechendem Handwerkszeug. Nach meinem Empfinden gibt es ein großes Bedürfnis der Schulen, das viel zu wenig befriedigt wird, auch ein Bedürfnis an eigenen Daten. Wir sehen, dass das Selbstevaluationsportal² immer mehr genutzt wird. Ich denke, da kann man ansetzen. Daten sollten Orientierung bieten bei ganz konkreten Problemen; wenn Daten aber etwas bieten, was möglicherweise wissenschaftlich gut aufbereitet ist, aber aus der schulischen Praxisperspektive nicht anschlussfähig ist, dann erzeugt das Frust.

GK: Genau, wenn Daten als Bedrohung wahrgenommen werden, dann können sie nicht wirken, weil sie dann abgelehnt werden. Somit ist der Übergabeprozess das Entscheidende. Dabei muss man sich bewusst machen, dass Schulen ja auch ohne Daten handlungsfähig sind. In diesem Sinne sind Daten eher Anreicherung und Ergänzung.

WB: Ja, sie sind *eine* Säule von Entscheidungen, aber längst nicht alle.

GK: Was fehlt, ist ein selbstkritischer Diskurs der datengebenden Institute, welche Daten wirklich gebraucht werden. Es braucht die Reflexion: „Wo legen wir Schwerpunkte? Was erheben wir? Was berichten wir nicht? Und welche normativen Setzungen treffen wir damit?“

PD: Ehrlicherweise muss man sagen, dass zum Teil auch arrogant mit den Bedürfnissen und den Bedarfen der Schulen umgegangen wurde und wird. Beispielsweise haben Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an gefordert, dass VERA³

auch Längsschnitte und die Möglichkeit zur Individualdiagnostik bietet – darüber sind wir einfach hinweggegangen. Umgekehrt haben wir erlebt, als in NRW die Schulinspektion bzw. Qualitätsanalyse vor dem Hintergrund der Pandemieentwicklung freiwillig gestellt wurde, dass sich 170 Schulen gemeldet haben – sicherlich auch aufgrund der Neuausrichtung der QA, die es ermöglicht, das Qualitätstableau in Bezug auf ihre Wünsche anzupassen. Mit anderen Worten, wenn wir Schulen ernst nehmen und ihre Vorstellungen berücksichtigen, kommen datengestützte Angebote ganz anders an.

MD: Die bisherige Konzeption des Studiengangs sieht ja einen multiperspektivischen und multiprofessionellen Zugriff vor. Woran liegt es, dass dieser in der Praxis häufig verstellt ist?

GK: Wir müssten weniger in Zuständigkeiten denken, sondern mehr in Verantwortlichkeiten. Momentan gehen wir meistens von institutionellen Zuständigkeiten aus: Die einen sind dafür zuständig, die anderen dafür – und das ist voneinander abgegrenzt. Der Studiengang bietet die Chance, in vollständigen Prozessabläufen zu denken, das heißt, die Datengebenden müssen bei den Abnehmenden nachfragen: „Was braucht ihr? Was wollt ihr damit machen?“ Daran schließt sich die Frage nach dem Unterstützungsbedarf an usw. Darum ist es im geplanten Kurs auch so wichtig, die Fragen der Schule zu verstehen. Möglicherweise sind sie scheinbar banal, aber trotzdem wichtig. Und es wird Fragen geben, auf die Forschung und Daten keine Antwort haben. Damit muss man ehrlich umgehen.

MD: Wenn wir jetzt mal Bezug auf die aktuelle Situation nehmen: Hat sich durch Corona der Bedarf nach Daten im schulischen Feld eher erhöht oder ist er in den Hintergrund getreten?

WB: Es gab viele medizinische Daten. Diese Daten hätten schulpolitisch eingeordnet und bewertet werden müssen. Medizinische Daten hatten plötzlich einen hohen Stellenwert, aber es fehlte Klarheit darüber, was sie für die Schule bedeuten.

GK: Ich vermute, man bräuchte andere Daten. Beispielsweise gab es eine Untersuchung dazu, wie hilfreich Videoclips sind. Es kam heraus, dass sie, egal wie gut oder wie schlecht sie gemacht sind, dann als hilfreich erlebt wurden, wenn sie von der eigenen Lehrkraft kamen. Ich denke, wir müssen lernen, andere Fragen zu stellen und dabei vom Ende her zu denken. Es bräuchte Daten, die stärker bedarfsorientiert und flexibler sind, die auf allen Ebenen passend sind, für die Steuerung, die Aufsicht, Schulleitung und Lehrkräfte.

PD: Ja, wenn es gelingen soll, muss es genau darauf hinauslaufen.

¹ <https://www.forschungsmonitor-schule.de/>

² <https://sep-hamburg.de/>

³ In Hamburg KERMIT [Anm. d. Red.]

→ SCHULEN FAHREN WIEDER HOCH

BSB-Info begleitet die Grundschule Appelhoff, die Stadtteilschule Stellingen und das Gymnasium Allee bei ihren Bemühungen, in eine neue Normalität zurückzufinden. Die Berichterstattung über die Erfahrungen beim Wiederhochfahren der drei unterschiedlichen Schulformen soll die sich ständig verändernden Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Herausforderungen dokumentieren, mit denen die Schulen in der Pandemie konfrontiert sind, und aufzeigen, wie sie diese auf spezifische Weise bewältigen.

FOTO MAREN PREISS



Connie Zimmermann
und Schulleiter Stefan Kauder

„Mehr Freiheit für die Schulen“

GRUNDSCHULE APPELHOFF

Keine Entspannung, nirgends. Der harte Lockdown wird über den 10. Januar hinaus verlängert. Angesichts unverändert hoher Infektionszahlen einigte man sich auf der Ministerpräsidentenkonferenz noch vor den Weihnachtsferien für die Schulen auf ein Modell, das an Hamburgs Bildungseinrichtungen im mildesten Fall für hochgezogene Augenbrauen und im schlimmsten für Verärgerung sorgte: Die Präsenzpflcht an Schulen ist aufgehoben, die Entscheidung darüber, ob ein Kind in der Schule oder zu Hause unterrichtet wird, liegt nun bei den Eltern. Es ist ein Modell, auf das wohl die wenigsten Schulen vorbereitet waren. Denn für sie bedeutet dies, Präsenz- und Distanzunterricht parallel or-

ganisieren zu müssen. Zusätzlich gilt die Maskenpflicht seit dem 16. Dezember ausnahmslos für alle Schülerinnen und Schüler. Nun müssen auch Grundschüler, die von dieser Regel bislang befreit waren, einen Mund-und-Nasenschutz tragen.

Stefan Kauder, Schulleiter der Grundschule Appelhoff in Steilshoop, ist Mitte Dezember, kurz vor Beginn der Weihnachtsferien, sichtlich angespannt wegen der neuen Regelungen. „Wir müssen innerhalb von zwei Tagen eine Schule umorganisieren und wissen derzeit nicht einmal, wie viele Kinder kommen.“ Dass strengere Maßnahmen zur Eindämmung des Virus erforderlich sind und der Schulsenator sich den in der Ministerrunde getroffenen Absprachen beugen muss, ist auch Stefan Kauder und seinem Schulleitungsteam bewusst. Was Kauder aber kritisiert, ist die Kurzfristigkeit der Entscheidung.

Schulleiter Stefan Kauder und sein Kollegium stellten die neuen Regelungen vor erhebliche Probleme. Auf das Szenario der Aufhebung des Präsenzunterrichts war keiner vorbereitet. Denn viele Eltern sprechen kaum oder nur unzureichend Deutsch. Elternbriefe, in denen üblicherweise die Erziehungsberechtigten über die neuen Regeln informiert und diese erläutert werden, würden von den Eltern nur bedingt zur Kenntnis genommen, erzählt Connie Zimmermann. Die Pädagogin ist Ganztagskoordinatorin, Klassenlehrerin einer zweiten Klasse und Mitglied der Schulleitung.

„Wir haben viele Eltern, die nicht so einfach zu erreichen sind, für die Bildung nicht ganz weit oben steht“, sagt Zimmermann. „Die muss man anders ansprechen, um eine Rückmeldung zu bekommen. Wir brauchen hier einfach viel mehr Vorlauf, weil die Eltern die neuen Regelungen häufig nicht verstehen und wir ganz viel über die Kinder regeln. Wenn die aber nicht da sind, wird’s schwierig.“ Für die kurze Zeit vor den Ferien konnte deshalb kaum mehr als eine Behelfslösung geschaffen werden: Unterricht nach Stundenplan, den Schülerinnen und Schülern im Distanzunterricht wurden Umschläge mit Arbeitsaufträgen mitgegeben, dazu Aufgaben auf der ANTON Lern-App und zwei von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgewählte Bücher aus der Schulbibliothek.

Um dieses Notkonzept zu optimieren, hat das Schulleitungsteam sich in den Weihnachtsferien getroffen und nachgebessert. Um Planungssicherheit zu haben, wurde noch vor den Ferien abgefragt, welche Eltern ihre Kinder nach den Ferien in den Präsenzunterricht schicken werden. Der Anteil liegt bei 30 Prozent. „Die Frage war:“, sagt Kauder, „Wie gehen wir damit um? Wir haben verschiedene Optionen durchgespielt, am Ende haben wir uns dazu entschlossen, sowohl den Präsenz- als auch den Fernunterricht aus der Schule heraus zu organisieren, weil wir so in der Betreuung flexibler agieren können.“

Zwischen drei und elf Kindern sitzen nach Ende der Weihnachtsferien in den einzelnen Klassen. Der Unterricht findet parallel zu den Aufgaben der Distanzlerner statt. Deutsch, Mathematik und Englisch werden verbindlich unterrichtet. Auch der Sportunterricht soll nach Möglichkeit stattfinden. Das Angebot wird auf jede Schülerin und jeden Schüler individuell abgestimmt. „Wir gucken immer im Einzelfall, was für den Distanzunterricht möglich und sinnvoll ist“, sagt Kauder. Die gestellten Aufgaben sollen vor allem bereits Gelerntes vertiefen. Frusterfahrungen sollen so vermieden werden.

„Es ist extrem anstrengend, weil die Kinder nicht gern telefonieren. So eine Kontaktaufnahme nimmt viel Zeit in Anspruch.“

„Die Kolleginnen und Kollegen haben unterschiedliche Methoden für sich gefunden“, erzählt Pädagogin Connie Zimmermann. In enger Absprache mit den Eltern habe man versucht, diejenigen Kinder in den Präsenzunterricht zu holen, die zu Hause wenig oder kein Deutsch sprechen, die dort nicht ausreichend unterstützt werden oder nicht allein ins Arbeiten kommen. „So hat es sich ganz gut zurechtgerückt, dass viele dieser Kinder nun in der Schule lernen und individuelle Hilfestellungen in einer kleinen Gruppe bekommen können“, sagt Zimmermann. „Die selbständigeren Kinder oder diejenigen, die zu Hause bessere Lernbedingungen haben, werden von den Kolleginnen und Kollegen im Distanzunterricht mit kleinen Lernfilmen, Telefonaten oder sogar einem Padlet unterstützt.“ Regelmäßig nimmt eine Lehrkraft Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern auf, die zu Hause lernen. Die Distanzlerner müssen sich aber auch ihrerseits bewegen: Einmal in der Woche müssen sie in die Schule kommen, um sich neues Arbeitsmaterial abzuholen. Im Vergleich zum Regelbetrieb bedeutet die doppelte Beschulung einen erheblichen Mehraufwand. „Dieses hochindividualisierte Angebot frisst viele Kapazitäten“, sagt Kauder.

Ist das dritte Modell aber, abgesehen vom Aufwand, am Ende doch kein Problem? Connie Zimmermann schüttelt den Kopf. „Mir graust es davor, wenn diese parallele Beschulung länger andauern sollte“, sagt sie. Allein die Kontaktaufnahme stellt die Lehrkräfte der Grundschule Appelhoff immer wieder vor Probleme. „Es ist extrem anstrengend, weil die Kinder nicht gern telefonieren. So eine Kontaktaufnahme nimmt viel Zeit in Anspruch.“ In einigen Fällen gelingt sie gar nicht. Dann wird ein Hausbesuch organisiert, aber auch der ist nicht immer erfolgreich. Es gab bereits Inobhutnahmen durch das Jugendamt. Auch andere Kinder fallen durch den Distanzunterricht hinten runter. „Das betrifft vor allem Kinder mit Sprachförderbedarf, die in Familien leben, in denen kein Deutsch gesprochen wird“, sagt Kauder. „Das alles ist für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung. Sie müssen jetzt noch mal ganz anders für die Kinder da sein.“

Kollegin Connie Zimmermann weiß noch von anderen Herausforderungen des Distanzunterrichts zu berichten. „Es gibt immer Kinder, die im Fernunterricht zu Hause nicht ausreichend arbeiten. Hinzu kommt, dass sich viele Kinder dann nicht bewegen und in der Zeit zunehmen. Wenn man es den Eltern überlässt, die häufig große Ängste haben, gehen die Kinder eben nicht raus. Beim Hybridunterricht würden wir die Kinder wenigstens regelmäßig sehen und könnten hier gegensteuern.“ Und auch in ihrer Entwicklung würden die Kinder im Fernunterricht zurückgeworfen. „Wenn die Kinder dann irgendwann zurückkommen“, sagt Zimmermann, „werden sie Rückschritte gemacht haben. Das sind alles Sorgen, von denen ich dachte, wir hätten sie überwunden.“

Die Infektionslage an der Schule Appelhoff – noch gibt sie keinen Anlass zu übertriebener Sorge. Seit den Herbstferien waren drei Kinder und eine Lehrerin vorsorglich in Quarantäne. Kurz vor den Weihnachtsferien wurden eine Lehrerin und drei Kinder positiv getestet. Weil die Hygieneregeln eingehalten wurden, alle Schülerinnen und Schüler Masken trugen und die Weihnachtsferien vor der Tür standen, ging der Vorfall glimpflich aus: Nur die vier Infizierten mussten in den Weihnachtsferien in Quarantäne.

Kauder und Zimmermann glauben trotz allem, dass den Kindern der Präsenz- bzw. der Hybridunterricht guttut. „Es war für die Kinder so wichtig, hier zu sein, einen Rhythmus zu haben, trotz mancher Einschränkung schöne Sachen erleben zu können“, erzählt Connie Zimmermann. Innerhalb der Kohorten wurde gemeinsam gebacken, Schulkino und eine Theateraufführung wurden organisiert. Zu den größten Highlights des Corona-Schulalltags an der Schule Appelhoff aber zählte die neu ins Leben gerufene Kohorten-Disco in der Mittagspause. Mit Sicherheitsabstand versammelten sich die Schülerinnen und Schüler einer Klasse in der Turnhalle und durften nach Herzenslust zu lauter Discomusik tanzen.

Gemeinsam backen und Theater spielen, Schulkino, Kohorten-Disco – es sind pädagogische Ansätze wie diese, auf die man in der Schule Appelhoff stolz ist. Ein Begriff wie Digitalisierung wirkt dagegen trotz mittlerweile respektabler Ausstattung nur bedingt identitätsstiftend. „Dieser ganze Bereich Digitalisierung, digitales Lernen und Zoom-Konferenzen ist für uns nicht mehr als eine temporäre Krücke, bis der Corona-Spuk vorbei ist“, erzählt Stefan Kauder. Anfang Dezember wurde die Schule mit WLAN ausgestattet. Die 65 iPads, die die Schule im Sommer erhalten hatte, konnten endlich in Betrieb genommen werden, jede Klasse verfügt jetzt über fünf Geräte. Einen Administrator, der die Geräte administriert und wartet, gibt es nicht. „Das machen wir alles aus eigenen Kräften“, sagt Kauder. Ein dreiköpfiges

Kollegenteam kümmert sich nun neben dem pädagogischen Tagesgeschäft um die Implementierung der Geräte. „Wenn sich drei Grundschulen einen Administrator teilen, wäre das Problem gelöst“, sagt der Schulleiter.

Insgesamt bewertet man an der Schule Appelhoff die zurückliegenden Monate trotz aller Schwierigkeiten positiv. Connie Zimmermann: „Die vergangenen Monate liefen trotz der Einschränkungen sehr gut. Die Kinder haben sich schnell den neuen Verhältnissen angepasst. Sie haben sich auf den Kurstag gefreut, an dem sie selbstbestimmt arbeiten dürfen.“ Und auch die Lehrkräfte hätten sich gut mit der Situation arrangiert. Der Krankenstand sei noch nie so niedrig gewesen wie in den letzten Monaten, erzählt die Pädagogin. „Wir haben weiter an der Zukunftswerkstatt gearbeitet, die Zeugnisse werden geschrieben, und auch die Termine für die Lernentwicklungsgespräche waren schon vereinbart.“ Die wurden gerade von der Schulbehörde bis Ende Januar gecancelt. „Das ist extrem schade“, sagt Stefan Kauder. „Denn wir hatten dafür extra ein Hygienekonzept entwickelt: Vier Menschen auf 40 Quadratmetern, Maskenpflicht, Dauerlüftung, und die Teilnehmer wären durch eine Scheibe getrennt gewesen.“

Dass die realen Verhältnisse an der Schule Appelhoff in den behördlichen Verfügungen zu wenig berücksichtigt werden und so manche Bemühung vonseiten der Schule verpufft, wirft im Schulleitungsteam wie im Kollegium Fragen auf. Connie Zimmermann: „Warum ist man nicht zum Hybridunterricht zurückgekehrt? Das System hatte sich doch bewährt, und die Kinder wussten, wie das geht. Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte, alle hätten gewusst, worauf sie sich einzustellen haben.“ Nun gebe es eine größer werdende Unsicherheit im Kollegium, weil niemand sagen könne, wie es Ende Januar weitergeht.

Derzeit trudeln die Anmeldungen für die neuen ersten Klassen ein. Wer es wünscht, kann einen individuellen Termin mit der Schulleitung vereinbaren. Gerade mal sechs Eltern haben das in Anspruch genommen. „Das läuft hier anders als an den weiterführenden Schulen. Bei uns läuft vieles über Mundpropaganda“, sagt Schulleiter Stefan Kauder. Im Frühjahr, wenn die Anmeldungen feststehen, wird es einen Kennenlertag geben. Stefan Kauder hofft, dass das aktuelle Modell der parallelen Beschulung dann Geschichte sein wird und die Schülerinnen und Schüler wieder regelmäßig in die Schule Appelhoff kommen dürfen. „Jeden zweiten Tag, das wäre schon gut.“

Text und Foto:

Maren Preiß, Freie Journalistin
Maren.preiss@t-online.de



Schulleiter Bernd Mader und Katharina Willems

„Total flexibel alles neu denken“

STADTTEILSCHULE STELLINGEN

Corona ist, wenn Schulen sich schwerpunktmäßig auf den Fall A vorbereiten, und dann tritt Fall B ein. Auch an der Stadtteilschule Stellingen hatte das Schulleitungsteam einen Großteil seiner Energien in die Erarbeitung eines tragfähigen Hybridunterrichtskonzepts gesteckt – eine aufwendige Kooperationsarbeit mit sechs anderen Hamburger Stadtteilschulen. Als am 16. Dezember dann die Präsenzpflicht aufgehoben wurde und der Distanzunterricht in Kraft trat, war man an der „Stelli“ überrascht. Grund zur Aufregung sah man in der Entscheidung des Senats aber nicht, denn der Schulbetrieb unter Corona-Bedingungen ist seit Beginn der Pandemie eine Rechnung mit vielen Unbekannten.

Zwar hatte man an der Stadtteilschule Stellingen auch den Distanzunterricht in der Corona-Krisenplanung berücksichtigt, ihm aber weit weniger Aufmerksamkeit geschenkt als

dem Konzept für den Hybridunterricht, das man für wesentlich wahrscheinlicher hielt. „Das Konzeptpapier zum Distanzunterricht haben wir dann in den Ferien noch mal rausgeholt und aktualisiert“, berichtet Katharina Willems, didaktische Leiterin der Schule und Mitglied der Schulleitung. Erarbeitet wurde es im Frühjahr von der Steuergruppe unter Berücksichtigung des Feedbacks des Elternrats, Grundlage war das Eckwertepapier der Schulbehörde. Und um keinen Zweifel an der Größe der Herausforderung Fernunterricht aufkommen zu lassen, lauten die ersten beiden Sätze des Papiers so: „Distanzunterricht ist echtes, eigenverantwortliches Lernen und damit eine der anspruchsvollsten Lernformen überhaupt. Es erfordert eine hohe Transparenz der Anforderungen und Aufgabenstellungen.“

Für die Zeit nach den Weihnachtsferien wurden 55 Schülerinnen und Schüler für den Präsenzunterricht an der Stelli angemeldet. Um ihre Betreuung kümmern sich Honorarkräfte und pensionierte Lehrer, der Distanzunterricht selbst wird nach regulärem Stundenplan von den Lehrkräften von zu Hause aus erteilt, weshalb der sogenannte Präsenzunterricht in den Klassenräumen der Schule faktisch ebenfalls ein Fernunterricht ist. Die Situation, die bislang nur infolge einer Beschulung von Quarantäne-Schülerinnen und -Schülern erforderlich war, ist nun da: Lerninhalte müssen bildungsplanorientiert ausschließlich im digitalen Fernunterricht vermittelt werden.

Für eine fundierte Auswertung ist es noch zu früh. Doch die Hoffnung, die man mit dem Distanzunterricht verknüpft, kann Katharina Willems schon benennen: „Durch den Distanzunterricht haben wir jetzt die Chance, eigenverantwortliches Lernen ernst zu nehmen. Bislang gab es keine Notwendigkeit, das alte System richtig infrage zu stellen.“ Und die Pädagogin schließt gleich einen Wunsch an: „Es wäre

„Es wäre schön, wenn Politik oder Wissenschaft uns in diesem Bereich zuarbeiten würden und uns einen Schritt voraus wären ...“

schön, wenn Politik oder Wissenschaft uns in diesem Bereich zuarbeiten würden und uns einen Schritt voraus wären. Wir kämpfen hier um unsere Schülerinnen und Schüler, und je mehr wir da an Service zugearbeitet bekommen, desto einfacher wird es für uns.“ Die digitalen Angebote der Schulbuchverlage etwa, die unmittelbar nach Bekanntgabe des Fernunterrichts im Mail-Postfach von Willems landeten, hätten vielen Kolleginnen und Kollegen geholfen.

Rückblick auf den Präsenzunterricht. Mitte Dezember, wenige Tage vor Beginn der Weihnachtsferien: Termin bei Schulleiter Bernd Mader und Katharina Willems. Wie hat die Schulleitung die vergangenen Wochen und Monate des Präsenzunterrichts erlebt und bewältigt – eine Zeit, in der die Infektionszahlen jeden Tag weiter in die Höhe stiegen?

„Ich habe eine Sieben-Tage-Woche gehabt“, erzählt Bernd Mader. Sein Handy sei sieben Tage die Woche Tag und Nacht in Betrieb gewesen. Denn Lehrkräfte, die von einem Corona-Fall in der Schülerschaft erfahren hatten, durften sofort beim Schulleiter anrufen. „So ein Anruf löst bei den Kollegen natürlich Ängste aus“, sagt Mader. „Schnelles Handeln war deshalb wichtig, damit die Unruhe nicht in die Schule kommt.“ Vieles sei am Wochenende bei ihm aufgelaufen. „Wenn dann am Sonntagabend um 22 Uhr das Telefon klingelt, muss eben um 22 Uhr reagiert werden, da kann man nicht bis zum nächsten Tag warten“, so der Schulleiter. Sofort seien dann mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Leitungsgruppe die ersten Nachforschungen angelaufen: In welchen Gruppen hat sich die Schülerin oder der Schüler aufgehalten? Wie sah der Stundenplan aus? Wer bleibt am nächsten Tag besser vorsorglich zu Hause, bis das Gesundheitsamt final über eine mögliche Quarantäne entscheidet? Und was kann ohne Bedenken am Montag geklärt werden?

Am nächsten Tag ging die Recherchearbeit dann weiter: Wer hat wo gegessen, wie dicht war die Lehrkraft am Schüler? Welche Masken wurden getragen? Listen mit den entsprechenden Infos mussten erstellt, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte informiert werden. „Das fand ich eine Zeit lang ziemlich anspruchsvoll“, gibt Mader zu, „aber das Gesundheitsamt konnte das ja überhaupt nicht leisten, zeitnah zu reagieren und alle Beteiligten rechtzeitig zu informieren.“ Insgesamt sei man vergleichsweise glimpflich durch diese Phase kontinuierlich steigender Infektionszahlen gekommen. Sieben Schülerinnen und Schüler und eine Lehrkraft wurden seit den Sommerferien positiv getestet, drei Klassen und fünf Lehrkräfte mussten für 14 Tage in Quarantäne.

Wer hat wo gegessen, wie dicht war die Lehrkraft am Schüler? Welche Masken wurden getragen?

Fragt man Bernd Mader nach einem Rezept für sein Krisenmanagement, kommt er neben einer guten Zusammenarbeit mit dem Elternrat, der „wie eine Eins hinter der Schulleitung steht und ihr ein wahnsinniges Vertrauen entgegenbringt“, auf die wichtige Arbeit dreier Gremien zu sprechen: die Jahrgangssprechergruppe, das Corona-Krisenteam und die Steuergruppe. Letztere sei eng an die Schulleitungsgruppe angebunden und für diese auch beratend tätig. Eine besondere Bedeutung in der Krisenbewältigung habe das Corona-Krisenteam. „Dieses Krisenteam hat bei uns an der Schule eine hohe Anerkennung. Das gibt den Leuten Sicherheit, dass es eine Gruppe gibt, die sich kümmert, die aus dem Kollegium kommt und direkt an der Schulleitung sitzt.“

Mindestens einmal wöchentlich trifft sich das aus allen Professionen zusammengesetzte Corona-Krisenteam. Ergebnisse werden in Protokollen festgehalten, die für jeden einsehbar auf der neuen Kommunikationsplattform IServ veröffentlicht werden. Wie wichtig so ein gut funktionierendes Kommunikationstool ist, weiß Katharina Willems: „IServ hat uns in dieser Corona-Zeit wirklich Kopf und Kragen gerettet. Nun können wir unsere Kommunikation effektiv und sicher gestalten.“ Mittlerweile ist die Plattform bis in ihre Tiefen ausgelotet, gerade wird das Führen von Klassenbüchern in IServ angedacht. Entsprechende Fortbildungen werden nach Bedarf angeboten. Diese Mikroschulungen sind 30 Minuten lang und nehmen sich eines aktuellen Problems an, die Teilnahme ist freiwillig. Kürzlich hat sich eine Fortbildung mit der Frage beschäftigt, die gerade viele im Kollegium umtreibt: „Wie trage ich einen Mischkurs aus verschiedenen Klassen so in IServ ein, dass ich daraus einen E-Mail-Verteiler generieren kann, den ich für den Distanzunterricht brauche?“

Trotz der Entlastung durch IServ sei die Belastung der Kolleginnen und Kollegen aber „unverändert hoch“, wie Bernd Mader erzählt. „Lehrkräfte müssen an unserer Schule so flexibel sein. Das, was ich heute verteile und anweise, das kann morgen schon wieder hinfällig sein. Und dann kommt die nächste Mail mit neuen Infos und neuen Anweisungen.“

Die Kolleginnen und Kollegen müssen so zeitnah mit der Schulleitung mitspringen und dürfen bei der Flut von Informationen nicht den Überblick verlieren, das ist schon eine große Herausforderung.“ Aber Schulleiter Bernd Mader sagt auch: „Im Moment ist das einfach so. Da wird man auch nichts machen können. Keiner kann sich in einer solchen Situation zurückziehen. Das sind gerade besondere Herausforderungen, das müssen wir alle durchhalten, solange Corona aktuell ist.“

Dass der Schulsenator Ties Rabe auf Anraten der Sprechergruppe, in der Bernd Mader Mitglied ist, Mitte Januar die ESA-Prüfungen abgesagt hat und für den mittleren Schulabschluss weiter nach Lösungen sucht, hat man mit einiger Erleichterung zur Kenntnis genommen.

Und auch wenn der Spielraum nicht besonders groß ist, an der „Stelli“ bemüht man sich nach Kräften um Entlastung für die Kolleginnen und Kollegen. Damit niemand den Überblick verliert, läuft bei IServ seit Kurzem ein Nachrichtenticker über den Bildschirm, der die Lehrkräfte über das Wichtigste zeitnah informieren soll (++) Prüfungen abgesagt ++ Fachtag verschoben ++ Erneute Abfrage zu Betreuung bitte heute noch an die Familien senden ++). Und besonders belastete Kolleginnen und Kollegen bekommen am Nachmittag mehr Freiraum eingeräumt. „Im Nachmittagsbereich haben wir es den Kolleginnen und Kollegen freigestellt, ob sie Termine wahrnehmen oder nicht“, sagt Willems. „Normalerweise treffen sich die Kolleginnen und Kollegen zwei- oder dreimal die Woche, um Dinge miteinander abzusprechen und zu koordinieren. Da haben wir den Kolleginnen und Kollegen jetzt das volle Vertrauen ausgesprochen, wenn jemand gerade eine totale Belastungsspitze hat, ist er oder sie von diesen Terminen befreit.“

Für die Schulleitung selbst gilt das freilich nicht. Sämtliche Routinen von Elternratssitzungen bis zu den Zeugniskonferenzen müssen auf den Prüfstand. „Wir müssen total flexibel alles neu denken“, sagt Bernd Mader. „Man muss bei jeder Sache wieder neu überlegen: Kann das so laufen? Muss das neu organisiert werden? Wenn es neu organisiert werden muss: Wo sind die Probleme, die dadurch entstehen, wenn man etwas verändert? Wo sind die Verluste? Wie kann man sie auffangen? Die Fragen hören einfach nicht auf, und die Lösungen müssen schnell kommen, denn Eltern, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, alle warten auf Ansagen.“ Eine Sache sei dabei besonders wichtig: „Man darf nie mit in diese Hektik einfallen, sondern muss genau entgegen-

gesetzt handeln, immer nach dem Motto: Kriegen wir hin. Machen wir. Wir kümmern uns.“ Erschwerend komme beim Corona-Krisenmanagement hinzu, dass es keinerlei Erfahrungswerte gebe. „Die Schulwelt hat so was noch nicht erlebt“, sagt Mader. Am Ende aber müsse jede Schule ihren eigenen Weg finden. „Ich kann nicht darauf warten, dass mir die Behörde sagt, wie es denn gehen soll.“

Schulleitungsmitglied Katharina Willems bestätigt die gestiegenen Anforderungen. „Der Aufwand, den wir betreiben, um unsere Routinen in andere Formate zu bringen, ist wesentlich größer als im Normalfall. Und das ist an diversen Stellen so. Allein das Schulsprecherteam zu wählen, das zu durchdenken, das ist eigentlich kaum leistbar, hat aber dann ganz gut geklappt.“ Und vielleicht ist dieser letzte Satz eine ganz gute Formel, mit der man den Corona-Alltag an Hamburgs Schulen zusammenfassen könnte: Eigentlich nicht leistbar, aber dann klappt es am Ende doch – irgendwie. Mal besser, mal schlechter, aber es klappt.

An anderen Corona-Nüssen dagegen wird noch geknackt. Gerade denkt man darüber nach, wie man den Schülerinnen und Schülern die Halbjahresnoten mitteilt, wenn man das nicht mehr in einem kurzen Gespräch in der Schule erledigen kann. „Wenn jede Lehrkraft jedem Schüler und jeder Schülerin in jedem Fach dazu eine Mail schreiben müsste, das kann sich schnell mal auf 250 Rückmeldungen summieren, das ist nicht zu leisten.“ Wenig später ist die Lösung gefunden, die auch hier im Kompromiss lag: Die Noten wurden all jenen Schülerinnen und Schülern im Videounterricht mitgeteilt und begründet, die das auf diesem Wege in Ordnung finden. Andere haben eine persönliche Nachricht bekommen. „So wurde es handhabbar“, sagt Willems.

Zeugiskonferenzen: Sie laufen jetzt digital über eine Videokonferenz. Die Tutorinnen und Tutoren sind anwesend, alle anderen schalten sich zu. „Die Konferenz wird jetzt viel detaillierter vorbereitet“, berichtet Willems, „Fragen werden im Vorfeld geklärt, damit weniger Diskurs nötig ist.“ Die Didaktik-Expertin hofft, von diesen Neuerungen einige in die Nach-Corona-Zeit retten zu können. „Wenn wir einige Themen im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung jetzt auch gerade auf Eis legen müssen, zum Stillstand kommen dürfen sie nicht. Wir haben die Hoffnung, dass wir durch die Krise auch etwas lernen, zum Beispiel in Bezug auf die Struktur von Konferenzen oder eine verbesserte Kommunikation.“ Auch das Abgeben von Verantwortung an Gremien oder verantwortliche Köpfe habe sich bewährt. „Das sind

manchmal so kleine Momente, die uns guttun und die wir auf keinen Fall vergessen dürfen.“

Anderes dagegen muss bis auf Weiteres eine Leerstelle bleiben. „Vieles von dem, was Stadtteilschule ausmacht, ist im Moment durch Corona und die Hygienebedingungen auf Eis gelegt, der Tag der offenen Tür etwa, die Ski-Reise und die projektbezogene Arbeit an außerschulischen Orten“, sagt Bernd Mader. Aber dem Schulleiter ist es wichtig zu betonen: „Es fällt nichts leichtfertig aus. Und die Schülerinnen und Schüler geraten dabei nie aus dem Blick. Wir fragen uns jedes Mal aufs Neue: Können wir das jetzt auch noch ausfallen lassen?“ Denn auch die Schülerinnen und Schüler litten empfindlich unter der Krise, wie Willems berichtet.

Eine Leerstelle, die man dagegen nicht ungefüllt lassen konnte, war das Prozedere für die neue Anmeldeunde. Hier konnte man coronabedingt nicht auf die üblichen Formen der Selbstdarstellung zurückgreifen. Sowohl Informationsabende als auch der Tag der offenen Tür mussten abgesagt werden. Alle relevanten Informationen sind nun für alle Interessierten auf einer neuen Schul-Homepage verfügbar. Damit Eltern und Schülerinnen und Schüler sich auch ein Bild von der Atmosphäre an der „Stelli“ verschaffen können, hat die Schulleitung kleine Filme drehen lassen. Wer darüber hinaus noch Informationsbedarf hatte, konnte einen Telefontermin mit der Schulleitung vereinbaren.

Und welches ist die wichtigste Erkenntnis aus der nun bald ein Jahr währenden Corona-Krise? Bernd Maders Antwort kommt ohne Zögern: „Diese Krise hat den Schulen noch mal deutlich gemacht, dass sie in den Bereich des selbstständigen Lernens investieren müssen. Wir merken das gerade an den Kindern, die das nicht gut können, die hängt man dann schnell ab, wenn die Phasen zu lang sind. Und es muss geklärt werden, mit welcher Methode und Didaktik wir da rangehen wollen.“ Und einen Wunsch hat auch der Schulleiter: „Ich hoffe, dass Politik und Schulbehörde die Krise am Ende in ihrer Gesamtheit auswerten. Es wäre gut, wenn es irgendeine Stelle gibt, die die Gesamterfahrungen sammelt und sich ein Bild darüber verschafft, was gut und was schlecht war, damit man bei der nächsten Herausforderung nicht alle Fehler noch mal machen muss.“

Text und Foto:

Maren Preiß, Freie Journalistin
Maren.preiss@t-online.de

FOTO MAREN PREISS



Schulleiter Ulf Nebe und sein Stellvertreter Andreas Wissen

„Schule lernt gerade, nicht mehr nur analog zu sein“

GYMNASIUM ALLEE

Mitte Dezember, noch vor Aufhebung der Präsenzpflcht. Die Rosen vor dem historischen Hauptgebäude des Gymnasiums Allee blühen noch immer, als wollten sie den Unbilden dieser herausfordernden Zeit trotzen. Und auch die Schulleitung scheint eine gute Portion Resilienz zu besitzen. Auf die Frage, mit welchem Gefühl sie nach Monaten des Corona-Krisenmanagements und angesichts weiter steigender Infektionszahlen in die Weihnachtsferien gehen, antworten Schulleiter Ulf Nebe und sein Stellvertreter Andreas Wissen einstimmig: „Mit einem guten.“ Nebe: „Es ist uns in den vergangenen Monaten gelungen, viel Normalität herzustellen und viele Schülerinnen und Schüler mit regelmäßigem Unterricht zu versorgen. Wenn das gelingt, sind die Voraussetzungen geschaffen, damit Schülerinnen und Schüler bei uns auch in Krisenzeiten wie diesen etwas lernen.“

Um solche Sätze nach neun Monaten Corona-Betrieb so gelassen aussprechen zu können, ist eine große Menge an Professionalität erforderlich. Denn Beschulungskonzepte

müssen seit Beginn der Pandemie den wechselnden behördlichen Vorgaben angepasst werden: Fernunterricht mit Notversorgung, Hybridunterricht mit halbierten Klassen im wöchentlichen Wechsel, Präsenzunterricht oder, wie jetzt: Fernunterricht mit „pädagogischem Lernangebot“, wie die Betreuung der Distanzlerner in den Räumen des Gymnasiums Allee genannt wird. Nebes Stellvertreter Andreas Wissen drückt es so aus: „Wir haben uns in der aktuellen Situation eingerichtet.“

Nicht mal die Aufhebung der Präsenzpflcht und die damit einhergehende digitale Beschulung im Fernunterricht scheint Ulf Nebe und Andreas Wissen aus dem Takt gebracht zu haben. „Ich hätte wie viele andere auf Hybridunterricht getippt. Wir waren aber auf alles vorbereitet und hatten sowohl ein Konzept für Fern- als auch für Hybridunterricht vorbereitet. Die Vorlagen der Behörde haben wir an die Bedürfnisse unseres Schulalltags angepasst“, so Schulleiter Ulf Nebe.

Und mitten im Corona-Betrieb, am Nikolaustag, als die Schule sich noch im Präsenzunterricht befindet und das Kollegium schon die Ferien herbeisehnt, stellt das Gymnasium Allee seine neue Homepage online. Dieser Schritt war ne-

„Wir hoffen sehr, dass wir noch in diesem Schulhalbjahr zum Präsenzunterricht zurückkehren können ...“

ben dem praktischen Nutzen einer Internet-Präsenz als Informationsbasis auch psychologisch ein kluger Schachzug. Er wirkt nicht nur motivierend, sondern markiert auch so etwas wie den Beginn einer Zeitenwende oder, anders gewendet, den Anschluss an die Moderne: Zeigen, wer man ist, und stolz sein auf die Werte, für die man steht. „Wir haben uns gedacht, wir arbeiten mal ein bisschen an unserem Erscheinungsbild und der Frage, wie wir uns nach außen präsentieren wollen“, sagt Ulf Nebe und liefert die Begründung gleich hinterher: „Schule lernt gerade, nicht mehr nur analog zu sein. Und das bezieht sich auch auf die Öffentlichkeitsarbeit. In diesen Zeiten besonders, da wir auf analoge Tage der offenen Tür ja derzeit verzichten müssen.“

Ulf Nebe und sein Stellvertreter Andreas Wissen haben die Website von einem professionellen Unternehmen gestalten lassen, verstaubte Achtziger- oder Neunzigerjahre-Ästhetik war gestern. Parallel dazu haben die beiden Pädagogen die Produktion eines Werbefilms in Auftrag gegeben, der die Werte der traditionsreichen Bildungseinrichtung in den Mittelpunkt stellt. Und vielleicht ist dieser vierminütige Imagefilm so etwas wie ein Beleg für die sich abzeichnende Veränderung, die sich gerade an vielen Schulen vollzieht: Weg von Kreidetafel und überkommenen Unterrichtsformen hin zu modernen pädagogischen Konzepten und digitaler Vermittlung da, wo es sinnvoll ist. Mit dem Blick nicht nur allein auf die klassischen Kernfächer, sondern auf Themen, die in Zeiten wie diesen wichtiger denn je sind: das Denken in und für die Gemeinschaft, zivilgesellschaftliches Engagement, Demokratieerziehung, Umwelt, vernetztes Denken.

Das neue Fach „Lernen durch Engagement“, das auf der Kooperation mit außerschulischen Partnern basiert und Bezüge zu Fächern wie PGW, Geografie, Biologie/Chemie und Kunst herstellt, ist das jüngste Beispiel dieser Art, Schule neu zu denken. Nur kann das Fach gerade nur sehr reduziert

stattfinden. „Wir hoffen sehr, dass wir noch in diesem Schulhalbjahr zum Präsenzunterricht zurückkehren können, denn dieses Fach lebt von der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern“, sagt Nebe.

Aber bevor die Schule wieder ihren Regelbetrieb oder den Hybridunterricht aufnehmen kann, müssen die Infektionszahlen drastisch sinken. Weil sie das Mitte Januar noch nicht tun und der Inzidenzwert neue Rekordwerte erklimmt, sind nur 60 Schülerinnen und Schüler aus allen Jahrgängen in die Schule gekommen. Es sind jene, die das im Rahmen des Distanzunterrichts offerierte „pädagogische Lernangebot“ wahrnehmen, weil die Eltern entweder in systemrelevanten Berufen tätig sind, zu Hause das passende Lernumfeld nicht vorhanden ist oder eine Schülerin bzw. ein Schüler allein nicht gut ins Arbeiten kommt. Unterrichtet wird nach Stundenplan und unter Beibehaltung des Klassenraumprinzips, in jedem Raum sitzen zwischen ein bis fünf Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Vor Ort werden sie von insgesamt acht Lehrkräften unterstützt und betreut. Alle anderen haben ihren Klassenraum nach Hause verlegt und holen sich ihre Aufgaben, wie die Mitschülerinnen und Mitschüler vor Ort, jeden Morgen über das IServ-Aufgabentool ab, um sie im Anschluss innerhalb der regulären Schulstunde zu bearbeiten.

„Die Unterrichtung nach Stundenplan halten wir für sinnvoll, weil wir so alle Fächer im Rahmen des üblichen Umfangs unterrichten können und den Schülerinnen und Schülern eine Tagesstruktur geben“, sagt Nebe. Die Fachlehrkräfte sind während der jeweiligen digitalen Unterrichtsstunde über den Messenger, Mail oder per Videokonferenz erreichbar. Dasselbe wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, die Aufgaben stehen von acht Uhr morgens an bei IServ zur Bearbeitung bereit, der Abgabetermin wird von den Lehrkräften festgelegt, er soll „mit Augenmaß“ erfolgen. Individuelle Anrufe von Lehrerseite bei den Schülerinnen und Schülern wiederum erfolgen nach Bedarf, etwa dann, wenn eine Lehrkraft glaubt, eine Schülerin oder ein Schüler habe Schwierigkeiten mit dem selbständigen Lernen. „Da müssen wir diagnostisch gucken“, sagt Ulf Nebe, „und die Schülerin bzw. den Schüler im Einzelfall anrufen, um zu sehen, welche Hilfsangebote wir geben können.“

„Zu Beginn des Schuljahres haben wir regelrechte Digitalisierungs-Crashkurse durchgeführt.“

Und die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler, die wenige Monate nach ihrer Einschulung mit Goldfolie, Klebe und Schere noch immer mehr anfangen dürften als mit einem Tool wie IServ? „Zu Beginn des Schuljahres haben wir mit ihnen regelrechte Digitalisierungs-Crashkurse durchgeführt“, sagt Ulf Nebe. „Und das Arbeitsmaterial, das wir den Kindern im Fernunterricht zur Verfügung stellen, wird für sie altersgerecht gestaltet. Da gibt es bisher keine Probleme.“

Bleibt die Frage nach den Lehrkräften. Denn an jeder Schule soll es welche geben, die mit den neuen Technologien nicht ganz so vertraut sind, wie es moderner Unterricht erfordert würde. Nebe: „Mit der Technik auf Kriegsfuß steht bei uns keiner mehr. Durch die Lehrerfortbildung im Sommer haben alle Kolleginnen und Kollegen einen soliden Basis-Kennntnisstand. Und dann gibt es ja noch die von unseren technikaffinen Kolleginnen und Kollegen betreute digitale Sprechstunde.“ Die digitale Sprechstunde können Kolleginnen und Kollegen in Anspruch nehmen, die Hilfestellung bei technischen Fragen benötigen, etwa wenn sie wissen möchten, wie man eine Videokonferenz in Gruppen aufteilt. Arbeiten müssen sie derzeit noch mit ihren privaten Rechnern, die 90 iPads, die die Schule im Sommer für die Lehrkräfte bestellt hat, damit sie analog zur Schülerschaft ausgestattet sind, sind noch nicht da.

Dass Schulen in der Öffentlichkeit häufig als weltfremde Institutionen dargestellt werden, die insgeheim noch immer Tafel und Kreide hinterherweinen, ärgert den stellvertretenden Schulleiter Andreas Wissen: „Gerade der Bereich der Digitalisierung ist ein Bereich, bei dem man den Eindruck hat, dass es der Öffentlichkeit sehr schwer zu vermitteln ist, was an Schulen passiert. Es geht nicht nur um die Schulung der Lehrkräfte, es geht auch um die Kommunikation mit den Eltern, es geht um technische Installationen und so weiter. Ich glaube, da machen viele Schulen im Moment eine hervorragende Arbeit, die in ihrer Komplexität aber nicht vermittelbar ist. Und dann ärgert man sich, wenn man so platte Schlagzeilen in der Zeitung liest.“

Schulleiter Ulf Nebe nickt zustimmend und ergänzt die Ausführungen seines Stellvertreters um einen weiteren Aspekt: „Und man darf dabei nicht vergessen: Alles braucht seine Zeit, da gibt es selten den Punkt, an dem man sagt: ‘Boom – und jetzt können es alle.’“ Dass es hier und da mal im Fernunterricht ruckelt, sei völlig normal angesichts der Größe der Herausforderung: „Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, das technisch zu bewältigen, sie sollen ihren Tag strukturieren, die Lehrkräfte sollen verschiedene Tools benutzen und darin sicher sein. Das sind alles längere Prozesse. Aber das Instrumentarium, das wir hier verwenden, wird mit jeder Praxiserfahrung feiner.“

„Dreihundert Eltern konnten wir auf digitalem Wege erreichen. Das hat alles gut geklappt.“

Am Ende gilt das auch für die Mitglieder des Schulleitungsteams selbst. Denn auch sie wurden analog geprägt. Die Informationsabende für die neuen Fünftklässler etwa, deren Eltern sonst Aula und Klassenräume gefüllt haben, mussten erstmals digital organisiert werden. „Wir haben die Eltern auf unseren Schulserver eingeladen und an sechs Abenden eine Videokonferenz organisiert“, erzählt Ulf Nebe. Drei Mitglieder der Schulleitung haben das Gymnasium Allee in einer kleinen Einführung vorgestellt. Danach gab es für die Eltern die Möglichkeit, Fragen zu stellen. „Dreihundert Eltern konnten wir auf digitalem Wege erreichen. Das hat alles gut geklappt.“ Und auch die neue Website und der Imagefilm werden die gewünschte Wirkung entfaltet haben, wenn nun die Anmeldungen für die neuen Fünftklässlerinnen und Fünftklässler eintreffen. Beratungsgespräche werden nur nach Bedarf mit einigen Eltern geführt. Auf Gespräche mit allen Eltern und Kindern muss verzichtet werden.

In Bezug auf das Infektionsgeschehen ist das Gymnasium Allee bisher gut durch die Krise gekommen. Seit den Herbstferien wurden insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler und zwei Lehrer positiv getestet, Infektionsketten konnten aufgrund einer akribischen Nachverfolgung unterbrochen werden. „Damit gehören wir zu einer Gruppe von weiterführenden Schulen, an denen die Lage ziemlich ruhig ist“, sagt Nebe. Ein Teil des Geschäfts bleibe aber die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler dafür, dass Infektionsschutz nach der Schule nicht aufhöre. „Und gleichzeitig kann ich den Frust der Schülerinnen und Schüler verstehen“, sagt Nebe. „Kontakte vermeiden zu müssen in einem Alter, das von Clique lebt, da entsteht natürlich Druck.“

Einmal habe es fünf Positivfälle in einer Klasse gegeben. Das zog die Frage nach sich, ob sich die Betroffenen in der Schule angesteckt haben könnten und das Hygienekonzept versagt hatte. „Durch die Recherche war aber klar, dass es private Kontakte gegeben hatte, an denen alle fünf beteiligt waren“, sagt Ulf Nebe. Nachdem die ganze Klasse in Quarantäne geschickt wurde, stand die nächste Frage im Raum, die zusammen mit dem Gesundheitsamt geklärt werden musste: Sollte nicht auch der ganze Jahrgang in Quarantäne geschickt werden? „Das aber hätte erhebliche Einbußen in der Bildungsgerechtigkeit bedeutet“, sagt Nebe. „Natürlich gibt es das Bestreben, Unterricht so gut wie möglich, so kontinuierlich wie möglich und für so viele Menschen wie möglich anzubieten. Auf der anderen Seite haben wir aber auch die Verpflichtung, hier einen sicheren Ort zu schaffen.“ Schule zwischen Baum und Borke.

Am Ende haben sich Schulleitung und Gesundheitsamt dagegen entschieden. Eine zur Sicherheit durchgeführte Reihentestung gab ihnen recht: Niemand von den anderen Schülerinnen und Schülern des Jahrgangs war positiv. „Was ganz gut gelungen ist in dieser Situation“, sagt Andreas Wissen, „ist, dass der überwiegende Teil der Schulgemeinschaft gar nichts davon mitbekommen hat. Der Schulalltag konnte weitergehen, auch wenn wir lokal eine Krise managen mussten.“

Schulleiter Ulf Nebe und sein Stellvertreter ziehen trotz der enormen Herausforderungen eine positive Bilanz des Schulhalbjahres. Andreas Wissen: „Es ist uns gelungen, sehr viel normalen guten Unterricht zu machen und uns durch eine gute konzeptionelle und strategische Planung auf diese Situation vorzubereiten. Wir haben vieles digital gemacht, was sonst analog abläuft: Schülerratssitzungen, Lehrerkonferenzen, Zeugnis- und Klassenkonferenzen. Da ist vieles an Arbeit geleistet worden. Und es ist uns gelungen, viele Schülerinnen und Schüler, die in Quarantäne waren, auf digitalem Wege so zu versorgen, damit sie den Anschluss halten können.“

Die Prüfungen für den 10. Jahrgang wurden Mitte Januar von der Schulbehörde abgesagt. „Eine gute Entscheidung“, sagt Ulf Nebe. „Das ist für die Schülerinnen und Schüler eine große Entlastung und nimmt den Druck raus.“ Probleme für die Bewertung sieht er nicht. „Wir können guten Gewissens auf die Prüfung verzichten, weil wir genügend Notengrundlagen haben, um die Schülerinnen und Schüler bewerten zu können.“

In den nächsten Wochen werden sich Ulf Nebe und Andreas Wissen vor allem mit zwei Fragen weiter intensiv beschäftigen: Welche Ersatzprodukte und Lerngelegenheiten gibt es neben dem Präsenzunterricht? Und wie schaffen wir es, dass die Schule ein möglichst sicherer Ort bleibt? Ob der Traum vom Präsenzunterricht in Erfüllung geht, wird sich im Januar zeigen. Dann trifft sich die Kanzlerin wieder mit den Länderchefs, um über das weitere Vorgehen an den Schulen zu beraten.

Text und Foto:

Maren Preiß, Freie Journalistin
Maren.preiss@t-online.de

Neue öffentliche Hochschule verzahnt Ausbildung und Studium

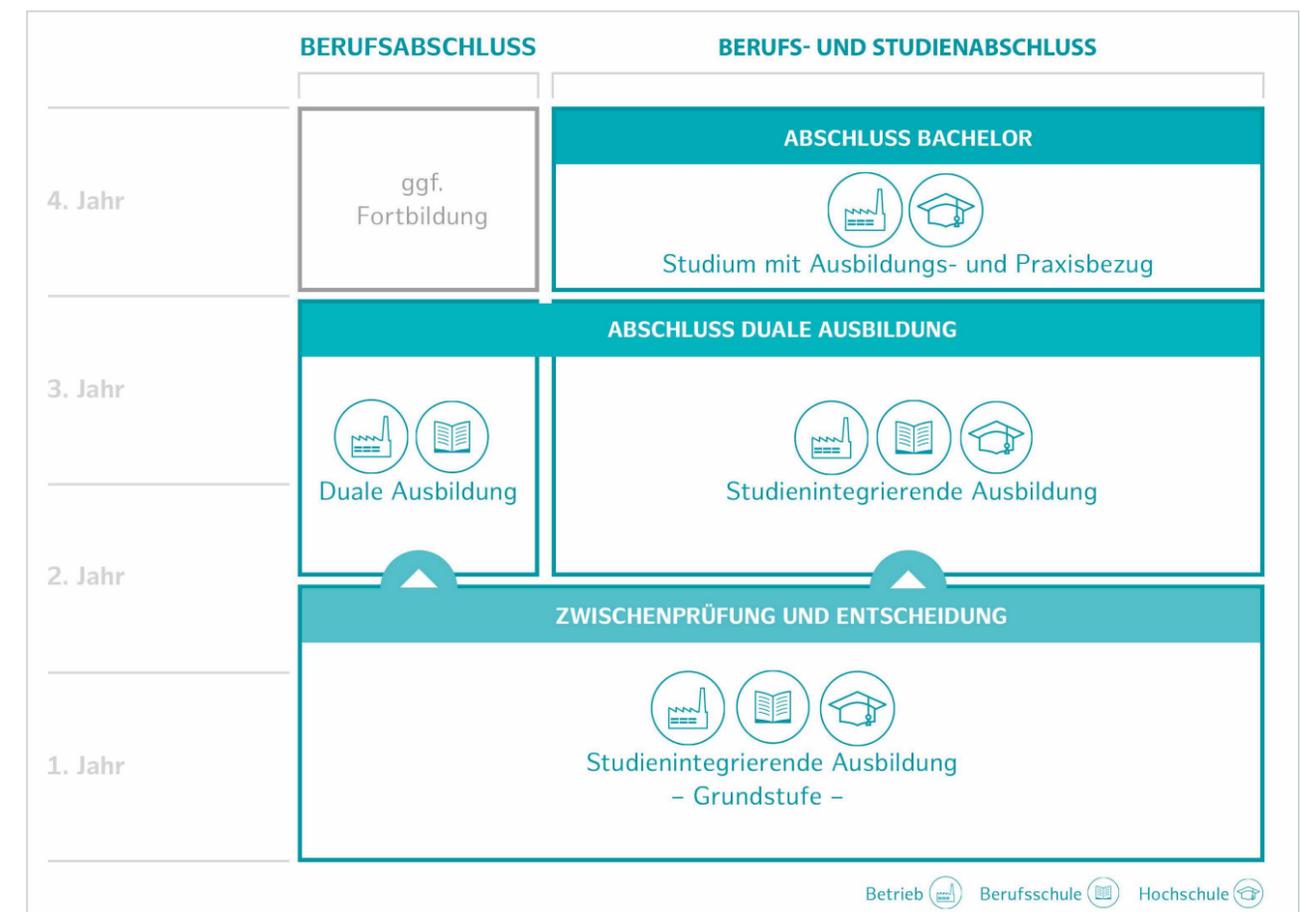
AN DER BERUFLICHEN HOCHSCHULE HAMBURG (BHH) KÖNNEN JUNGE MENSCHEN ZWEI ABSCHLÜSSE IN VIER JAHREN ERLANGEN: EINEN AUSBILDUNGSABSCHLUSS UND DEN BACHELOR

BHH BERUFLICHE HOCHSCHULE HAMBURG

Los geht's ab September 2021. Dann startet der erste Jahrgang an der BHH in die sogenannte studienintegrierende Ausbildung. Das Modell ist innovativ und bietet das Beste aus drei Welten: anspruchsvolle praktische Fertigkeiten im Ausbildungsunternehmen, breites Wissen über das gesamte Berufsfeld in der Berufsschule, akademische Kompetenzen und eine wissenschaftliche Basis für das Berufsfeld in der Hochschule.

Ausbildung oder Studium – welcher Weg ist für mich der richtige? Viele junge Menschen stehen in ihrer Schullaufbahn vor dieser Entscheidung. Soll ich mich für ein Studium entscheiden? Kann ich das überhaupt – ein Studium? Oder will ich doch lieber Berufspraxis erfahren? Die Fragen lassen sich nicht immer eindeutig beantworten und führen zu Unsicherheit. Mit der BHH gibt es in Hamburg ab September

Schema der studienintegrierenden Ausbildung an der BHH



Verteilung der ECTS (European Credit Transfer System)-Leistungspunkte (LP) in einem Bildungsgang an der BHH



ein Angebot, bei dem beide Optionen Hand in Hand gehen. Die Lernenden an der BHH können innerhalb von vier Jahren eine Berufsausbildung abschließen und mit der Ausbildung verzahnt ein Bachelorstudium absolvieren.

Ausbildungsabschluss und Bachelorabschluss, diese doppelte Qualifizierung sorgt nicht nur für optimale Karrierechancen in der Zukunft, sondern hat von Anfang an viele Vorteile. Im Unternehmen werden konkrete berufspraktische Erfahrungen auf Grundlage des Ausbildungsrahmenplans erworben. Alle Auszubildenden erhalten eine Ausbildungsvergütung. Die Berufsschule als fester Partner der dualen Berufsausbildung liefert vertiefende Kenntnisse in Theorie und für die Praxis. Hier wird der Blick auf das jeweilige Berufsfeld auch über die Grenzen des eigenen Ausbildungsbetriebs hinaus erweitert. Die BHH wird dritter Lernort während und nach der Ausbildung, die Hochschule vermittelt akademische Kompetenzen und schafft eine wissenschaftliche Basis für den Berufszweig.

Enge Verzahnung von Anfang an

Vier Jahre, drei Lernorte, zwei Abschlüsse: Die Studiengänge an der BHH sind so konzipiert, dass Ausbildung und Bachelorstudium von Anfang an parallel absolviert werden können. Leistungen in Berufsschule und Hochschule werden wechselseitig anerkannt und beziehen sich aufeinander,

Doppelungen von Inhalten sollen vermieden werden. In den Unternehmen werden während der Ausbildung Leistungen für das Studium erbracht, der Studienverlauf ist mit der Ausbildung abgestimmt. Die enge Verzahnung ermöglicht ein Arbeitspensum, das sich an der klassischen Fünf-Tage-Woche orientiert.

Nach 18 Monaten an der BHH treffen die Lernenden erneut eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg: Behalte ich weiterhin den Doppelabschluss im Auge oder fokussiere ich mich auf den Ausbildungsabschluss? Dabei können sie nicht nur auf die bis dahin gesammelten Erfahrungen zurückgreifen, sondern werden bei ihrem Reflexionsprozess durch ein individuelles Coaching von Berufsschule, Unternehmen und Hochschule unterstützt. Die bisherigen Studiums- und Ausbildungserfahrungen werden systematisch begleitet, es wird eine individuelle Entscheidungsfindung erzielt. Auf diese Weise werden Ausbildungs- und Studienabbrüche vermieden und Lebens- und Berufswege entwickelt. Wer sich für ein Studium ohne Ausbildung entscheidet, hat die Möglichkeit, sich an einer anderen Hochschule zu bewerben. Die bis dahin erbrachten Leistungen können durch die neue Hochschule angerechnet werden.

Studiengänge zum Wintersemester 2021/22

Schon zum Start bietet die BHH in Kooperation mit Unternehmen und Berufsschulen eine attraktive Auswahl von Studiengängen: Drei kaufmännische Ausbildungsberufe (Bankkaufleute, Industriekaufleute und Kaufleute für Marketingkommunikation) werden mit einem betriebswirtschaftlichen Studium (Bachelor of Arts, B.A.) kombiniert und der Ausbildungsberuf zur Fachinformatikerin oder zum Fachinformatiker mit einem Informatikstudium (Bachelor of Science, B.Sc.) verzahnt. Ein fünfter Studiengang stellt eine Verbindung von grundsätzlich dreijährigen, auf zweieinhalb Jahre verkürzbaren gewerblich-technischen bzw. handwerklichen Ausbildungsberufen mit einem betriebswirtschaftlichen Studium her. Hier liegt der Fokus auf dem Management von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU).

Vier Berufsschulen sind als Kooperationspartner bereits an Bord: die Berufliche Schule für Banken, Versicherungen und Recht mit Beruflichem Gymnasium St. Pauli (BS 11), die Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS 14), die Berufliche Schule für Medien und Kommunikation (BS 17) und die Berufliche Schule für Wirtschaft Hamburg-Eimsbüttel (BS 26). Für den fünften Studiengang werden die Kooperationen derzeit aufgebaut.

Um über das neue Studienangebot zu informieren, findet u.a. ein Austausch mit den Jugendberufsagenturen sowie mit Lehrkräften für Berufs- und Studienorientierung (BOSO) statt. Die BHH ist zudem auf Ausbildungs- und Studienmessen vertreten.

Wer Interesse an einer studienintegrierenden Ausbildung hat, bewirbt sich nicht direkt bei der BHH, sondern bei einem der kooperierenden Unternehmen. Voraussetzung für die Verzahnung von Ausbildung und Studium ist eine Hochschulzugangsberechtigung, zum Beispiel Abitur oder Fachabitur. Das Unternehmen wählt eine geeignete Bewerberin oder einen geeigneten Bewerber aus und schließt einen Ausbildungsvertrag ab. Ein ergänzender Studienvertrag regelt die Besonderheiten des studienintegrierenden Modells. Die Immatrikulation an der BHH erfolgt dann zum nächstmöglichen Semester. Die Studiengänge sind nicht zulassungsbeschränkt, das heißt, es gibt keinen sogenannten Numerus clausus (NC).

Qualität und Innovation

Die BHH ist eine Hochschule nach dem Hamburgischen Hochschulgesetz und sie erfüllt alle Bedingungen, die für die Wissenschaft in der Freien und Hansestadt gelten. Der Abschluss eines Bachelorstudiengangs der BHH besitzt die gleiche Wertigkeit wie ein entsprechender Abschluss an anderen Fachhochschulen. So erwerben Absolventinnen und Absolventen auch die Berechtigung für ein Masterstudium. Der Ausbildungsabschluss im Rahmen der BHH erfüllt die gleichen Kriterien wie andere Formen der dualen Berufsausbildung. Insofern stehen den Absolventinnen und Absolventen alle gängigen Anschlussmöglichkeiten in ihrem jeweiligen Berufsfeld zur Verfügung.

Ein innovatives Modell wie die studienintegrierende Ausbildung braucht auch Innovationen im Bereich Qualitätsmanagement. Unter Federführung des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) führt die BHH ein Projekt zur Qualitätssicherung hybrider Ausbildungsangebote durch, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Beim BMBF-Wettbewerb InnoVET „Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ gehörte das Verbundprojekt zu den 17 von der Jury aus insgesamt 176 Anträgen ausgewählten Einreichungen. Die Projektlaufzeit beträgt vier Jahre (01.11.2020 bis 31.10.2024).

Standort und Website der Hochschule

Die BHH soll als sichtbares Bindeglied zwischen beruflicher und akademischer Bildung auch ein als solches erkennbares Gebäude erhalten. Die Räumlichkeiten der BHH befinden sich aktuell im Berufsschulzentrum in der Anckelmannstraße, nahe dem Berliner Tor. Die BHH wird später Teil des neuen Campus auf dem Gelände Brekelbaums Park, unmittelbar gegenüber vom derzeitigen Standort. Dort entsteht der künftige Berufs- und Hochschulcampus Brekelbaums Park als gemeinsamer Standort für die BHH und die fusionierenden Berufsschulen BS 05 und BS 20. Der Neubau wird voraussichtlich 2025 bezugsfähig sein.

Aktuelle Informationen zur BHH – darunter auch eine stetig wachsende Liste von Kooperationsunternehmen – finden Sie auf der BHH-Website (www.bhh.de). Neben Informationen zum Studienangebot werden dort auch Stellenangebote und Ausschreibungen für Lehraufträge veröffentlicht.

Text:

Johannes Noldt, Öffentlichkeitsarbeit
johannes.noldt@bhh.hamburg.de

Pressekonferenz zum Auftakt von Buchstart 4½ am 22. Oktober in der Grundschule Arnkielstraße: Bürgermeister Dr. Peter Tschentscher überreicht die ersten vier Rucksäcke an Kinder der Kita St. Michaelis.



FOTO: SENATSKANZLEI HAMBURG

Hamburgs Bücherkinder machen sich auf den Weg mit Buchstart 4½

BUCHSTART 4½ IST DIE NEUE STÄDTISCHE KAMPAGNE ZUR FRÜHEN LESEFÖRDERUNG

Das seit 2007 laufende Buchstart-Projekt für Einjährige wird nun mit einem Buchgeschenk für Kita-Kinder fortgesetzt. Mit den Buchgeschenken fördert die Stadt die Wertschätzung von Büchern in den Familien und den Institutionen der frühen Bildung.

Sie sind echte Hingucker, die sommerhimmelblauen Buchstart-4½-Rucksäcke mit den roten Bändeln und dem fröhlichen Logo von Ole Könnecke. Bestimmt wird man sie in den nächsten drei Jahren immer häufiger auf Hamburgs Straßen sehen: 19.400 Rucksäcke hat der Verein Seiteneinsteiger an alle Hamburger Grundschulen ausgeliefert und seit dem 22. Oktober werden sie beim Vorstellungstermin der Viereinhalbjährigen an alle Kinder verteilt.

Ein Buchgeschenk für alle Viereinhalbjährigen

Im Rucksack steckt ein Schatz: das 134 Seiten starke „Hamburger Geschichten-Buch“. Fest gebunden ist es, hat ein beschreibbares Namensfeld und auf dem Cover turnen sechs gut gelaunte Knirpse um ein riesiges Buch herum. Im Hintergrund die Hamburger Skyline mit Elphi und Michel. Eine weitere Illustration auf der Rückseite zeigt den Weg von der Kita in die Schule. Die Gestaltung macht es deutlich: In der „Freien und Lesestadt Hamburg“ (O-Ton Rucksack) stehen Bücher für Kinder im Mittelpunkt.

Der Projektträger von Buchstart, Seiteneinsteiger e.V., hat das „Hamburger Geschichten-Buch“ gemeinsam mit einer Gruppe von Fachleuten aus Schul- und Sozialbehörde sowie den Bücherhallen Hamburg entwickelt; maßgeblich beteiligt war auch der Carlsen Verlag, in dem das Buch nominell erscheint. Im Buchhandel ist es nicht erhältlich, denn es ist tatsächlich ein Geschenk der Stadt an seine Viereinhalbjährigen.

Buchstart 4½ Kinder lieben Bücher



Das Buch enthält lustige und ernste Geschichten in verschiedenen (Vor-)Leseniveaus sowie Gedichte und Comics. Die Texte stammen von so bekannten Autorinnen und Autoren wie Paul Maar, Daniel Napp, Margit Auer und natürlich Kirsten Boie. In Originalgeschichten von Andrea Schomburg erleben die sechs Kinder Mariam, Mia, Nelson, Sofia, Tarik und Viktor typische Situationen aus Kita und Schule. Eigens gezeichnete Wimmelbilder von Dunja Schnabel zeigen Szenen aus Kita, Einschulung und Schule. Das ganz Besondere am Buch: In den bunten Eintragsseiten kann jedes Kind seine eigenen Notizen machen. So wird das „Hamburger Geschichten-Buch“ zum ganz persönlichen Bücher-Schatz und zur Chronik des Übergangs der Kinder von der Kita in die Schule.

Nachhaltigkeit durch weitere Projektbausteine

Damit das „Hamburger Geschichten-Buch“ die Kinder nachhaltig vom Vorstellungstermin bis in die erste Grundschulklasse begleitet (immerhin ein Zeitraum von 1,5 Jahren), umfasst Buchstart 4½ zusätzlich zum Buch zwei weitere Projektbausteine: den „Geschichten-Findertag“ und pädagogische Fortbildungen.

„Geschichten-Findertag“: Buchstart 4½ in den Kitas

Im April 2021 können alle Hamburger Kitas den jährlichen „Geschichten-Findertag“ in ihrem Haus feiern. An diesem Aktionstag dreht sich alles um die Geschichten und Bilder aus dem „Hamburger Geschichten-Buch“. Das Buchstart-Team stellt den Kitas dazu Ideen und Materialien zur Verfügung; eine Pressekampagne wird den Impuls auch über die Kitas hinaus in die Stadt tragen. Die Details zum „Geschichten-Findertag“ werden im Januar 2021 bekanntgegeben.

Fortbildungen für Fachpersonal aus Kita und Grundschule

In einer dreiteiligen Fortbildungsreihe gibt Buchstart Impulse zum Umgang mit Bilderbüchern in Kita und Vorschule, zur Gestaltung lesefreundlicher Umgebungen und verwandten Themen. Die Fortbildungen werden erstmals im Rahmen der LI-Schulanfangstagung im Sommer 2021 und danach jährlich stattfinden. Mit den Bücherhallen Hamburg und der erfahrenen Pädagogin Susanne Kühn hat Buchstart hier starke Partner gefunden. Das Besondere an den Fortbildungen: Es nehmen Teams, bestehend aus Fachpersonal aus Kitas und Vorschulklassen an Grundschulen,

deren teil. Die teilnehmenden Einrichtungen erhalten einen Materialkoffer mit Büchern und einer pädagogischen Handreichung. Nähere Informationen zu den Fortbildungen, die nach Ablauf des ersten Durchgangs auch online gestellt werden, werden rechtzeitig auf der Buchstart-Website und über die Kanäle von BSB und Sozialbehörde bekanntgegeben.

„Die Begeisterung und frühe Neugierde von Kindern für die Welt der Bücher und Geschichten aufzugreifen und zu fördern, ist Aufgabe der sie begleitenden Menschen – zu allererst der Familie, aber auch der Bildungsinstitutionen Kita und Schule. Bei Buchstart 4½ ist es gelungen, die für Kitas und Schule zuständigen Behörden von Anfang an in die Entwicklung und Umsetzung des Projektes einzubeziehen und somit übergreifend die Sprach- und Leseförderung am Übergang Kita-Schule auf eine gemeinsame Grundlage zu stellen.“

Angelina Ribeiro von Wersch, Referat Kindertagesbetreuung, Sozialbehörde



FOTO: SILKE LANGE

Gleich auspacken: Dieser Junge erhielt seinen Buchstart-4½-Rucksack beim Vorstellungstermin in der Schule An der Glinder Au.

„Wir tun in der Schulbehörde momentan alles, was wir können, um die Lesekompetenzen insbesondere der leeschwachen Schülerinnen und Schüler nach Kräften zu fördern. 2019 haben wir das BiSS-Lesetraining zur Steigerung der Leseflüssigkeit gestartet, an dem mittlerweile über 60 Hamburger Grundschulen beteiligt sind.“

Zu Beginn des laufenden Schuljahres wurde ein zweites BiSS-Projekt zur „Förderung früher literaler Fähigkeiten“ ausgeschrieben, in dessen Kern die Förderung der Lesekompetenzen in der Vorschulklasse stehen.

Das Projekt Buchstart 4 ½ setzt nun die Serie von Förderprogrammen in diesem Bereich fort. Wir wünschen allen viel Freude mit dem Buch und hoffen, dass auch die Pädagoginnen und Pädagogen in den Kitas und in den Vorschulklassen darin eine Quelle von Anregungen finden können, die sie für ihren Unterricht und ihre Förderangebote gut nutzen können.“

Eric Vaccaro, Referatsleiter Steigerung der Bildungschancen, Behörde für Schule und Berufsbildung

Fazit

Dank der Unterstützung von drei Behörden, fünf Stiftungen, den Bücherhallen Hamburg, der Firma Budnikowsky und vielen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen nimmt die „Freie und Lesestadt Hamburg“ nun also ihre Arbeit auf.

Kirsten Boie, bereits seit 2007 die Schirmherrin von Buchstart, hat die Bedeutung des neuen lesepädagogischen Projektes so zusammengefasst: „Gerade Kinder, deren Familien weder Bücher kaufen noch vorlesen, bekommen durch das Buchgeschenk und das Begleitprogramm in Kitas und Vorschulen eine enorme Unterstützung. Darum bin ich sehr glücklich über Buchstart 4½! Hamburg ist hier bundesweit wieder einmal Vorreiter.“

Text:

Annette Huber
huber@seiteneinsteiger-hamburg.de
Nina Kuhn
kuhn@seiteneinsteiger-hamburg.de

Hintergründe zu Buchstart

Buchstart 4½ wird finanziert von der Schul- und der Sozialbehörde sowie den fünf größten Hamburger Stiftungen: Körber-Stiftung, ZEIT-Stiftung, Claussen-Simon-Stiftung, Joachim Herz Stiftung und Alfred Toepfer Stiftung. Die Bücherhallen Hamburg und die Firma Budnikowsky sind Kooperationspartner von Buchstart 4½.

Träger des Projektes ist der Verein Seiteneinsteiger, der bereits seit 2007 das Projekt Buchstart für einjährige Kinder in Hamburg betreibt. Andere bekannte Seiteneinsteiger-Projekte sind u.a. das Lesefest Seiteneinsteiger, die „Leselotte“ für die Klassenstufe 2 und der Schüler-Schreibwettbewerb KLASSEN SÄTZE für die Klassen 4-13.

Informationen auf

www.buchstart-hamburg.de
www.seiteneinsteiger-hamburg.de

Der Hamburger Bildungsbericht 2020

EINE BESTANDSAUFNAHME DES HAMBURGER BILDUNGSSYSTEMS VOR BEGINN DER PANDEMIE

2009 ist der erste Hamburger Bildungsbericht erschienen. Jetzt gibt der fünfte Hamburger Bildungsbericht einen Überblick über die Kindertagesbetreuung, allgemeinbildende Schulen und den Übergang in die Berufsbildung. Dabei erfasst er den Stand vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie Ende des Jahres 2019 bzw. Anfang des Jahres 2020. Insofern stellt der Bericht einen wichtigen Bezugspunkt dar, wenn es um die Frage geht, wie sich die Pandemie im Bildungssystem auswirkt.

Der Bericht informiert über Rahmenbedingungen von Bildung, über Bildungsangebote und ihre Nutzung und über Ergebnisse von Bildungsprozessen.

Im ersten Teil, der sich mit den Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg befasst, wird zunächst der Aufbau des Hamburger Bildungssystems umrissen: Welche Betreuungsansprüche haben Eltern für ihre Kinder im vorschulischen Alter? Wie ist das allgemeinbildende Schulwesen aufgebaut und wie gestaltet sich der Übergang in die berufliche Bildung?

Das darauffolgende Kapitel untersucht die demographische Entwicklung in den Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen und erfasst dabei auch einige Bedingungen ihres Aufwachsens. Die Kapitel 3 und 4 sind dann zwei wesentlichen Faktoren gewidmet, mit denen die Bildungspolitik das Bildungswesen gewährleistet und steuert: den Bildungsfinanzen und dem Bildungspersonal.

Der zweite Teil des Berichts befasst sich mit Entwicklungen im Bereich der frühkindlichen und schulischen Bildung. So zeigt Kapitel 5 beispielsweise auf, wie die Betreuungsquoten im Krippenbereich ansteigen und wie positiv sich der Kitabesuch auf die Sprachentwicklung auswirkt. In Kapitel 6 geht es dann um die allgemeinbildenden Schulen. Neben der zahlenmäßigen Entwicklung von Schulen und der Schülerschaft stehen insbesondere die ganztägige Bildung, die sonderpädagogische Förderung sowie die Sprach- und Lernförderung im Fokus. Den Übergängen, Schulformwechseln und Klassenwiederholungen im allgemeinbildenden Schulwesen ist im Anschluss daran ein eigenes Kapitel gewidmet.



Im dritten und letzten Berichtsteil werden Ergebnisse von Bildungsprozessen in drei Dimensionen erfasst. Zunächst geht es in Kapitel 8 um Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit und am Ende der Sekundarstufe I. Kapitel 9 behandelt dann die Schulabschlüsse und die Ergebnisse, die Schülerinnen und Schüler bei den zentralen Prüfungen zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss sowie zum mittleren Schulabschluss und bei den Abiturprüfungen erzielen. Kapitel 10 betrachtet den Übergang in die berufliche Bildung, die für sich einen weiteren Bildungsbereich darstellt.

Insgesamt zeigt der Bericht, dass sich einige positive Trends fortsetzen. Zu nennen sind beispielsweise der Ausbau der frühkindlichen und ganztägigen schulischen Betreuungsangebote, der Anstieg der Bildungsausgaben und die Zunahme höherer Bildungsabschlüsse. Zugleich werden einige Herausforderungen ersichtlich. Soziale und ökonomische Problemlagen treten in einigen Stadtteilen Hamburgs zunehmend verdichtet auf. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche unter sehr unterschiedlichen Bedingungen aufwachsen, was nachhaltig Einfluss auf ihre Lebens- und Teilhabechancen hat. Zudem treten Jungen in mehrfacher Hinsicht als Bildungsbenachteiligte in Erscheinung. Verglichen mit Mädchen schneiden sie schlechter bei Leistungsvergleichen ab, erwerben niedrigere Bildungsabschlüsse und zeigen einen größeren Förderbedarf im Bereich der Sprach-, Lern- und sonderpädagogischen Förderung.

Kontakt:

Dr. Marnie Schlüter, Referentin für Bildungsberichterstattung am IfBQ
marnie.schlueter@ifbq.hamburg.de



FOTO: COLOURBOX / PRESSMASTER

Fachkraft für Begabtenförderung an Hamburger Schulen

FBF – was ist das?

FBF ist die Abkürzung für **Fachkraft für Begabtenförderung**, die es mittlerweile an vielen Hamburger Schulen gibt. Seit dem Beginn der Qualifizierung im Schuljahr 2015/16 wurden in Hamburg über 290 Lehrkräfte als FBF ausgebildet. Mit diesem Artikel wollen wir einen Überblick über die Aufgaben und die aktuelle Entwicklung der Funktion der FBF geben.

Rahmenvorgaben

Im Mai 2014 wurde im Rahmen des Hamburger Konzepts zur schulischen Begabtenförderung (veröffentlicht als „Aktionsprogramm Begabtenförderung“, Drucksache 21/4659) die verbindliche schulinterne Funktion der FBF an allen Stadtteilschulen und Gymnasien eingeführt. Für die Grundschulen wurde eine vergleichbare optionale Funktion geschaffen – die „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Begabtenförderung (MfB)“.

Als Voraussetzung für das Ausüben dieser Funktionen wurde eine Qualifizierungsreihe am Landesinstitut eingeführt. Bis Dezember 2020 wurden vier Qualifizierungsreihen für weiterführende Schulen und drei für Grundschulen durchgeführt.

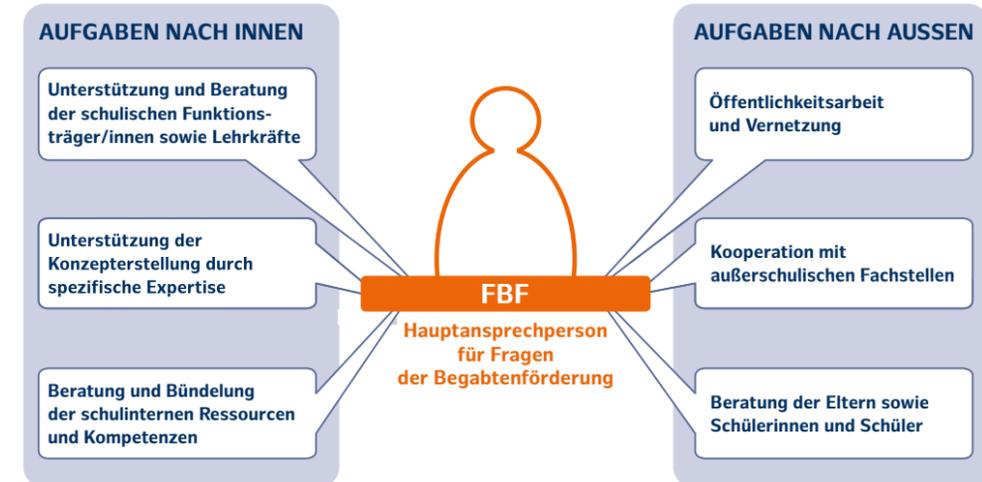
Aktuelle Entwicklung

Neuere Entwicklungen auf Bund- und Länderebene (LemaS – Leistung macht Schule, in Hamburg bekannt unter dem Titel Begabungspiloten) bestätigen den Weg der Hamburger Schulbehörde und betonen die Bedeutsamkeit einer festen Ansprechperson für das Thema Begabtenförderung an den Schulen.

Vor diesem Hintergrund und um das Hamburger Aktionsprogramm zur Begabtenförderung weiterzuentwickeln, hat die Behördenleitung der BSB nach Beratungen mit dem Landesinstitut entschieden, die schulinterne Funktion und die entsprechende Qualifizierung am Landesinstitut für alle Schulformen vergleichbar zu machen.

Mit Beginn des Schuljahres 2020/21 wurde die Bezeichnung der Funktion an allen drei Schulformen einheitlich als „Fachkraft für Begabtenförderung (FBF)“ eingeführt. Die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen wurden entsprechend umbenannt. Im Rahmen dieser Anpassung wurde die FBF-Aufgabenbeschreibung überarbeitet und angepasst. Sie gilt nun für alle allgemeinbildenden Schulen und bildet die Grundlage für die neue schulformübergreifende Qualifizierung. Nach wie vor bleibt die Funktion der FBF an Grundschulen optional.

Aufgaben Fachkraft für Begabtenförderung



Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ■ www.li.hamburg.de

In der Abbildung sind die vielfältigen Aufgabenbereiche einer FBF dargestellt. Die Praxiserfahrungen zeigen dabei, dass die FBF ihre Tätigkeit sehr unterschiedlich ausgestalten: Einige Fachkräfte setzen ihren Schwerpunkt in der Bündelung von Maßnahmen und der Konzepterstellung. Andere beraten intensiv einzelne begabte Schülerinnen und Schüler, um eine passende individuelle Förderung für sie zu finden. An manchen Schulen übernehmen die FBF umfassende Aufgaben der Koordination von schulinternen Arbeitsgruppen, gehen in die Diskussion mit den Fachschaften und gestalten schuleigene Enrichmentangebote (Enrichment = Kursangebote mit herausfordernden und komplexen Aufgaben).

In einer im Sommer 2019 durchgeführten Umfrage zeigt sich, dass als wesentliche Aufgabe von allen FBF die Weiterentwicklung des spezifischen Konzeptes der Schule zur Begabtenförderung angesehen wird.

Die Qualifizierung

Die erste gemeinsame FBF-Qualifizierung beginnt am Landesinstitut im Februar 2021. Sie umfasst insgesamt 40 Stunden und endet im Juni 2022.

Die FBF-Qualifizierung soll den teilnehmenden Lehrkräften grundlegendes Wissen zu Themen wie Begabung und schulische Begabtenförderung inklusive Diagnostik und Fördermöglichkeiten vermitteln.

Einen besonderen Schwerpunkt in der Qualifizierung bildet die Entwicklung eines qualitativ gesicherten, schulinternen Konzeptes zur Begabtenförderung an der eigenen Schule. Hierzu setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Vorgaben aus dem Aktionsprogramm Begabtenförderung auseinander (Download <https://li.hamburg.de/materialien-lehrkraefte/4507150/material/>). Zudem wer-

den Praxisbeispiele aus anderen Schulen in Hamburg ausgetauscht und diskutiert.

Vorschlag: Um eine Zertifizierung als FBF zu erlangen, muss am Ende der Qualifizierung ein schulangepasstes Förderkonzept der eigenen Schule erstellt und vorgelegt werden.

Unterstützend dazu wird bereits in der Qualifizierung und auch anschließend eine individuelle Beratung zur Ausgestaltung des schuleigenen Konzeptes angeboten. Zu jedem vorgelegten Konzept gibt es zusätzlich von der BbB eine schriftliche Rückmeldung, die als Grundlage für die Weiterentwicklung der Begabtenförderung an der jeweiligen Schule dienen soll.

Fazit

Die Fachkraft für Begabtenförderung ist aus der Hamburger Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Sowohl die schulinterne Konzeptentwicklung als auch die öffentliche Funktion bereichern und professionalisieren das Anliegen der gezielten und fundierten Förderung der besonders begabten, hochbegabten und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in Hamburg. Die Funktion trägt in sichtbarem Maße zur Verbesserung der inklusiven Förderung und zur Entwicklung begabungsentfaltender Schulen in Hamburg bei.

Weitere Informationen

im Netz zu der Funktion FBF: www.li.hamburg.de/fbf

Ansprechpartnerinnen und Kontakt:

Cornelia Hülse, Cornelia.Hülse@bsb.hamburg.de

Christine Gossel, Christine.Gossel1@bsb.hamburg.de

Tel. 428 842 206 (Geschäftszimmer BbB)

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.



Für alle pädagogisch
Tätigen sowie
deren Angehörige

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

HAMBURG
MACHT
SCHULE

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

ISSN 0935-9850