

HAMBURG

MACHT

SCHULE

→ HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

01 / 2023 35. JAHRGANG



FLEXIBILISIERUNG

FLEXIBILISIERUNG VON UNTERRICHT

BSB-INFO:

25 JAHRE BERTINI-PREIS

„PIONIERARBEIT FÜR DIE ERINNERUNGSKULTUR DER STADT“



Hamburg

DIGITALE FLEXIBILITÄT IM UNTERRICHT



FOTO: ISTOCK

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)
Heinz Grasmück, Direktor des Landesinstituts
für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg / heinz.grasmueck@li-hamburg.de

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

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

REDAKTION:

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

REDAKTION BSB-INFO:

Karen Krienke / karen.krienke@bsb.hamburg.de
Jakob Rühl / jakob.ruehl@bsb.hamburg.de
Petra Stessun / petra.stessun@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK Max Siemen KG Hamburg

TITELGRAFIK Carsten Thun

AUTORENFOTOS Privat

35. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.250

ISSN 0935-9850

*Liebe Leserinnen
und Leser,
liebe Lesende,*



HEINZ GRASMÜCK

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Lesende,

„Starre Formen der Bürokratie stehen unter Beschuss, ebenso die Übel blinder Routine. Von den Arbeitnehmern wird verlangt, sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständige Risiken einzugehen und weniger abhängig von Regeln und förmlichen Prozeduren zu werden.“¹ Was der amerikanische Soziologe Richard Sennett vor 25 Jahren für den globalen Kapitalismus diagnostiziert hat, hat auch die Schule im 21. Jahrhundert erreicht: Spätestens seit der Coronapandemie ist wie unter einem Brennglas deutlich geworden, dass Schule angesichts einer unberechenbareren Zukunft flexibel auf die Herausforderungen reagieren muss.

Lernförderliche Umgebungen und ein lernwirksamer Unterricht müssen heterogene Ausgangslagen von Schüler:innen berücksichtigen. Dabei ist das Spannungsfeld zwischen bestmöglicher individueller Förderung und der Gewährleistung eines Bildungsminimums für alle Schüler:innen genau auszuloten.² Ein Unterricht, der Schüler:innen nicht die Aneignung und das Erlernen eines Bildungsminimums ermöglicht, geht an den gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule vorbei. Das deutsche Bildungswesen steht vor keiner dringlicheren Aufgabe, als die soziale Bildungsungleichheit endlich zu mindern.

Eine aus der entstehenden Zukunft entwickelte Schule wird daher Lehren und Lernen neu organisieren, um flexibler auf die unterschiedlichen Herausforderungen reagieren zu können und diagnosegestützte attraktive Lernangebote und Lerngelegenheiten bieten. Die Flexibilisierung in Schule und Unterricht ist einer wirksameren Differenzierung von Lernangeboten verpflichtet. Mit der digitalen Transformation entwickeln sich adaptive Lernsysteme weiter, die motivierende, an die Lernniveaus der Schüler:innen angepasste Lernangebote bereitstellen. Und spannend bleibt, welche weiteren Möglichkeiten die Künstliche Intelligenz noch eröffnet.

In der aktuellen Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE stellt Dagmar Killus repräsentative pädagogische Diskurse vor, die aktuell für die Flexibilisierung von Schule relevant sind. Ergänzt wird der Basisartikel durch modellhafte Praxisbeispiele von flexiblen Lernarrangements bis hin zu offenen Lernlandschaften und differenzierenden Lern- und Aufgabenstrukturen, bei denen u. a. Drehtür-Modelle oder das in jüngster Zeit viel besprochene KI-Tool ChatGPT zum Einsatz kommen.

Das Redaktionsteam und die Autor:innen wünschen Ihnen eine anregende Lektüre. Bleiben Sie gesund und im Sinne des Themenschwerpunkts dieser Ausgabe pädagogisch FLEXIBEL!

Mit besten Grüßen

Hamburg, im Februar 2023

¹ Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

² Vgl. Kai Maaz/Michael Becker-Mrotzeck (Hrsg.): Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen. Berlin 2021

THEMA

Moderation Dr. Dagmar Killus

03 EDITORIAL

Heinz Grasmück

05 FLEXIBILISIERUNG VON UNTERRICHT

Einführung zum Themenschwerpunkt

Dr. Dagmar Killus

08 FLEXIBLE OBERSTUFE – EIN ZUKUNFTSMODELL?

Rainer Fechner

12 ALTERSGEMISCHTE LERNGRUPPEN
IN DER PRIMARSTUFE DER WINTERHUDER
REFORMSCHULE

Malte Cunis

14 BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH
FLEXIBILISIERUNG:
DIE ‚DREHTÜR‘ AN DER SCHULE KIRCHWERDER

Dr. Niko Gärtner und Jörg Mexner

16 ENTWICKLUNG EINER NEUEN LERNKULTUR UNTER
DEN BEDINGUNGEN VON KOMPARTMENTS

Sandra Lehnig und Jan Wiebusch

19 ERSCHLIESSUNG AUSSERSCHULISCHER
LERNORTE

Juliane Rode

21 WIE NEUE LERNARRANGEMENTS ENTSTEHEN UND
NACHHALTIG ENTWICKELT WERDEN KÖNNEN

Merle Spaller

24 DAS ‚HAFEN-KONZEPT‘ – FLEXIBILISIERUNG
SOWIE VERLÄSSLICHKEIT IN ZEIT UND ORT

Tobias Langer und Thorsten Carstens

27 „WORK SMART, NOT HARD“ –
FLEXIBLE LERNSTRUKTUREN FÜR DEN
UMGANG MIT KÜNSTLICHER INTELLIGENZ IM
DEUTSCHUNTERRICHT

Hendrik Stammermann

30 ARBEIT MIT EINEM PROJEKTCURRICULUM
AM GYMNASIUM KLOSTERSCHULE

Hannes Namgalies

BSB INFO

32 WACHSEN, BAUEN, NEUGRÜNDEN:
EINE OBERSTUFE FÜR DIE „ILSE“Der gemeinsame Weg zu einer
neuen Lernkultur

Julia Sammoray

35 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG

Folge 3: Auf die Haltung der Lehrpersonen
kommt es an

Dr. Andrea Albers

38 FAKE NEWS IM UNTERRICHT BEGEGNEN

Ein Praxisbericht

Martin Meins

41 25 JAHRE BERTINI-PREIS

„Pionierarbeit für die Erinnerungskultur der Stadt“

Maren Preiß

47 „WIR SIND KEINE RICHTER, SONDERN
SCHLICHTER“Grundschule Lutterothstraße:
Streitschlichter:innen helfen, Konflikte zu lösen

Sabine Deh

48 25 JAHRE STREITSCHLICHTUNG UND
20 JAHRE STREITSCHLICHTUNGSTAGEInterview mit Tanja Hotes und Jens Richter zu
den Jubiläen in Hamburg

51 PERSONALIEN

Die Themen der nächsten Hefte:

Vernetzung im Stadtteil/Bildungskooperationen

Kultur in der Schule

Herausforderndes Verhalten

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

EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT:

Flexibilisierung von Unterricht

Gesellschaftliche Veränderungen, sich wandelnde Bildungsanforderungen, aktuelle Krisen und eine zunehmend heterogene Schülerschaft stellen Schulen vor große Aufgaben. Gewohnte pädagogische Praktiken und Settings stoßen dabei an Grenzen. Es müssen vielmehr flexible Lösungen gefunden werden, die allen Heranwachsenden eine bestmögliche Entfaltung ihrer Interessen und Begabungen ermöglichen – zu ihrem eigenen Wohle, aber auch zum Nutzen für die Gesellschaft. Flexibilisierung in Schule in einer sich permanent wandelnden Welt bildet den thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Heftes. Laut dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (www.dwds.de) ist Flexibilisierung ein Prozess, der darauf abzielt, Regeln und Strukturen so umzugestalten, dass dadurch eine bessere Anpassung von Personen und Institutionen an unterschiedliche, sich wandelnde Umstände erreicht werden kann. Im Bereich der Schulpädagogik kommt Flexibilisierung als Fachbegriff nicht vor. Allerdings gibt es eine Vielzahl schulpädagogischer Diskurse, die auf eine Flexibilisierung von Schule hinauslaufen.

Schulpädagogische Diskurse mit Relevanz für Flexibilisierung

Einige aktuelle Diskurse sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

→ *Individuelle Förderung*: Das Konzept der individuellen Förderung ist – ausgelöst durch den PISA-Schock – seit mehr als 20 Jahren Gegenstand bildungspolitischer und pädagogischer Diskussionen. Damit ist die Absicht verbunden, unterschiedliche Lernvoraussetzungen wie z.B. Begabungen, Interessen, Lernhaltungen oder außerschulische Lebenswelten konsequenter zu berücksichtigen und damit einhergehende Benachteiligungen wirksam abzubauen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Die Umsetzung individueller Förderung kann insbesondere durch eine verstärkte Differenzierung von Lernangeboten und durch eine Öffnung des Unterrichts erreicht werden. Die Öffnung von Unterricht entfaltet ihre lernförderliche Wirkung nicht zwangsläufig. Entscheidend ist, dass Schüler:innen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen erwerben und somit besser in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu planen, zu überwachen und in Abhängigkeit vom Lernfortschritt zu regulieren (Fischer et al. 2020). Darüber hinaus wird digitalen Medien das Potenzial zugeschrieben, ein individualisiertes Lernangebot bereitzustellen, mit dem



FOTO ATELIER CONRAD

Dr. Dagmar Killus

ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung.

Aufgabenstellungen, Menge, Schwierigkeit, Inhalt oder Lernzeit an die Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden können (Schaumburg 2020).

→ *Flexible Oberstufe*: Dieser Diskurs beschäftigt sich mit der Frage, wie Oberstufe neu zu denken ist, um sie gerechter, zukunftsfähiger und letztlich erfolgreicher zu machen. In den letzten Jahren sind Initiativen entstanden, die sich mit dieser Frage beschäftigen und konkrete Vorschläge erarbeiten, wie vorherrschende Reglementierungen zugunsten einer flexibilisierten Oberstufe überwunden werden können (Stöffler et al. 2021): z.B. durch Lernen im eigenen Takt, durch eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen, durch fächerverbindendes Arbeiten oder durch flexible Zeitstrukturen, die es ermöglichen, Prüfungsleistungen zeitlich verkürzt, aber auch zeitlich gestreckt zu erbringen (z.B. Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen wie Leistungssportler:innen, Seiteneinsteiger:innen mit sprachlichen Einschränkungen oder Langzeiterkrankte).

→ *Jahrgangsübergreifendes Lernen*: Jahrgangsübergreifendes Lernen bedeutet, dass Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen gemeinsam in einer Lerngruppe lernen. Ein wichtiges Ziel dieser Art des Lernens, das reformpädagogische Wurzeln hat, ist der produktive Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innen. Durch die bewusste Vergrößerung der Altersheterogenität in einer Lerngruppe soll die Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass Kinder jeweils geeignete Peers finden, die sie in ihrer Entwicklung unterstützen können (Thoren et al. 2019): Ein Kind, das in seiner Lernentwicklung eher zurückliegt, soll also in gleicher Weise geeignete Arbeits- und Lernpartner finden wie ein Kind, das in seiner Lernentwicklung vorangeschritten ist. Weil sich insbesondere Schulanfänger:innen in ihren Voraussetzungen um

mehrere Entwicklungsjahre unterscheiden können, ermöglichen mehrere Bundesländer (z. B. Berlin) Grundschulen die Einrichtung einer flexiblen Schullehrungsphase, die aus mindestens zwei Jahrgangsstufen besteht.

→ **Raum als dritter Pädagoge:** Die Diskussion um die Bedeutung des Lernraums für das Lernen ist nicht neu. Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde mit offenen Lernräumen experimentiert. Loris Malaguzzi, einer der Begründer der frühkindlichen Reggio-Pädagogik, prägte den Begriff vom Raum als drittem Pädagogen – ein Konzept, das auch im schulischen Kontext auf Zustimmung stößt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, o. J.). In den letzten Jahren wurden Lernraumkonzepte entwickelt, die den Anspruch haben, individuelles und problemlösendes Lernen zu fördern und die zudem aktuellen Anforderungen im Schulbereich (wie Ganztags, Inklusion, Digitalisierung) Rechnung tragen. Diese Lernraumkonzepte bieten Gelegenheit zu forschen, zu lernen, zusammenzuarbeiten, sich zu bewegen, zu spielen, zu entspannen und zu essen. Maximale Offenheit für verschiedene Aktivitäten bieten offene Lernlandschaften, in denen das herkömmliche Klassenzimmer praktisch aufgelöst ist und mehrere Klassen gemeinsam lernen und arbeiten.

→ **Multiprofessionelle Teams:** Dass neben Regelschullehrkräften auch andere pädagogische Berufsgruppen bzw. Professionen in der Schule sind (vor allem Sonderpädagogen, Sozialarbeiter, Schulpsychologen, Schulbegleiter oder Erzieher), ist zumindest für den deutschsprachigen Raum ein neueres Phänomen. Ihre Präsenz hat sich insbesondere mit dem Ausbau von Ganztagschulen und inklusiven Schulen deutlich erhöht. Die Kooperation in sog. multiprofessionellen Teams ist mit der Annahme verbunden, dass Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen bzw. Professionen pädagogische Herausforderungen gemeinsam besser bearbeiten können (Fabel-Lamla 2018). Eine solche Verschmelzung unterschiedlicher Expertisen in einem Team ermöglicht flexible Zuständigkeiten angesichts pädagogischer Herausforderungen. Dies schließt aber die Möglichkeit mit ein, in bestimmten Fragen und Bereichen herkömmliche Zuständigkeiten beizubehalten.

Strukturen, an denen angesetzt werden kann

Freiräume, die Schulen zur Flexibilisierung des Lernens nutzen können, bieten sich in mehrfacher Hinsicht. Angesetzt werden kann vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen an *Lernstrukturen*, an *Zeitstrukturen*, an *Raumstrukturen* oder an *Zuständigkeitsstrukturen* (siehe Abbildung).

Diese Dimensionen sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sie bedingen sich vielmehr wechselseitig. Verdeutlichen lässt sich das am Beispiel von Lernlandschaften. Anstelle von Klassenzimmern gibt es größere Flächen, auf denen sich die unterschiedlichen Lerngruppen variabel je nach Thema und Lernphase organisieren können. Die Flexibilisierung von Raumstrukturen geht also einher mit der Flexibilisierung von Lern- und Zeitstrukturen. Gibt es an einer Schule multiprofessionelle Teams, so können zudem – sofern sinnvoll – auch Zuständigkeitsstrukturen flexibel gestaltet werden.

(flexible) Strukturen:

LERNSTRUKTUREN (z. B. individualisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Projektarbeit, fächerverbindendes Arbeiten, digitale Formate)	ZEITSTRUKTUREN (z. B. flexible Schuleingangsphase, individuelle Schulzeitstreckung, freie Zeitplanung beim Lernen, „Drehtür-Modell“)
RAUMSTRUKTUREN (z. B. bauliche Maßnahmen zur Unterstützung individualisierten Lernens, Lernlandschaften, Erschließung außerschulischer Lernorte)	ZUSTÄNDIGKEITS-STRUKTUREN (z. B. Zusammenarbeit verschiedener, in der Regel getrennt voneinander arbeitender Personen, Professionen und Institutionen, Vereine, außerschulischer Bildungseinrichtungen etc.)

Beiträge im Heft

Die Beiträge im Heft zeigen vielfältige Möglichkeiten auf, wie Schule und Unterricht adressaten- und anforderungsgerecht flexibilisiert werden kann. Dabei handelt es sich einerseits um mehr oder weniger punktuelle Eingriffe in die Lernstrukturen, die ein didaktisch-methodisch flexibles und sinnvolles Lernen ermöglichen (z. B. Drehtür-Modell für begabte Schüler:innen, Tierpark Hagenbeck als außerschulischer Lernort oder das Lernkonzept SegeLn für die Förderung selbstgesteuerten Lernens). Andererseits handelt es sich um Praxisbeispiele, in denen verschiedene Strukturen so verändert und aufeinander bezogen werden, dass eine kohärente Gesamtstrategie für die ganze Schule erkennbar wird (z. B. jahrgangsübergreifendes Lernen in der Primarstufe, Bündelung aller Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im HAFEN oder Lernen auf Lernflächen bzw. Kompartments).

Die Beiträge im Einzelnen:

Rainer Fechner skizziert – auf Basis deutschlandweiter Initiativen – Anliegen, die sich hinter der Forderung nach einer flexiblen Oberstufe verbergen. Am Beispiel der Winterhuder Reformschule wird aufgezeigt, welche Freiräume für die Gestaltung der Oberstufe es im Rahmen der bestehenden Studienordnung bereits gibt.

Malte Cunis beschreibt, wie der formale Prozess der Einführung altersgemischter Lerngruppen in der Primarstufe der Winterhuder Reformschule abgelaufen ist und gibt darüber hinaus Einblick in die aktuelle pädagogische Praxis.

Dr. Niko Gärtner und Jörg Mexner stellen das an der Schule Kirchwerder praktizierte Drehtür-Modell vor. Dabei handelt es sich um ein niedrighschwelliges und ressourcenschonendes Angebot, das begabten Schüler:innen ermöglicht, am Unterricht höherer Klassen teilzunehmen.

Sandra Lehnig und Jan Wiebusch von der Berufsvorbereitungsschule an der Beruflichen Schule Holz, Farbe, Textil (BS 25) beschreiben, wie sich die Lernkultur an ihrer Schule unter den Bedingungen von sog. Kompartments (offene Lernräume) verändert hat. Sie gehen nicht nur auf das Zusammenspiel von Raum-, Lern-, Zeit- und Zuständigkeitsstrukturen ein, sondern auch auf Meilensteine des zurückgelegten Entwicklungsprozesses.

Juliane Rode skizziert das Projekt Nachhaltigkeit in Zoos, das in Kooperation mit der LI-Zooschule bei Hagenbeck realisiert wurde. Der Beitrag skizziert Ziele, Ablauf und Nutzen des Projekts – einschließlich der Einbettung des Projekts in das Leitbild der Schule.

Merle Spaller von der Stadtteilschule Waldorfer stellt das Projekt SegeLn (selbstgesteuertes Lernen) vor. Darüber hinaus legt sie dar, wie der Entwicklungsprozess an der Schule mit Hilfe von Reflexion und Evaluation (sog. Wirkmodelle) systematisch gesteuert wird.

Tobias Langer und Thorsten Carstens präsentieren das an der Elisabeth-Lange-Schule realisierte HAFEN-Konzept, mit dem Beratungs-, Präventions-, Forschungs- sowie Förder- und Förderangebote auf einer großen Fläche (dem HAFEN) gebündelt werden.

Hendrik Stammermann, Leiter des Referats Sprachen am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, macht nachvollziehbar, dass Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) die Flexibilisierung von Lernstrukturen (genauer: von Aufgabenstrukturen) notwendig machen.

Hannes Namgalies vom Gymnasium Klosterschule stellt die Arbeit seiner Schule mit einem Projektcurriculum dar. Es wird deutlich, wie Projektarbeit in den strukturellen Abläufen von Schule verankert werden kann.

Bedingungen für eine nachhaltige Flexibilisierung von Schule und Unterricht

Die nachhaltige Flexibilisierung der Strukturen ist darauf angewiesen, dass Lehrpersonen und Schulleitungen in der Lage und bereit sind, sich neuen Anforderungen zu stellen und darauf flexibel zu reagieren. Auch das wird in den Beiträgen sehr deutlich (s. z. B. Merle Spaller sowie Sandra Lehnig und Jan Wiebusch). *Flexibilität als Kompetenz* erfordert einerseits Spielräume für autonomes Handeln, um den

Beteiligten das Erproben von Varianten, das Experimentieren und das Sich-selbst-Reflektieren zu ermöglichen. Andererseits sind Stützsysteme erforderlich, die den Beteiligten Rückmeldung, Orientierung, gemeinsame ‚Sense-making‘-Prozesse sowie schulexterne Unterstützungsangebote bieten. Die für Flexibilisierungsprozesse typische Ungewissheit lässt sich dadurch nicht unterdrücken, jedoch produktiv bearbeiten.

Kontakt:

dagmar.killus@uni-hamburg.de

Literatur:

Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK.

Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.): Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau. Ab-rufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>.

Fabel-Lamla, Melanie (2018): Multiprofessionelle Kooperation. In: Friedrich Jahresheft XXXVII 2018. Kooperation. Herausgegeben von Sebastian Boller, Melanie Fabel-Lamla, Andreas Feindt, Wilfried Kretschmer, Stefanie Schnebel & Beate Wischer. Hannover: Friedrich Verlag, S. 68-69.

Fischer, Christian; Fischer-Ontrup, Christiane & Schuster, Corinna (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 132-152.

Schaumburg, Heike (2020): Was wissen wir über digitale Medien im Unterricht? Aktuelle Ergebnisse und Erkenntnisse. In: Friedrich Jahresheft XXXVIII 2020. #schuleDIGITAL. Herausgegeben von Stefan Aufenanger, Birgit Eikermann, Andreas Feindt und Anna-Maria Kamin. Hannover: Friedrich Verlag, S. 10-13.

Stöffler, Friedemann; Droste, Jörg; Fechner, Rainer; Gem-bach-Röntgen, Inge; Grieben, Martin; Lehmann, Anja; Prühs, Christine & Thoma, Markus (Hrsg.) (2021): Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Thoren, Katharina; Hannover, Bettina & Brunner, Martin (2019): Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethnisch heterogenen Schulen. In: Fickermann, Detlef & Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 140-155.

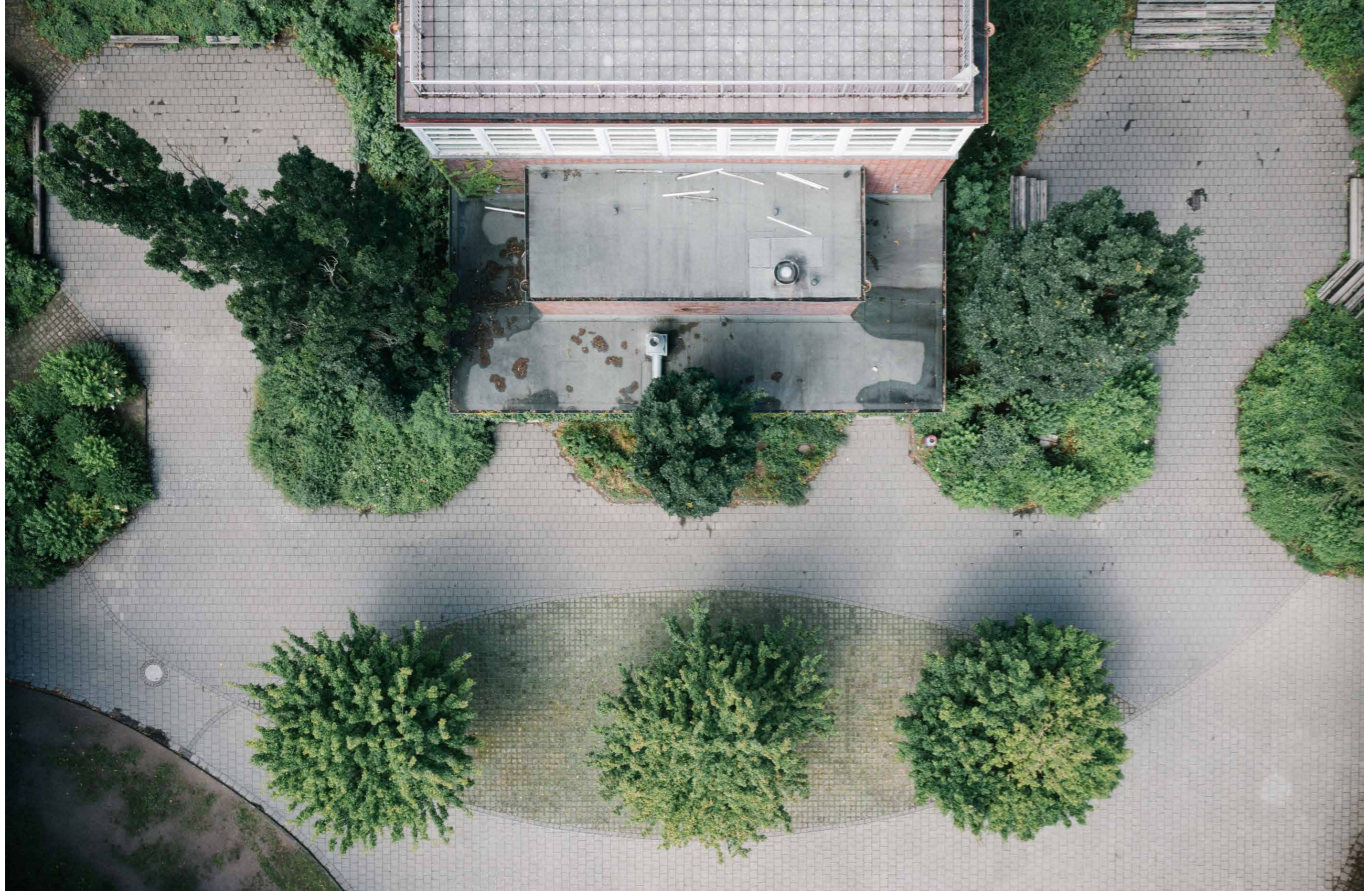


FOTO WINTERHÜDER REFORMSCHULE

Flexible Oberstufe – ein Zukunftsmodell?

Eine Schülerin des zweiten Semesters wird zum Statusgespräch bestellt, da wegen erheblicher Fehlzeiten, mangelnder mündlicher Beteiligung und „eigenmächtigen“ Verlassens des Unterrichts die Bewertung in mehreren Kursen und damit die Anerkennung des Semesters gefährdet ist. Sie gibt an, dass sie aufgrund einer psychischen Erkrankung unter Schlafstörungen, Konzentrationschwächen und depressiven Schüben leide und daher zu einem regelmäßigen Schulbesuch nicht in der Lage sei. Man rät ihr, sich für eine Langzeitbehandlung beurlauben zu lassen und nach erfolgreicher Therapie zurückzumelden.¹

Die aktuelle Studienordnung lässt auf den ersten Blick keine andere Reaktion zu. Abweichende Regelungen verstoßen in vielen Punkten gegen die Bestimmungen und gefährden die Anerkennung von Semesterleistungen und Prüfungen. Bei Erkrankten ermöglichen immerhin im „Nachteilsausgleich“ beschriebene Ausnahmeregelungen einen erfolgreichen Schulabschluss – z. B. durch die Verlängerung der Verweildauer, die individuelle Gestaltung des Stundenplans, die Form der Leistungserbringung oder die zeitliche Streckung der Abiturprüfungen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013). Dies erfordert aber einen deutlich erhöh-



Rainer Fechner

Studiendirektor i. R., 1995 bis 2017 Abteilungsleiter Oberstufe des Ganztagsgymnasiums Klosterschule, seit 2018 im Vorstand der Initiative Flexible Oberstufe

ten Aufwand für Abspracheregulungen zwischen Schülerin oder Schüler, Kollegium, Eltern, ärztlichen Fachkräften, Schulleitung, Aufsicht und Beratungsinstanzen sowie Genehmigungsverfahren und Dokumentation. Jede Situation ist einzigartig mit individuell abgestimmten Maßnahmen.

Doch für den Leitgedanken individueller Förderung sollte man nicht krank sein müssen, wie ein Strategiepapier der KMK (Kultusministerkonferenz 2016, S. 5) nahelegt: „Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht im Kern darin, Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen.“ Wie schon im oben beschriebenen Fall geht es darum, durch flexible Maßnahmen in der Oberstufenstruktur und -praxis die individuellen Unterschiede der Schüler:innen in Bezug auf Begabung, Fähigkeiten, Interessen mit den Notwendigkeiten

einer zukunftsorientierten demokratischen Gesellschaft in Einklang zu bringen.

Seit etlichen Jahren beschäftigt sich eine große Anzahl an Bildungsinitiativen und -organisationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Notwendigkeit, die bestehende Oberstufe in Deutschland flexibler zu gestalten. Die Erfahrungen in der Coronazeit, die Anforderungen der zunehmenden Digitalisierung, einer sich stetig wandelnden Berufswelt und der eklatante Fachkräftemangel verleihen dem Diskurs zusätzlichen Schub. Im Zentrum stehen dabei nicht mehr ausschließlich Standards und formale Vergleichbarkeit, sondern gleichberechtigt interessengeleitetes Handeln, Eigenständigkeit, Identitätsentwicklung, Kreativität und kollaboratives Lernen.

Viele Schulen haben in diesem Sinne bereits erste Reformen für ihre Oberstufenarbeit eingeführt, die mit der bestehenden Studienordnung vereinbar sind. Heino Schäfer, Abteilungsleiter Oberstufe an der Winterhuder Reformschule, beschreibt und begründet, welche Elemente des flexibilisierten Lernens in der Oberstufe seiner Schule etabliert wurden:

Änderungen sind auch jetzt schon möglich

Wir haben an unserer Schule in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Elementen eingezogen, die das Lernen flexibler machen und individuellen Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommen, sie ermuntern, eigene Lernwege zu gehen und diese selbst zu steuern:

Systematisch eingebaute Projektphasen:

In drei Phasen des Schuljahres fördern Projekte die Eigenständigkeit in Themenfindungen und Selbststeuerung:

→ **Die Einstiegsprojekte** sind an die Oberstufenprojekte angebunden und werden im vorangehenden Schuljahr nach eigenen Interessen entwickelt, festgelegt und geplant. Sie werden von einem aus fünf Lernenden und zwei Lehrkräften bestehenden Projektrat koordiniert.

→ **Die Semesterprojekte** in der Studienstufe sollen die fachübergreifende Kooperation in den Oberstufenprofilen stärken. An jeweils fünf Schultagen in S1 bis S3 wird ganztägig in den Profilklassen an Projekten gearbeitet, die im Seminar anhand eigener Fragestellungen thematisch entwickelt wurden. Diese Projekte haben die Auflage, Kompetenzen und Inhalte der Bildungspläne abzudecken. Für uns ist wichtig: Schüler:innen lernen Elemente des Projektmanagements, üben fachübergreifende Kompetenzen wie Teamarbeit und Arbeitsorganisation ein und verbinden unterschiedliche Fachdisziplinen mit ihren jeweiligen Methoden.

→ **In den einwöchigen Lernexpeditionen („LEX“)** nach dem Vorbild der Evangelischen Schule Berlin Zentrum können Schüler:innen eigene Lernvorhaben entwickeln, die über den Tellerrand schulischer Bildungspläne hinausgehen und Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation, Motivationsbildung stärken. Individuelles Lernen steht im Vordergrund. Lernvorhaben werden von der Klassenlehrkraft genehmigt.

→ **Das „Abi-BarCamp“** im 13. Jahrgang entstand aus dem Bedürfnis der Abiturient:innen an gegenseitigen Tipps („Wie könnt ihr euch am besten fokussieren?“) oder Angeboten (Mathe: mein Überblick über die Mathe-Themen). Es dient der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung oder zur Lebenspraxis von Lernenden zu Lernenden.

Auslandspraktika in der Vorstufe: Für sechs bis zwölf Wochen stellen wir auf Wunsch Schüler:innen für Auslandsaufenthalte vom Unterricht frei. In diesem Zeitraum können sie durch Praktika oder ehrenamtliche Tätigkeiten Erfahrungen außerhalb ihres bisherigen Erfahrungsbereichs machen und Kompetenzen in fremdsprachlichen und interkulturellen Bereich erwerben.

Die strukturelle **Partizipation der Lernenden** als wichtiges Element für die Flexibilität in der schulischen Organisation: Ein Projektrat sammelt und prüft Schülervorschläge und organisiert und koordiniert die Projekte. Die Lernenden im Projektrat erhalten ihr Mandat auf einer Oberstufenversammlung, die Lehrenden auf einer Abteilungskonferenz.

Entscheidend ist aber **die Unterrichtsgestaltung im Alltag:** In den prüfungsrelevanten Fächern erhalten die Lernenden Aufgaben, die nicht das Abarbeiten kleinschrittig vorgedachter Lösungswege einfordern, sondern gemeinsame Pflichtteile mit Aufgabenformaten kombinieren, die Gelegenheiten zu kreativen Verarbeitungswegen bieten (z. B. im Fach Deutsch die Erstellung von Kurzfilmen, die das gegebene Thema verarbeiten). Für die Bearbeitung dieser Aufgaben erhalten die Schüler:innen Arbeitszeit im Unterricht. Gruppenübergreifende Aktivitäten werden durch Parallellegung der Kurse ermöglicht.

Fazit: An vielen Stellen hat die Oberstufe der Winterhuder Reformschule die klassischen Arbeitsformen aufgebrochen. Dabei war Flexibilisierung nicht Selbstzweck, sondern das Ziel, selbstgesteuertes Lernen möglichst stark zu fördern. Dies geht aber immer mit einer Flexibilisierung des Unterrichts einher.

Heino Schäfer,

Abteilungsleiter Oberstufe an der StS Winterhude – Winterhuder Reformschule

Kontakt: heino.schaefer@wirnet.de

¹ Vgl. Meister, Mona: Schulerfolg trotz Erkrankung, a.a.O.

Trotz aller Notwendigkeit, die Oberstufe innerhalb des bestehenden Systems stetig weiterzuentwickeln, kann Good Practice den Blick auf die systemischen Zwänge verstellen. Häufig ist zu beobachten, dass spätestens im letzten Jahr vor dem Abitur alle Beteiligten unter dem Zwang strikter formaler und inhaltlicher Vereinheitlichung einen traditionellen Wissensvermittlungsunterricht fordern, um den zentralen Anforderungen zu genügen – darunter auch Schüler:innen, die in innovativen Formaten bereits Ungewöhnliches geleistet haben. Dies wird aber in den standardisierten Prüfungen nicht mehr gefordert. Um die Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems zu gewährleisten, sollten flexibilisierende Maßnahmen für das gesamte Oberstufensystem etabliert werden. Nur so können wir den Rückstand in Schulentwicklung und Digitalität gegenüber den Schulsystemen vergleichbarer Länder aufholen. Die von der KMK geplanten Vereinheitlichungen sind vor diesem Hintergrund kontraproduktiv.

Vier Aspekte seien genannt, die aufzeigen, welche Wege zu einem zukunftsfähigen Schulsystem beschritten werden können:

Eine innovative Prüfungskultur mit neuen Prüfungsformaten

„Solange Schulen in alten Formaten prüfen müssen, bleiben sie alte Schulen.“ (Wampler 2019). Dieser Grundgedanke führt zu der Erkenntnis, dass die aktuelle Prüfungspraxis sich als Innovationshemmnis erweist. Der dreifach gleichen Anforderung, isoliert, im festgelegten Zeitraum und handschriftlich, einen möglichst gelungenen Text zustande zu bringen, liegt ein einseitiger Leistungsbegriff (Punktleistung, Stofffülle, Zeitstress, Zufallsauswahl) zugrunde. Doch finden sich auch innerhalb der KMK-Veröffentlichungen zukunftsfähige Konzepte: „In zukünftige schriftliche und mündliche Prüfungsformate sind neben den fachlichen Kompetenzen verstärkt [...] Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation miteinzubeziehen. In diesem Zusammenhang sollten wissenschaftsbasiert neue Prüfungsformate entwickelt werden, die diese Fähigkeiten gesichert überprüfen.“ (Kultusministerkonferenz 2021, S. 15; siehe hierzu auch Leitbild des *Schulverbundes Blick über den Zaun*). Es gilt also, innovative valide und reliable Prüfungsformate zu erproben und zu installieren, wie z. B. Klausuren ohne Zeitbegrenzung, Kolloquien, Gruppenaufgaben oder Präsentationen.

Fächerverbindendes und projekthaftes Lernen im Regelunterricht der Oberstufe

Dafür bedarf es regelhafter fächerverbindender Oberstufenprojekte, angelehnt an zentrale Prüfungsthemen mit Relevanz für die Leistungsbewertung. Sie basieren auf fest installiertem fachimmanentem Lernen und Üben. Curricu-

lare Vorgaben und Prüfungsformate müssen darauf abgestimmt werden.

Stärkung der Selbstverantwortung und Selbstständigkeit

„Sie [Anmerkung: die Schüler:innen] haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.“ (Leitbild des *Schulverbundes Blick über den Zaun*). Diese Forderung für Schüler:innen in der unmittelbaren Vorbereitung zu Studium oder Ausbildung muss Eingang finden in den Regelunterricht: Individualisierung des Lernens, flexibel gestaltete Arbeitszeiten oder Arbeit im Team. Die Lernenden verdienen mehr Vertrauen in ihre Fähigkeit, ihre Lernprozesse interessegeleitet und ergebnisorientiert mitzugestalten, kompetent begleitet statt nur instruiert. Die Leistungsbewertung ist darauf abzustimmen.

Individuelle Bildungswege ermöglichen

Die zunehmende Heterogenität von Schüler:innen (etwa aus sozialen, gesundheitlichen oder biographischen Gründen), die an unterschiedlichem Zeitbedarf für Lernprozesse oder den Umgang mit Prüfungsabläufen und -formaten erkennbar ist, verbietet einen einheitlichen Bildungsweg. Die Änderungsnotwendigkeiten liegen auf der Hand: Additives Abitur, unterschiedlich lange Verweildauer in der Oberstufe, Möglichkeit der Wiederholung einzelner Kurse (Modularisierung). Die notwendige Vergleichbarkeit sollte sich also weniger an formalen Fixierungen, sondern an klar beschriebenen Erwartungen und Standards („kriteriale Bezugsnorm“) an fachlichen Kenntnissen und zukunftsorientierten Kompetenzen orientieren.

Bei allen Flexibilisierungsmaßnahmen muss immer mitbedacht werden, dass es um den zuverlässigen Erwerb von Fähigkeiten (wie z. B. in den „21st Century Skills“ beschrieben) geht, die den veränderten Anforderungen einer zukünftigen Gesellschaft gerecht werden. Im Fokus steht eine Bildungsgerechtigkeit, die unsere traditionelle Schulstruktur nicht mehr gewährleisten kann. Vergleichbarkeit ist notwendig, wird aber nur durch individuelle Bildungswege mit klaren Zielen gewährleistet, nicht durch einheitlich geregelte Formalia. Diffamierenden Verdikten, es würde eine ‚Wohlfühlschule‘ ohne Leistungsanspruch angestrebt, die ‚es den Schülern leicht machen will‘, ist daher deutlich entgegenzutreten.



FOTO ISTOCK

Literatur:

Behörde für Schule und Berufsbildung (2013):

Handreichung Nachteilsausgleich. Abrufbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3897592/fb84b9706cfa759bc2fb89ba6008d738/data/download-pdf-handreichung-nachteilsausgleich.pdf>

Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 08.12.2016).

Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Im Zusammenhang zu lesen mit: Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss vom 09.12.2021).

Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Meister, Mona: Schulerfolg trotz Erkrankung. Acht junge Menschen berichten. Hamburg 2022
<https://www.schulerfolg-trotz-erkrankung.de>

Schulverbund Blick über den Zaun: Leitbild des Schulverbunds. Abrufbar unter: https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=524

Wampfler, Philippe (2019): 10 Thesen zu Schulentwicklung und Digitalität. In: Schule Social Media (Zürich).
Abrufbar unter: <https://schulesocialmedia.com/2020/11/02/10-thesen-zu-schulentwicklung-und-digitalitat/>

Kontakt:
kls@r-fechner.com

Altersgemischte Lerngruppen in der Primarstufe der Winterhuder Reformschule

In allen Bereichen des Lebens ist es völlig normal, dass Menschen unterschiedlichen Alters miteinander zu tun haben. Warum sollte das nicht auch in Schule so sein? Wenn Kinder in Projekten lernen, ihren persönlichen Lernweg gehen und dabei voneinander lernen, dann sind Kinder unterschiedlichen Alters in einer Gruppe kein Hindernis, sondern eine Bereicherung. Die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen in all ihren Facetten bietet die Chance, das Lernen zu individualisieren und die Teamfähigkeit zu fördern¹.

Einführung altersgemischter Lerngruppen

Die Altersmischung wurde im Sommer 2005 von der damaligen Gesamtschule Winterhude eingeführt und in den folgenden Jahren in die Praxis umgesetzt und fortlaufend angepasst. Mit dem Anschluss der Grundschule Meerweinstraße im Sommer 2006 startete die Umsetzung dann auch in der Primarstufe. Bei der Einführung der Altersmischung in die Praxis einer laufenden Schule gibt es immer zwei Möglichkeiten: Man kann sie radikal von heute auf morgen einführen, indem die Klassen aufgelöst und neu zusammengestellt werden, oder man lässt sie langsam aufwachsen. Während sich die Sekundarstufe I für das langsame Aufwachsen entschied und mit einem Pilotjahrgang anging, wählte die Grundschulabteilung einen Mittelweg: Die Eltern und Kinder der letzten beiden ersten Klassen und der Vorschulklasse waren schon vor der Einschulung darüber informiert worden, dass die Altersmischung eingeführt werden soll. Nach einem Jahr wurden diese Klassen aufgelöst und mit den neu angemeldeten Kindern zu fünf altersgemischten Lerngruppen 0-2 neu zusammengefasst. Ein Jahr später wurden dann die neuen Drittklässler:innen mit der letzten vierten Klasse zu einer neuen Stufe 3-4 zusammengefasst. Die Umstellung war somit innerhalb von zwei Jahren formal abgeschlossen.

Anpassungen

In der Primarstufe stellte sich diese Stufung in mehrfacher Hinsicht als schwierig dar. Insbesondere die Stufe 3-4 war keine gute Lösung. Die Fluktuation in einer Stufe, die nur aus zwei Jahrgängen besteht, ist einfach zu groß. Weil im-



Malte Cunis
ist Lehrer in der Primarstufe der Winterhuder Reformschule.

mer die Hälfte geht, gibt es keine Konstanz bei Regeln und Ritualen. Jedes Jahr ist man gezwungen, Gruppenprozesse zu steuern. Während die einen noch ankommen, bereiten die anderen ihren Abschied vor. Ein ruhiges Miteinander entstand nicht. Die Lösung dieser Probleme bestand in einem radikalen Schritt: Die beiden bestehenden Stufen wurden aufgehoben und durch die Altersmischung von 0-4 ersetzt. Dadurch waren in allen Lerngruppen vier bis fünf Jahrgänge vertreten – mit nur noch etwa fünf Kindern aus einem Jahrgang. Es verlassen uns also im Sommer nur fünf Kinder und die anderen 20 nehmen die neuen Kinder auf. Die Gruppen verändern sich zwar jedes Jahr, aber der große Kern der Gruppe bleibt zusammen.

Die ‚großen‘ Kinder einer Lerngruppe sind (fast) doppelt so alt wie die neuen Kinder, die eingeschult werden. Die jüngeren Kinder zu begleiten und zu bestärken ist eine tolle Aufgabe, an der die älteren selbst wachsen können. Durch den massiven Altersunterschied sind die neuen Kinder niemals Konkurrenz. Dadurch ist es auch für Kinder, die sich sonst immer behaupten müssen, kein Problem, großzügig zu sein und ihnen zu helfen. Es ist aber keineswegs so, dass immer nur Ältere den Jüngeren helfen. Auch die Älteren können von den Jüngeren lernen!

Lernen in altersgemischten Lerngruppen

Altersmischung in der Schule ist die konsequente Umsetzung von Offenem Unterricht. Nur wenn die Kinder ihren eigenen Lernweg gehen, kommen die Stärken der Altersmischung zum Tragen. Auf Zensuren, die immer vergleichen, wird dabei verzichtet. Ausschlaggebend ist die folgende Überlegung: Wenn ich in ständiger Konkurrenz zu meinen Mitschüler:innen gesehen und bewertet werde, helfe ich nicht, sondern sichere mein ‚Überlegenheitswissen‘. Habe

ich das nicht nötig, weil es keinen Vergleich gibt, kann ich ganz in Ruhe mein Wissen abgeben und teilen. Anstatt an Zensuren wird jedes Kind an seinem eigenen Lernfortschritt gemessen: *Was hast du Neues gelernt? Was möchtest du lernen? Was brauchst du dafür?*

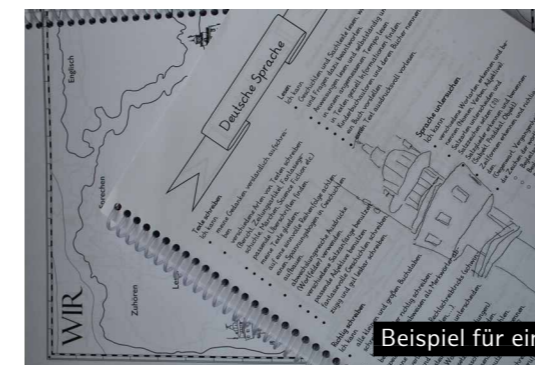
Individuelle Arbeitspläne und Seekarten

Die Kinder arbeiten mit ihrem *individuellen Arbeitsplan*. Der wird nicht von den Lehrkräften erstellt, sondern immer gemeinsam mit den Kindern auf Augenhöhe entwickelt. In der Regel decken sich die Ansprüche der Erwachsenen mit den Wünschen der Kinder. Um den Anspruch an die Kinder für diese gut verständlich zu machen, wurde der Bildungsplan plakativ gestaltet. Sog. *Seekarten* helfen beim Navigieren durch die vielen Lernmöglichkeiten. Manchmal muss etwas ausgehandelt werden. Dabei hat das Kind das letzte Wort, denn nur wenn ein Kind ein eigenes Interesse an bestimmten Dingen hat, fällt ihm das Lernen leicht. Dann ist es dafür empfänglich und es geht voran. In der *Seekarte* tragen die Kinder auch ein, was sie schon können und welche Erfolge sie für sich verbuchen konnten.

Altersgemischte Lerngruppen bringen es mit sich, dass die Kinder tagtäglich sehen, was die anderen Kinder machen. Sie bekommen von ihnen Dinge erklärt und im *Schlusskreis* vorgestellt. Das ist gegenseitig befruchtend und anregend. Die Kinder erleben die Begeisterung anderer Kinder an The-

Arbeitsplan		Datum
Ziele		30.10.
täglich schreiben		
Aufgaben		erledigt
☑️ Tagebuch: stampeln + schreiben	8 = 8	
☑️ Delfinheft	19 18 13	
☑️ Big Profi	17 18	
☑️ Blitzheft	24 25	
☑️ Würfelarena		
☑️ Little genius	③ ⑧	
☑️ malen		
Projekt Eidechse		
☑️ Salzteig herstellen		
☑️ Eidechse formen		
☑️ anmalen		
Darauf bin ich stolz:		
Ideen für den nächsten Arbeitsplan:		

Beispiel Individueller Arbeitsplan



Beispiel für eine Seekarte

men, die sie vielleicht gerade gar nicht ‚auf dem Zettel‘ hatten. Daraus kann neues Interesse entstehen, das die Kinder in Form konkreter Vorhaben in ihren Plan aufnehmen.

Gestaltung der Lernfläche

Bei so vielen Prozessen, die zeitgleich stattfinden, stellt sich unweigerlich die Frage nach dem geeigneten Ort bzw. „Klassenraum“. Wir hatten die Chance, im Zuge eines Neubaus für einen Teil der Primarstufe auch über den *Raum* neu nachzudenken. Weil die Altersmischung eine konsequente Umsetzung von Offenem Unterricht ist, wurde auch der Raum konsequent geöffnet. Auf der neuen Lernfläche arbeiten vier Lerngruppen gemeinsam. Für jede Tätigkeit gibt es Arbeitsplätze. So kann man sich allein zurückziehen, sich für Gruppenarbeiten an einem Tisch treffen, auf dem Sofa lesen, an der Werkbank sägen oder in der Küche backen. Man kann stehend, sitzend oder liegend arbeiten, je nachdem, was die Tätigkeit gerade erfordert und was einem selbst angenehm ist. Feste Sitzplätze machen hier keinen Sinn. Gemeinsame Treffen finden auf dem Teppich im Sitzkreis statt. Durch flexibles Mobiliar können unterschiedlich große Kinder problemlos zusammenarbeiten.

Ausblick



Lernfläche

Die Altersmischung wird an unserer Schule nicht in Frage gestellt. Sie ist ganz normal geworden. Nur außerhalb von Schule muss man sie immer wieder erklären. Neulich in einem Museum erklärten wir den dort arbeitenden Menschen einmal wieder, warum die Kinder so unterschiedlich groß sind. Kaum waren wir fertig, kamen zwei Mädchen unserer Gruppe dazu, die eine fast doppelt so groß wie die andere. Die Museumsmitarbeiterin schaute sie an und nickte verständnisvoll: „Ja, das sieht man!“ Sie waren beide im selben Jahrgang, die Kleinere ein paar Monate älter ...

Kontakt:

malte.cunis@wirnet.de

¹ Butt-Otten u. a. (2000): Reformschule Hamburg – Konzept. Hamburg.

Begabungsförderung durch Flexibilisierung: die ‚Drehtür‘ an der Schule Kirchwerder

An der Grund- und Stadtteilschule Kirchwerder im Bezirk Bergedorf haben Schüler:innen mit besonderen Begabungen die Möglichkeit, am Unterricht höherer Klassenstufen teilzunehmen. Dieses *Teilspringen* hat sich als effektives Mittel der Flexibilisierung von Lernen und Unterricht bewährt und könnte an vielen Schulen als niedrigschwelliges und ressourcenschonendes Angebot funktionieren, mit dem besonders begabte Schüler:innen stärker gefordert werden, als es die Binnendifferenzierung oft erlaubt.

Dienstags nach der zweiten Stunde packen Rahaf und Alaa ihre Schulsachen ein, denn die nächsten beiden Stunden werden sie nicht in ihrer sechsten Klasse lernen, sondern den Englischunterricht einer achten Klasse besuchen. Aufgeregt sind sie nicht mehr, denn das hat auch letztes Jahr schon gut geklappt. „Aber am Anfang waren wir schon nervös, ob die Großen nett zu uns sind“, sagt Rahaf. Es ist ein lohnenswertes Abenteuer, denn beide Mädchen sind mit so fortgeschrittenen Englischkenntnissen in die fünfte Klasse gekommen, dass sie in ihrer heterogenen Lerngruppe nicht angemessen gefordert wurden.

Auch Charlotte hat der Englischunterricht nur gelangweilt. Während der Rest ihrer neunten Klasse noch mit „he/she/it – das s muss mit“ kämpfte, las sie im Unterricht heimlich Fantasyromane in der Originalsprache. Gerne hat sie dann das Angebot angenommen, ein Schuljahr lang den Vorbereitungskurs für das *Cambridge First Certificate* zu besuchen, der sonst nur unseren Oberstufenschüler:innen vorbehalten ist, und ist dort linguistisch aufgeblüht. Jetzt bewirbt sie sich für einen Auslandsaufenthalt in Kanada. Marco hatte schon immer diese intrinsische Neugier an mathematischen Knobelaufgaben, aber im Unterricht war er kaum zu bändigen. Für die Entwicklung dieses klassischen *Underachievers* war es wichtig und richtig, ihn aus seiner achten in die elfte Klasse springen zu lassen, zumindest für den Matheunterricht, wo er sich konzentriert mit seinen Peers messen konnte.

Wie diese vier sind (vor dem Corona-Dornröschenschlaf) bei uns um die zwanzig Kinder und Jugendliche pro Schuljahr durch die Drehtür gegangen.



Dr. Niko Gärtner
ist Schulleiter der
Schule Kirchwerder.

Jörg Mexner
ist Didaktischer Leiter der
Schule Kirchwerder.

Ursprung und Passung

Die Motivation unserer Drehtür ist diese offensichtliche Feststellung: Separate (additive) Angebote zur Begabungsentfaltung sind für die Schule, aber auch für die betroffenen Schüler:innen immer hochschwierig. Für die Schule bedeuten sie den Einsatz knapper Ressourcen, für die Schüler:innen zusätzlichen Unterricht bei ohnehin vollen Schultagen. Besser sind also Angebote, die wenig Ressourcen binden und sich gut in den Schultag integrieren lassen. In diesem Sinne haben wir uns das Drehtürmodell von Joseph Renzulli nutzbar gemacht, der im normalen Regelunterricht zu wenig Entfaltungsmöglichkeiten für besonders begabte Kinder sah und *Underachievement* verhindern wollte. Mit dem „Revolving Door Identification Model“ beschreibt der amerikanische Erziehungspsychologe Renzulli eine Organisationsstruktur, in der Schüler:innen den regulären Unterricht verlassen, um unter Anleitung von geschulten Lehrkräften und mit Hilfe von zur Verfügung gestellten Materialien selbstständig an Themen zu arbeiten. „Dank“ anhaltenden Personalmangels wurde bei uns aus Renzullis additivem Angebot ein integriertes: der Besuch des Fachunterrichts höherer Jahrgänge.

Drehtürmodelle zur Begabungsförderung sind in Hamburg inzwischen weit verbreitet. Die Möglichkeit des *Teilspringens* in den Hauptfächern haben wir bei uns aber (nach einer mehrjährigen Testphase) schon für das Schuljahr 2017/2018 formalisiert. Schüler:innen können demnach das Hauptfach, in dem sie eine herausragende Begabung haben, in einer höheren Klassenstufe besuchen. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einschätzung einer Klassen-

konferenz im Hinblick auf (Teil-)Begabung und Eignung des oder der Lernenden. Hierbei wird auch besprochen, wie er/sie mit der besonderen Herausforderung des Drehtürmodells klarkommen kann. Schließlich müssen Teilnehmende systemisch provozierte Wissenslücken selbst schließen.

Konzept und Umsetzung

Das Konzept sieht weiterhin vor, dass Eltern einen Antrag auf Befreiung vom regulären Unterricht stellen. Nach einer einmonatigen Probezeit wird gemeinsam entschieden, ob die Schülerin bzw. der Schüler am Unterricht der höheren Klassenstufe teilnehmen möchte und darf. Um das Teilspringen möglichst einfach zu gestalten, wird dabei versucht, die Schülerin oder den Schüler in einer Klasse unterzubringen, in der das betroffene Unterrichtsfach im Stundenplan parallel zu dem in der Regelklasse liegt. Sollte diese Möglichkeit nicht bestehen, sind die Lernenden verpflichtet, den Stoff anderer versäumter Unterrichtsfächer selbstständig nachzuarbeiten. Auf dem Zeugnis wird die Note explizit als Zensur einer höheren Jahrgangsstufe ausgewiesen. Ein besonderes Augenmerk lag bei uns immer auf dem Teilspringen auch in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften, da hier durch eine echte Produktorientierung (z.B. Wettbewerbsteilnahmen bei Jugend forscht/Schüler experimentieren) jahrgangübergreifende Teamarbeit organischer möglich ist. Organisatorisch ist das Teilspringen in Kurzfächern allerdings wesentlich schwieriger abzubilden, es sei denn, der Springkurs liegt zufällig oder absichtlich direkt parallel zu dem normal zu besuchenden Kurs.

Der große Vorteil unseres Drehtürmodells ist, dass keine zusätzlichen Ressourcen gebunden werden, mit Ausnahme



Präsentation eines Wettbewerbsbeitrages
in Kirchwerder (Nele in Jg. 8, Max in Jg. 9)



Im Drehtür-Modell (Lea in Jg. 13, Lukas in Jg. 7)

des moderaten Verwaltungsaufwandes und der regelmäßigen Korrespondenz der beiden Fachlehrkräfte zu Teilnahme, Anwesenheit und Leistungsnachweisen. Dies haben wir weitgehend über Laufzettel formalisiert und erhoffen uns durch das digitale Klassenbuch weitere Erleichterungen.

Rückschläge und Ausblick

Trotzdem gibt es natürlich Hindernisse für diese Form der Flexibilisierung von Unterricht. Der Corona-Lockdown hatte die Drehtür zugunsten anderer Krisenmanagement-Prioritäten fast verdrängt und die anschließende Kohortentrennung im Präsenzunterricht sie zeitweise formal unmöglich gemacht. Die oben angeführten Beispiele sind zwar aktuell, aber vor der Pandemie ist hier viel mehr passiert. Eine Renaissance ist nötig. Ein Kirchwerder-spezifisches Hindernis sind die unterschiedlichen Standorte der Schule. Es ist für Mittelstufenschüler:innen nicht immer möglich, so selbstständig den Standort zu wechseln wie für die Größeren. Auch deshalb warten wir ungeduldig auf unseren Schulneubau.

Lohnenswert ist die Drehtür in jedem Fall, denn gerade in Stadtteilschulen haben die leistungsstärksten Schüler:innen vielfach die Möglichkeit sich gemütlich zurückzuziehen, während die Hauptaufmerksamkeit im Unterricht notgedrungen bei den Schwächeren (und Störanfälligsten) liegt. Charlotte bestätigt dies: „Endlich gab es eine Alternative zu der Langweile.“ Schüler:innen durch individuelle Forderangebote aus der Komfortzone zu holen ist wichtig; dies nicht zu tun sträflich. Wir sind überzeugt, mit der Drehtür eine effektive, ressourcenschonende und pragmatische Form der Flexibilisierung von Unterricht in unserem Repertoire zu haben und freuen uns darauf, diese zu revitalisieren.

Kontakt:

joerg.mexner@bsb.hamburg.de
niko.gaertner@bsb.hamburg.de



BS25, Außenansicht B-Gebäude

Entwicklung einer neuen Lernkultur unter den Bedingungen von Kompartments

„Das probieren wir mal aus!“ – so lautet seit zweieinhalb Jahren der Leitsatz in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen in der Berufsvorbereitungsschule an der Beruflichen Schule Holz Farbe Textil (BS 25). Unter diesem Leitsatz wurde der Zuschlag zum Entwurf des neuen Schulgebäudes zu einem Vorreiter dessen, was heute im Kollegium als didaktisches Konzept zum individualisierten und entwicklungsorientierten Lernen gelebt wird. Dieses Konzept versteht sich als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen und eine sich verändernde Schülerschaft. Unser Anliegen ist es, Heranwachsenden eine bestmögliche Entfaltung ihrer Interessen und Begabungen zu ermöglichen und sie somit auch auf die heutigen Anforderungen in der Arbeitswelt vorzubereiten. Welche Chancen für das Lernen bieten nun die neuen Räumlichkeiten? Welche Folgen ergeben sich daraus für Lern-, Zeit- und Teamstrukturen an der Schule? Und welche Entwicklungsschritte sind wir gegangen bzw. müssen wir noch gehen?



Sandra Lehnig ist Abteilungsleiterin an der Berufsvorbereitungsschule, Beruflichen Schule Holz Farbe Textil (BS 25).
Jan Wiebusch ist Lehrer an der Berufsvorbereitungsschule und der Berufsschule Holztechnik, Berufliche Schule Holz Farbe Textil (BS 25).

BERUFLICHE SCHULE
HOLZ FARBE TEXTIL
 Berufsvorbereitungsschule

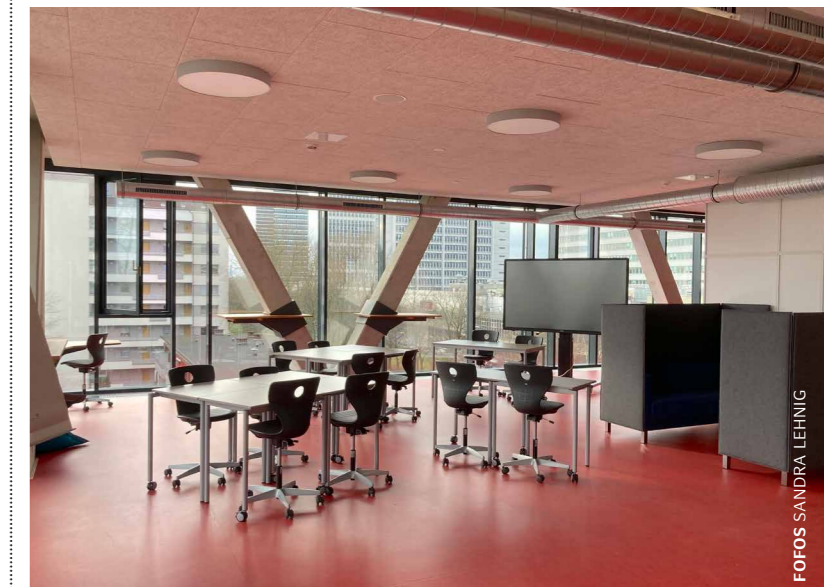
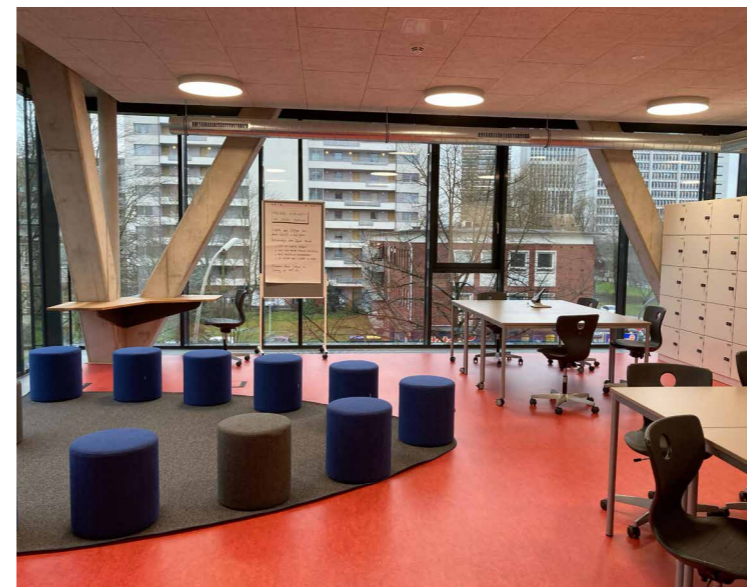
Lernen in Kompartments

Genau diesen Ansatz verfolgen wir seit dem Einzug in die neuen Räumlichkeiten zum Schuljahr 2020/21. Es handelt sich um ein großzügig gestaltetes Gebäude, in dem wir in drei sogenannten Kompartments (offene Lernräume) u. a. einen Lernort für Schüler:innen der Bildungsgänge Av-Dual (Ausbildungsvorbereitung) und AvM-Dual (Ausbildungsvorbereitung für Migrant:innen) geschaffen haben. Wir sind darauf spezialisiert, die Stärken und Potenziale unserer Schüler:innen zu erkennen, so dass sie ihren individuellen Lernweg finden und durch verschiedene Betriebspraktika den beruflichen Übergang initiieren. Dabei unterstützen wir die jungen Erwachsenen in enger Begleitung im Mentor:innenprinzip, durch partizipationsfördernde Lehr- und Lernkonzepte und durch selbstgesteuertes Lernen. Wir erproben also Unterrichtssettings, in denen die Lernenden mitentscheiden, wie und was sie lernen wollen. Die Lernangebote unterscheiden sich je nachdem, welches Ziel verfolgt wird: Anschluss- und/oder Abschlussorientierung. Die Lernumgebung ist dementsprechend gestaltet. Die Mentor:innen unterstützen die Lernenden bei der Wahl von Angeboten, der eigenen Zielformulierung, der Reflexion eigener Entscheidungen innerhalb der Lernprozesse und Erfahrungen und der darauf basierenden neuen Zielsetzungen und neuen Entscheidungen.

Entwicklungsschritte

Es wurde schnell deutlich, welchen Herausforderungen wir uns im Kollegium stellen müssen, denn mit der Planung von Unterrichtssettings in Kompartments wird der Unterricht geöffnet und für andere sichtbar. In den Austausch zu diesen Themen gingen wir in verschiedenen Formaten, zum Auftakt trafen wir uns in *Werkstätten* – organisiert von der schulintern gegründeten Inno(vations)-Gruppe und begleitet durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Li). In der Planungsphase erarbeiteten wir unterschiedliche Szenarien zum neuen Unterrichtsetting. Dazu legten wir zunächst fest, Lerngruppen von 15 Schüler:innen zu definieren, die in ihrer Zuständigkeit von einem möglichst kleinen *Stammteam* betreut werden. Das bedeutet, dass die Kolleg:innen in einem Stammteam eine Vielzahl von zu vermittelnden Unterrichtsinhalten abdecken.

Um die Angebote auf den Ebenen lernwirksam gestalten zu können, haben wir an *Parallelisierungen* von Stundenplänen gearbeitet. So können Schüler:innen entscheiden, ob sie beispielsweise den Dreisatz wiederholen oder sich auf einen aktuell anstehenden Bewerbungstest vorbereiten wollen, indem sie verschiedene Angebote im Bereich Mathematik wählen können. Die Angebote richten sich nach



Kompartments



FOFO SANDRA LEHNIG

Kompartiment

Bedarfen und Interessenbekundungen, d. h. unsere Schüler:innen berichten in den Ankommensphasen am Morgen, welche Erfahrungen sie aus dem Praktikum mitbringen und welche Aufgaben nachbereitet werden sollen. Die Schüler:innen beteiligen sich mit eigenen Erfahrungen, oder die Unterrichtenden unterstützen mit kurzen Inputs zum Thema. Gibt es einen Konflikt im Betrieb, schließt eine Einheit zur Kommunikation an.

Dieser Ansatz erfordert ein hohes Maß an Flexibilität von allen Beteiligten und einen flexiblen Umgang mit Unterrichtszeiten. In dieser Phase der Entwicklung haben sich mehrere Stammteams in einem Kompartiment zum *Ebenenteam* etabliert. Dieser Prozess benötigt eine gemeinsame Haltung, um an vielen einzelnen Meilensteinen gemeinsam zu arbeiten, für die es auch Regeln einzuhalten gilt. Als eine Gelingensbedingung formulieren wir die Arbeit in *multiprofessionellen Teams*. Damit wird eine Flexibilisierung in der Durchführung individueller Lernbegleitung überhaupt erst ermöglicht. Dafür braucht es feste Teamzeiten, die in den Stundenplänen der Kolleg:innen berücksichtigt werden müssen – denn ohne den regelmäßigen Austausch kann die Verantwortung für die Lernentwicklung von Schüler:innen aller Lerngruppen im Kompartiment nicht sichergestellt werden.

Die Kolleg:innen erhalten im Sinne agiler Arbeitsmethoden mehr Freiraum für Eigenverantwortung und für das Lernen, um den Ansprüchen der Jugendlichen gerecht zu werden. Aus unserer Sicht braucht es kollaborative, informelle und

medienbasierte Lernformate, die es gemeinsam weiterzuentwickeln gilt. Nachhaltigkeit und Digitalisierung sind strategische Handlungsfelder unserer zukünftigen Arbeit. Die Corona-Pandemie hat uns den digitalen Weg eröffnet, den es nun weiterzuverfolgen gilt, nur im anderen Unterrichtssetting: in Präsenz und mit einem Fokus auf flexibles, individualisiertes Lernen.

Die baulichen Maßnahmen fördern das individualisierte und entwicklungsorientierte Lernen durch diverse Möglichkeiten zur flexiblen Raumnutzung, denn die Schüler:innen können sich allein, in Kleingruppen oder mit der gesamten Lerngruppe die passende Umgebung auf der Fläche suchen. Daher ist Mobiliar zu bedenken, welches sich diesen flexiblen Strukturen anpassen kann. Die Impulsgebung zur *Zonierung* (z. B. Bereiche für die Arbeit im Plenum, für individuelle Einzelarbeit oder für kooperatives Arbeiten) entsteht immer wieder neu im Lernalltag und wird maßgeblich durch den Dialog zwischen Schüler:innen und Kolleg:innen gesteuert.

Der Faktor *Zeit* ist für alle Akteur:innen eine wichtige und auch begrenzte Ressource. Hilfreich ist, sich über Zielperspektiven zu verständigen und festzuhalten, was mit welchen Teilgruppen/Kooperationspartner:innen gemeinsam gestaltet werden soll.

Fazit und Ausblick

Der Begriff: ERPROBUNG kann – wie sich gezeigt hat – als Schlüsselwort in unserem gesamten Umsetzungsprozess gesehen werden. Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, agil, digital, zeitgemäß und demokratisch zu lernen und mitzubestimmen. Dafür ist es notwendig, in kontinuierlichen Reflexionsprozessen auch die eigene Arbeit und die Anforderungen an die Lernumgebung neu zu denken und das dann wieder auszuprobieren. Nachdem wir hier schon einiges erreicht haben, wird eine Entwicklungsaufgabe künftig darin bestehen, auch *Rituale* (z. B. in Bezug auf die Ankommensphase oder Teamstrukturen) und *Werkzeuge* für Individualisierung einzuführen und zu verstetigen.

Kontakt:

s.lehnig@gsechs.de
j.wiebusch@gsechs.de



FOTO PRIVAT

Bedrohte Tiere in Gefahr



Juliane Rode
ist Lehrerin und Fachleiterin für Naturwissenschaften und Technik, Jg. 5 + 6, am Albrecht-Thaer-Gymnasium in Stellingen.

Erschließung außerschulischer Lernorte:

SCHULPROJEKTE IN KOOPERATION MIT DER LI-ZOOSCHULE BEI HAGENBECK

Ausgangssituation der Schule

„A-T-H Kostbares ist uns klar, A-T-H Natur nicht unrettbar, A-T-H die Zukunft in uns'rer Hand“ heißt es im ATH-Song. Am Albrecht-Thaer-Gymnasium in Stellingen sind uns die Themen Umwelt, Verantwortung und Nachhaltigkeit wichtig. Nicht zuletzt deshalb wurden wir als „Verbraucherschule“ mit dem Siegel Gold sowie als „Umweltschule in Europa“ ausgezeichnet. Vor diesem Hintergrund finden bei uns jährlich drei Projektstage zum Thema Nachhaltigkeit und Verantwortung statt, in dessen Rahmen auch unser Projekt Nachhaltigkeit in Zoos durchgeführt wurde. Ein vierter Tag gibt den Schüler:innen Gelegenheit, sich die erarbeiteten Projektergebnisse gegenseitig zu präsentieren.

Phasen des Projekts Nachhaltigkeit in Zoos

Hagenbecks Tierpark liegt in unmittelbarer Nähe der Schule. Fast jede Schülerin, jeder Schüler war schon einmal dort. Es war unsere Absicht, etwas Bekanntes aus einer neuen Perspektive zu betrachten und Tierhaltung im Zoo zu hinterfragen. Den teilnehmenden Schüler:innen sollte dadurch eine persönliche Bewertung von Zoos und die Entwicklung eines eigenen Standpunktes ermöglicht werden. Weil ein Kollege (Lennart Block) und ich zusammen eine Unterstufenklasse leiten, fiel die Entscheidung, das Projekt in den Klassen 5 und 6 durchzuführen. Passend zu unserem Projekt bietet die LI-Zooschule bei Hagenbeck das Modul *Bedrohte Tiere in Gefahr* an. In einer kurzweiligen und informativen Fortbildung konnte ich mir schon im Voraus einen

Überblick verschaffen, was uns beim Rundgang durch den Tierpark erwartet.

Das viertägige Projekt gliederte sich in folgende Phasen:

Tag 1 (Mittwoch)	Einführung in das Thema
Tag 2 (Donnerstag)	Besuch im Tierpark Hagenbeck
Tag 3 (Freitag)	Verarbeitung der Informationen, Recherche und Vorbereitung einer Präsentation
Tag 4 (Montag)	Letzte Vorbereitungen für die Präsentation, Feedback, Rundgang durch die Schule bzw. Präsentation der Projektergebnisse

Einführung in das Thema

Zu Projektbeginn wurde zunächst der Begriff der *Roten Liste* geklärt, recherchiert, welche Tiere auf der Roten Liste stehen, und ein Steckbrief über verschiedene Tiere erstellt. Um möglichst viele verschiedene Gefährdungspotenziale für Tiere aufzuzeigen, haben wir darauf geachtet, dass Tiere aus unterschiedlichen Lebensräumen dabei sind und verschiedene Gründe für die Gefährdung bestehen. Schon bei der Erarbeitung und besonders bei der Präsentation der Steckbriefe reagierten die Schüler:innen betroffen, als sie feststellten, dass die Gefährdung der Tiere vielfältig und meist auf menschliches Handeln zurückzuführen ist. Welche Rolle können Zoos, besonders Hagenbecks Tierpark, in die-

sem Zusammenhang spielen? Auf diese Frage wollten wir am nächsten Tag eine Antwort finden. Aber die Schüler:innen wollten noch mehr wissen:

Welche bedrohten Tiere gibt es bei Hagenbeck?

Wo kommen die Tiere her?

Was können wir (hier) für gefährdete Tiere tun?

Besuch im Tierpark Hagenbeck

Nach einem Rundgang durch den Tierpark stand um 11 Uhr der Termin bei der Zooschule auf dem Programm. Erste Station war das Elefantenhaus. Die Mitarbeiterin der Zooschule erarbeitete mit den Schüler:innen den Unterschied zwischen Afrikanischen und Asiatischen Elefanten. Schnell kamen wir auch auf das Thema Wilderei zu sprechen. Die Schüler:innen sollten schätzen, wie viel ein Kilo Elfenbein den Wilderern einbringt und wir sprachen darüber, was aus dem Elfenbein hergestellt wird. *Wie können Menschen so etwas schön finden, wenn sie wissen, wo das Elfenbein herkommt?* war wohl die Frage, die sich viele dabei stellten. Weiter ging es zu den Dinosauriern. Bei den Dinosauriern war der Bestand der Bisons in den USA Thema: Karten wurden verteilt und in einem Rollenspiel wurde verdeutlicht, welche Interessen weiße Siedler und welche die amerikanischen Ureinwohner an der Jagd auf Bisons hatten. Die bittere Erkenntnis eines Schülers: *„Weil die einen mehr Fell haben wollten, hatten andere keine Lebensgrundlage mehr.“* Glücklicherweise – so erfuhren wir auch – hat sich der Bestand der Bisons wieder erholt. An der nächsten Station, den Schildkröten, sprachen wir darüber, wie Müll im Meer das Leben der Schildkröten gefährdet. Schlusspunkt unseres Rundgangs war das Tigergehege. Die Schüler:innen formten einen Kreis, ein paar Freiwillige übernahmen in der Mitte die Rolle der Tiger. Mit den Worten *„So, nun wird hier eine Straße gebaut“* spannte die Zooschullehrkraft ein Seil mitten durch den Kreis. Spätestens nach dem zweiten Seil wurde allen klar, warum der Tiger heutzutage als stark gefährdet eingestuft wird.

Wir hatten das Glück, dass Herr Reichhardt, Leiter der Zooschule, sich bereit erklärt hatte, uns nach dem Besuch der Zooschule noch 30 Minuten für Fragen zur Verfügung zu stehen – letztendlich hat er sich fast eine Stunde lang Zeit für uns genommen. Herr Reichhardt erklärte, wie der Tierpark beispielsweise durch Zuchtprogramme hilft, Arten zu erhalten, wie Zoos dabei zusammenarbeiten oder wie ein Tier von einem Zoo zum anderen transportiert wird. Außerdem machte er noch einmal sehr deutlich, wie wir alle durch Reisen, Baden in der Badewanne oder den Besitz eines Smartphones zur Gefährdung der Tiere beitragen. Einige Schüler:innen hatten sich aber beim Gang durch den Zoo noch eine ganz andere Frage gestellt: *Sind die Tiere hier glücklich?*

Aufarbeitung der Erfahrungen und Präsentation der Projektergebnisse

Auch wenn diese Frage der Schüler:innen nicht zur Zufriedenheit beantwortet wurde, haben sie sehr vom Projekt profitiert. Sie haben erfahren, dass Zoos viel mehr sind als ein Ort, an dem man Tiere sehen kann, und sie können den Wert von Zoos für gefährdete Tiere vor dem Hintergrund des im Projekt erworbenen Wissens beurteilen. Vor allem ist ihnen aber bewusst geworden, dass sie mit ihrem eigenen Handeln hier in Hamburg das Leben der Tiere irgendwo auf der Welt positiv wie negativ beeinflussen können. Dies wurde aus dem Feedback deutlich, das wir uns am Montag einholten. *„Der Besuch in der Zooschule und die Frageunde waren am besten“*, waren sich die Schüler:innen einig. Jede Schülerin, jeder Schüler hatte aus dem Tierpark den Wunsch mitgebracht, ein Thema zu vertiefen. Zu diesem Zweck hatten wir am Freitag noch einmal den Computerraum reserviert. Nun konnten Recherchen erledigt und Präsentationen vorbereitet werden. Dabei ließen wir den Schüler:innen freie Hand. Herausgekommen sind Vorträge und Plakate zu Themen wie Wilderei, aber auch zur Geschichte des Tierparks Hagenbeck oder zur Frage, was hier in Hamburg zum Schutz bedrohter Tiere getan werden kann.

Resümee und Ausblick

Im Nachhinein wäre es günstiger gewesen, zuerst den Termin bei der Zooschule wahrzunehmen und die Schüler:innen dann in zwei Gruppen entsprechend ihrer unterschiedlichen Fragestellungen durch den Tierpark gehen zu lassen – denn Interessen und Fragestellungen können sich durch den Zooschulunterricht durchaus ändern.

Davon abgesehen war das Projekt ein voller Erfolg. Es war interessant zu beobachten, wie sich der Blick der Fünft- und Sechstklässler:innen auf den Tierpark im Laufe des Projektes erweitert hat. Sicher wäre es auch spannend zu erfahren, welche Fragen Mittel- oder Oberstufenschüler:innen hätten. Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Zoo würden wir sie gerne begleiten.

Kontakt:

rd@ath-hh.de

Wie neue Lernarrangements entstehen und nachhaltig entwickelt werden können –

DAS BEISPIEL SegeLn AN DER STADTTEILSCHULE WALDDÖRFER

Neulich auf dem Flur zum Lehrerzimmer: Eine Kollegin spricht mich an, um mir Rückmeldung zu einer Vertretungsstunde in meiner 5. Klasse zu geben: „Du, es war eigentlich alles ganz gut bei dir, es haben alle gearbeitet. Aber etwas war ganz merkwürdig: Deine Klasse hat mich gar nicht beachtet! Als ich reinkam, haben die einfach weitergemacht, ohne sich auf den Platz zu setzen und ohne mich zu begrüßen. Das fand ich fast unverschämt.“ Dies machte mich nachdenklich. Die Stunde, um die es ging, war eine unserer neu eingeführten SegeLn-Stunden.

Anlass für ein neues Unterrichtskonzept

Als Lehrkräfte an der Stadtteilschule Walddörfer haben wir unsere Unzufriedenheit wahrgenommen, über das Lernen allgemein, aber auch weil viele Schüler:innen die Selbstständigkeit verlernt oder nicht erlernt haben. Seit der Einführung inklusiver Schule hat sich im Unterricht nur bedingt etwas verändert. Die Heterogenität unserer Schülerschaft wurde immer spürbarer und im ‚herkömmlichen‘ Unterricht kaum noch handhabbar, so dass das Kollegium bereit für Veränderung war. Die Steuergruppe hat viele Modelle gesichtet und unter Einbindung verschiedener Konzeptgruppen unser eigenes Konzept *SegeLn* entwickelt.

Das Konzept SegeLn

SegeLn steht bei uns für Selbstgesteuertes Lernen, betrifft die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch und ist vergleichbar mit Lernzeiten, Lernbüros oder Studienzeiten in anderen Schulen. Bei unserem *SegeLn* erhalten unsere Klassen pro Fach eine Zielkarte, die sie wie eine Lernlandkarte ‚befahren‘ können und dabei ihr eigenes Lernniveau selber bestimmen und festlegen. Der organisatorische Rahmen ist gesetzt: Das Arbeitsmaterial besteht für die Lernenden aus ihrem *SegeLn*-Ordner, dem Schulplaner und der Federtasche. Die großen *SegeLn*-Ordner für die Materialien der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch sowie Zusatzarbeitsmaterialien stehen im Schrank und werden vom Ordnerdienst zu Beginn der Stunde bereitgelegt, damit sich jeder individuell bedienen kann, je nachdem, was gerade benötigt wird. Der Ablauf der *SegeLn*-Stunde ist den Lernenden ebenfalls bewusst: eigenes Material bereitlegen, Ziel der Stunde im Planer eintragen, evtl. Arbeitsmaterial holen, evtl. den Raum wechseln (es gibt noch einen Stillarbeits-



Merle Spaller
ist Didaktische Leiterin an der Stadtteilschule Walddörfer.



Beim *SegeLn* wird gearbeitet

raum, einen Differenzierungsraum und einen DAZ-Raum als Unterstützung), 30 Minuten arbeiten und zum Abschluss die *grüne Phase*. Diese bedeutet, im Planer einzutragen, was man erreicht hat und was man sich das nächste Mal vornimmt. Dann eine Unterschrift bei der Lehrperson abholen und aufräumen.

Die neue Rolle von Lehrkräften als Lernbegleiter

Die Rückmeldung meiner Kollegin machte mich, wie eingangs bemerkt, also nachdenklich. Ich gehe mit meiner Klasse darüber im Klassenrat ins Gespräch. „Ich verstehe das nicht: Warum muss ich mit dem Anfangen warten, damit uns die Vertretungslehrerin begrüßt, wenn ich doch schon am Arbeiten bin?“, sagt Kevin. Dieses Unverständnis macht mir bewusst, wie sehr die Schüler:innen unser Prinzip des SegeLns schon verinnerlicht haben. Wir als Lehrkräfte müssen (noch) verstehen, dass es beim SegeLn weniger um uns und um den Respekt geht, der uns entgegengebracht wird. Es ist eher umgekehrt: Wir als Lehrkräfte werden Lernbegleiter, die respektvoll mit dem Lernen der Schüler:innen umgehen sollten. Dies ist eine Herausforderung und stets ein Abwägen, weil nicht nur die fachlichen Inhalte Lerngegenstand sind, sondern eben auch das Lernen selbst. Wir begleiten und unterstützen die Schüler:innen im Lernprozess, geben die Kontrolle ab und müssen ihnen gleichzeitig das notwendige Vertrauen entgegenbringen.

Lehrkräfte als Unterrichtsentwickler

Die Entwicklung des Konzepts und seine erste Erprobung bilden für uns erst den Einstieg in ein großes Unterrichtsentwicklungsprojekt. Um ein Vorankommen zu gewährleisten, bedarf es regelmäßiger Reflexion. Dafür nehmen wir auch externe Unterstützung in Anspruch: Unter Begleitung der Agentur für Schulberatung am LI sind wir noch mitten

in der Erprobung und modifizieren stetig im Prozess. Schulintern führen wir Rückmelderrunden und neu geschaffene SegeLn-Konferenzen durch, in denen wir uns im Kollegium austauschen und nach Verbesserungen suchen. Hier sichten wir auch kritisch die Rückmeldungen aus dem Kollegium. Diese verschiedenen Formen der Reflexion sind sehr hilfreich. Doch wie kommen wir zu gesicherten Erkenntnissen über den Erfolg des neuen Konzepts im laufenden Prozess? Erzielen wir die gewünschten Wirkungen? Und wo müssen wir rechtzeitig nachsteuern? Diese Fragen leiten die prozessbegleitende (formative) Evaluation auf Basis eines Wirkmodells.

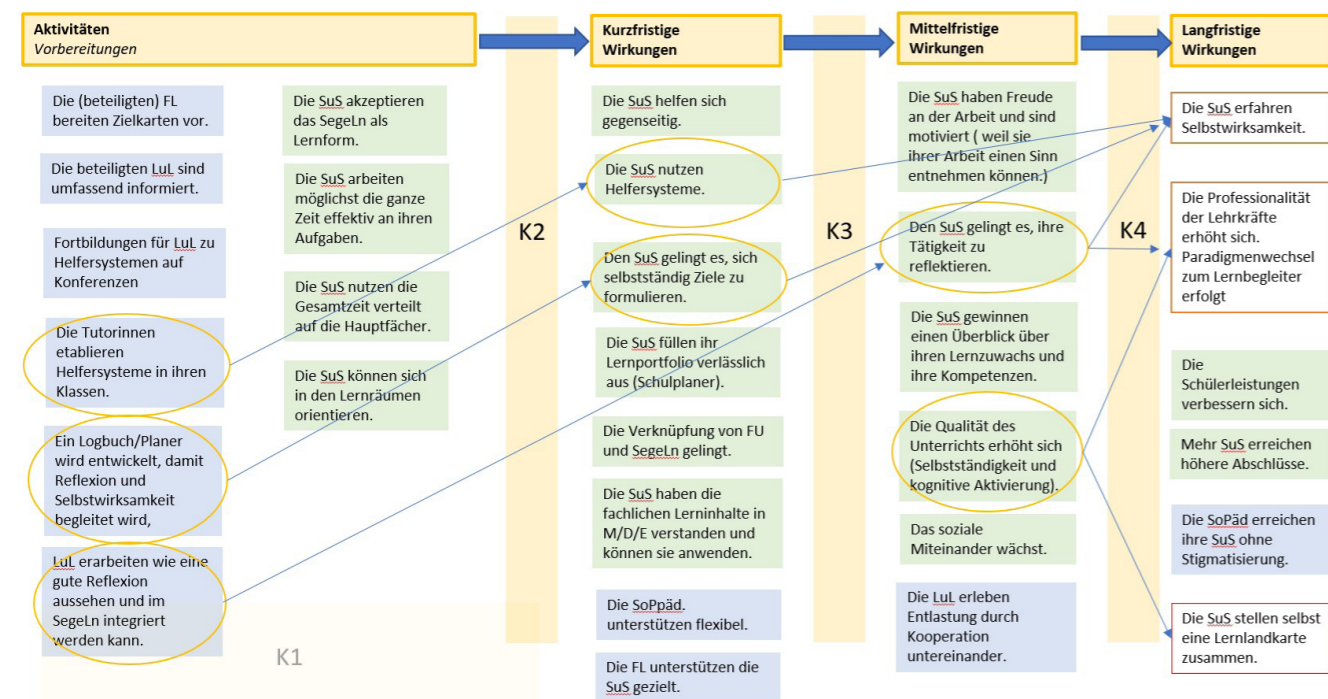
Prozessbegleitende Evaluation mit Hilfe von Wirkmodellen als Bestandteil von Unterrichtsentwicklung

Mit Unterstützung der Agentur für Schulberatung am LI haben wir Wirkmodelle als sinnvolles Werkzeug für eine prozessbegleitende Evaluation kennengelernt. Ein Wirkmodell ist eine Visualisierung, in der zielbezogene Aktivitäten und Wirkungen, die bei den Schulbeteiligten erreicht werden sollen, dargelegt werden (siehe Abbildung). Unterschieden wird dabei – entlang einer gedachten Zeitachse – zwischen kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Wirkungen. Angenommene Kausalbeziehungen zwischen Aktivitäten und Wirkungen werden ebenfalls visualisiert (siehe Pfeile in dem Wirkmodell). Somit fragt das Wirkmodell nicht



SegeLn in Klasse 6

Wirkmodell SegeLn Schuljahr 22/23 – 23/24



nur nach dem Eintreten einer Wirkung, sondern leistet auch einen Beitrag zur Erklärung von Erfolgen (aber auch Misserfolgen). Die Entwicklung des Wirkmodells erfolgte in einer produktiven Arbeitsgruppe, der – neben mir als Didaktische Leiterin – zwei Kolleginnen der Steuergruppe sowie Vertreter der Agentur für Schulberatung angehörten (darunter Peter Schulze und Larissa Ehrenfort als Schulentwicklungsberater:innen und Dr. Monika Renz als Expertin mit Schwerpunkt Evaluation).

Resümee

Obwohl wir an unserer Schule auf dem Weg sind, neue Lernformen zu erproben mit selbst erstellten Materialien und unserer Schülerschaft einen organisatorischen Rahmen für selbstgesteuertes Lernen geben können, benötigt es auch ein Umdenken von uns Lehrkräften und eine klare Haltung. Wir sind diejenigen, die gebraucht werden als Lernbegleiter,

damit die Schüler:innen ihren eigenen Rhythmus finden und das selbstgesteuerte Ziel „anSegeLn“ können. Verschiedene Anlässe regen an, unterstützen und begleiten unseren Prozess der Reflexion und des Umdenkens. Darüber hinaus haben wir mit dem präsentierten Wirkmodell ein Unterstützungsinstrument geschaffen, das uns hilft, Schritte zu planen, Transparenz herzustellen, Kommunikation hierzu zu strukturieren, Wirkungen zu erklären und daraus abgeleitete Erkenntnisse in den weiteren Entwicklungsprozess einzuspeisen.

Kontakt:

merle.spaller@bsb.hamburg.de



Landungsbrücken im HAFEN

Das ‚HAFEN-Konzept‘ – Flexibilisierung sowie Verlässlichkeit in Zeit und Ort

„Wenn viele Menschen gemeinsam gehen, entsteht ein Weg.“

(AFRIKANISCHES SPRICHWORT)



Tobias Langer
ist Schulleiter an der Elisabeth-Lange-Schule.



Thorsten Carstens
ist Didaktischer Leiter an der Elisabeth-Lange-Schule.

Unsere Schule liegt in Harburg, im Stadtteil Eißendorf. Unsere 830 Schüler*innen kommen aus ganz unterschiedlichen Kulturen und Elternhäusern, aber ihnen allen ist eins gemeinsam: Sie möchten ernst genommen, gesehen und wertgeschätzt werden. Unsere Aufgabe ist es, ihnen dazu zu verhelfen, sich als Lernende zu erfahren, sich wahrzunehmen in den Voraussetzungen, die jeder mitbringt, dabei immer wieder nach den persönlichen Sternen zu greifen sowie sich und sein eigenes Lernen auszuschöpfen. Auch wir Lehrende sind dabei Lerner. Im gemeinsamen Tun entwickeln wir uns weiter. Unser Verständnis ist, dass wir unseren Kindern in Menschlichkeit und Würde begegnen und das erwarten wir ebenso umgekehrt, ganz besonders auch im Umgang miteinander! Ein solches Grundverständnis kann nur gedeihen mit Eltern, die diese Haltung ebenfalls teilen.

Um diese Aufgaben zu bewältigen, haben wir Beratungs-, Präventions-, Forschungs- sowie Förder- und Förderangebote im HAFEN zusammengeführt, für den wir im Herbst 2019 mit dem Hamburger Bildungspreis ausgezeichnet wurden (damals noch unter dem Namen **Stadtteilschule**

Ehestorfer Weg). Der Name HAFEN bzw. die einzelnen Buchstaben stehen für

- H**alten
- A**nkommen/Aufrichten
- F**ördern/Fordern
- E**ntspannen und
- N**euausrichten.

Ausgangssituation

In der Schule waren im Sommer 2017 deutliche strukturelle Schwächen erkennbar. Es gab zu diesem Zeitpunkt sehr zergliederte Angebote, die sich eher an der Symptombekämpfung orientierten, anstatt die Ursachen fehlender Lernzuwächse oder ausufernder Störungen des Schulablaufes ernsthaft in den Blick zu nehmen. Folge dieses willkürlichen Gießkannenprinzips war die fehlende Verlässlichkeit in Zeit und Ort – auch für das Zusammenwirken der multiprofessionellen Teams. Dadurch konnte kein gesamtdidaktischer und pädagogischer Blick entstehen.

Angesichts dieses Dilemmas wurde der Anspruch formuliert, einen Ort zu schaffen, ...

- an dem wir den Schüler*innen individuell begegnen, wenn sie aufgrund von Erlebnissen, physischen, sozialen oder psychischen Ursachen nicht am Regelunterricht teilnehmen können, der in allen Fragen der Beratung räumliche und zeitliche Verlässlichkeit bietet,
- der die Haltekraft der Schule stärkt und Bedeutsamkeit von Schule und Unterricht fördert,
- der die Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams stärkt und fördert,
- der Strahlkraft als innovativen Impuls in den Stadtteil bringt,
- der den Aufbruch in der Schule signalisiert.

Pädagogische Idee

Basierend auf dem Grundgedanken der inklusiven Schule, wollten wir den Bedürfnissen unserer heterogenen Schülerschaft besser gerecht werden. Die Grundhaltung war, dass wir von einer „Bestrafungslogik“ des Trainingsraums wegkommen und unsere positive Grundhaltung, die auf Stärken der Schüler*innen setzt, in den Vordergrund stellen. Schule soll als Heimat, der HAFEN als Schutzraum erfahren werden. Folglich sind die Landungsbrücken des HAFENS während der Unterrichtszeit kein Aufbewahrungsort für problematische Schüler*innen, sondern eine Anlaufstelle für die gesamte (!) Schulgemeinschaft bei allen außerunterrichtlichen Fragen, die von den kurzen Wegen, der Transparenz, Durchlässigkeit und Flexibilität in der gemeinsamen Erziehungsarbeit profitiert (siehe zum Adressatenkreis das Schaubild).



Was ist der HAFEN?

Der HAFEN ist ein Ort des Ankommens, aber auch des Segelsetzens und der Weiterfahrt, ein Ort der Begegnung und der Zusammenarbeit. Erreicht werden soll das durch die räumliche und personelle Bündelung aller Angebote in den Bereichen Betreuung (1), Bewegung (2), Beratung (3) sowie Förderung und Forderung (4). Ein wichtiges Prinzip unserer Arbeit ist es, die Möglichkeiten der multiprofessionellen Teams und deren Synergie-Effekte voll auszuschöpfen, um Kolleg:innen zu unterstützen und zu entlasten sowie Schüler*innen zu beraten, zu fördern und zu betreuen. Gleichzeitig ist es unser Ziel, im Sinne eines inklusiven Unterrichts daran zu arbeiten, dass alle Schüler*innen so oft und so gut wie möglich in ihrer eigenen Lerngruppe und mit der zuständigen Lehrkraft am Regelunterricht teilnehmen.

Was bietet der HAFEN?

Die Möglichkeiten und Angebote im HAFEN sind – dank des multiprofessionellen Teams – vielfältig. Grundsätzlich bestehen Angebote in den Bereichen Bewegung, Entspannung, individuelle Förderung/Forderung und Beratung. Im Einzelnen:

- unterstützendes Angebot für Unterricht/Fachunterricht
- Raum und Zeit für freies Arbeiten angebunden an den Unterricht
- herausforderndes Lernen
- Lebensweltorientierung, ganzheitliches Lernen
- BoSo (Berufs- und Studienorientierung)
- Verknüpfung mit dem Ganztag (Ausgestaltung des Offenen Eingangs, Pausenangebote, Nachmittagsbereich)
- individuelle Forderung (Begabungsförderung, Schachschule)
- sonderpädagogische Förderung (Einzel- und Gruppenförderung, ETEP)
- sozialpädagogische Angebote (z. B. sozialer Garten, individuelle Beratung)
- NEUWERK, temporäre Lerngruppe

Diese flexiblen Angebote orientieren sich an dem Response-to-Intervention-Modell. Es geht darum, Schüler*innen, die im Klassenverband in einem binnendifferenzierten Unterricht nicht die angemessenen und zu erwartenden Lernfortschritte machen, temporär aus dem Unterricht herauszunehmen und in einer kleinen individuellen Gruppe schulisch anzusprechen. Dadurch sollen Anschluss gewährleistet und lernförderliche Haltungen entwickelt werden, so dass bessere Lernerfolge in der Regellerngruppe wieder möglich sind.

Der HAFEN – Zahlen/Daten/Fakten

ca. 360 Quadratmeter Raumfläche
8 Räume + Pausenhalle
ca. 20 Personen (multiprofessionelle Zusammensetzung)
ca. 80 Angebote pro Woche
ca. 80-100 Schüler*innen, die Angebote pro Tag nutzen
ca. 40 Schüler*innen in jeder Pause

Wie funktioniert der HAFEN?

Der Schultag im HAFEN startet um 7.30 Uhr und endet um 16 Uhr:

- 7.30-8.00/8.30 Uhr Offener Eingang
- Angebote und Betreuung während der Unterrichtszeit und während der Pausen
- 12.10-12.50 Uhr Angebote für die Mittagspause (z. B. Bibliothek, Schach)
- 15.00-16.00 Uhr Nachmittagsbetreuung und Ganztagsangebote (Kurse)

Während der Unterrichtszeit kommen Schüler*innen entweder spontan oder mit Termin in den HAFEN. Bei festen Terminen (z. B. Förderung, Forderung, Beratung) melden sie sich am Tresen in den Landungsbrücken oder treffen sich dort mit der betreuenden Person. Schüler*innen, die aus verschiedensten Gründen spontan in den HAFEN kommen, brauchen dafür einen ‚Laufzettel‘, der als Kommunikationsmedium für die gesamte Schule fungiert. Hier können die zuständigen Lehrkräfte eintragen, wo die Schüler*innen hingehen sollen und aus welchem Grund. Eine weitere Möglichkeit ist die längerfristige Betreuung von Schüler*innen im HAFEN nach individueller Absprache – und zwar für bestimmte Unterrichtsfächer oder bestimmte Stunden in einem vorher festgelegten temporären Zeitraum.

Wichtig für eine funktionierende Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen dem HAFEN-Team und dem Lehrerkollegium ist eine gemeinsame Informationsgrundlage:

- Rückmeldungen und Gespräche
- Fortbildungen und Marktplätze zum Thema HAFEN
- Informationen in Lehrerkonferenzen
- HAFEN-Flyer
- Vorstellung des aktuellen HAFEN-Plans in den Klassen



Big school im HAFEN

Ausblick

Das Konzept des HAFENs wurde in einem für Schulen in herausfordernden Lagen wichtigen ko-konstruktiven Prozess erarbeitet. Als Methode nutzten wir das von LIF 21 begleitete Verfahren der *netzwerkbasierten Entwicklungszyklen*, welches aus unserer Sicht eine der großen Gelingensbedingungen unserer Schul- und Unterrichtsentwicklung war. Der HAFEN wird nun – als einer der wichtigsten und größten Bausteine unserer Schule – permanent weiterentwickelt. Das Ziel ist es, die bestehenden Strukturen weiter zu optimieren und neue Entwicklungen der Schule in die Konzeption des HAFENs mit einzubinden.

Kontakt:

tobias.langer@bsb.hamburg.de
thorsten.carstens@bsb.hamburg.de

„Work smart, not hard“ –

FLEXIBLE LERNSTRUKTUREN FÜR DEN UMGANG MIT KÜNSTLICHER INTELLIGENZ IM DEUTSCHUNTERRICHT

Seit der Pandemie hat die Digitalisierung neue Möglichkeiten des Unterrichtens eröffnet. Gerade digitale Präsentationen, die verschiedenen Möglichkeiten, schnell zu kommunizieren und gemeinsam zu arbeiten, eröffnen einerseits neue Chancen der Flexibilisierung von Unterricht. Andererseits erfordern neue Entwicklungen, gerade im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI), geradezu eine Flexibilisierung von Lernstrukturen. Das schließt insbesondere die Flexibilisierung von Aufgabenformen mit ein. Schließlich können KI-gestützte Programme einfache Formulierungsaufgaben, Zusammenfassungen, Zusammenstellung von Rechercheergebnissen bis hin zur (sprachlichen) Überarbeitung von Texten bereits selbst bearbeiten. Und: Diese Programme sind als „Schul-Hacks“ bereits in der Nutzung (vgl. Handysektor 2021). **Work smart, not hard – dies scheint die Devise.**

Was ist KI?

Künstliche Intelligenz ist mehr als der Einsatz von Algorithmen. Algorithmen sind fest definierte Rechenwege, die sehr schnell zu Ergebnissen führen, z. B. beim Taschenrechner. Algorithmen bilden auch die Grundlage einer Künstlichen Intelligenz. Sie generieren in zusammenschalteten Programmen eigene (künstliche) neuronale Netze, die trainiert werden können und die sich durch die Verarbeitung von Daten selbst optimieren (Deep Learning). Die Maschine stellt damit aufgrund ihres technisch-mathematischen Lernens eigene Prognosen auf und auf Basis dieser Prognosen fällt sie Entscheidungen. Ein inhaltlich-konzeptuelles Verständnis liegt nicht vor. Hier einige Beispiele:

- Der Webservice deepl.com übersetzt Texte in 28 verschiedene Sprachen. Das Programm bietet auch die Rückübersetzung in die Ausgangssprache. Dabei verwendet DeepL standardsprachliche Formulierungen und vollbringt auf diese Weise eine Überarbeitungsleistung, da Mängel in der Orthografie, der Satzgrammatik sowie der Stilistik ‚korrigiert‘ werden (vgl. Wampfler 2021).

**Hendrik Stammermann**

leitet das Referat Sprachen am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

- Ein Anbieter neuroflash.com aus Hamburg kann in kurzer Zeit Texte nach Vorgaben schreiben. Diese Vorgaben umfassen Fragen, Sätze, Stichwörter sowie Angaben zur Textsorte und zum Stil. Neuroflash verwendet das Sprachmodell GPT-3, eine KI, die Sprache selbst generiert. Im November 2022 wurde das Programm ChatGPT vorgestellt, dem man über eine Chatfunktion Fragen, aber auch Aufgaben stellen kann. ChatGPT zeigt mit seiner interaktiven Komponente eine deutliche Verbesserung der generierten Texte. ChatGPT erfuhr mit seinen verblüffenden Leistungen ein großes öffentliches Interesse und erreichte im Januar 2023 bereits über 100 Millionen Nutzer.
- Der Webservice smodin.io ist ein amerikanisches Unternehmen. Der Webservice kann Ausgangstexte paraphrasieren und auch deren Aufbau verändern.

Die digitalen Tools, die hier skizziert sind, verunsichern, irritieren und stellen typische Aufgabenformen in Frage. Aber: Neuerungen und Möglichkeiten dringen als ‚smarte‘ Lösungen und Hacks in die Schule und die unterrichtliche Arbeit ein – ob wir wollen oder nicht. Deshalb ist es unerlässlich, auf diese Entwicklungen didaktisch angemessen zu reagieren, anstatt die Augen davor zu verschließen. Es bedarf also einer pragmatisch-produktiven Haltung. Genauer: Um den Herausforderungen der KI zu begegnen, bedarf es einer Flexibilisierung von Aufgabenformen. In diesem Artikel werden zwei Ansätze vorgestellt.

Schreibaufgaben mit Profil

Schreibaufgaben mit Profil sind Aufgaben, die ein Problem in einem sozialen Kontext erschaffen, das zur Lösung eine schriftliche und standardsprachliche sowie konkrete Kommunikation erzwingt. Texte, ob mündlich oder schriftlich, werden in einem kommunikativen Kontext erarbeitet und überarbeitet. Die Problemlösung kann durch die Bereitstellung von Textmustern oder Beispielen erleichtert werden (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2010, S. 194). Diese Art von personalisierter und kontextualisierter Einbindung können Werkzeuge mit KI nur bedingt schaffen.

Beispiele:

- Grundschule: Eine schriftliche Bastelanleitung zur Herstellung einer Fingerpuppe für die Parallelklasse erstellen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2010, 195ff.).
- Sekundarstufe I: Ein Manuskript für einen Audioguide für eine Ausstellung verfassen.
- Sekundarstufe II: Eine Herausgeberschrift für die Schwerpunktthemen der Abiturprüfung als Vorbereitungsgrundlage für sich selbst und Mitlernende gestalten.
- Eine besondere Art der Situierung ist auch die Übersetzung eines Textes in eine andere Darstellungsform. Hier sind viele Produkte vorstellbar: ein Comic, ein Foto oder für längere Erzählungen, die Übersetzung in eine

interaktive Geschichte durch Twine, eine kostenlose Open-Source-Software für die Entwicklung interaktiver Geschichten (twinery.org).

Lernen sichtbar machen: kollaboratives Schreiben

Kollaborative Schreibarrangements betonen allesamt ein wertschätzendes und günstiges soziales Klima, wobei Abläufe eingeübt und Regeln reflektiert werden müssen. Sie werden häufig mit Blick auf die Arbeit in der Grundschule beschrieben (vgl. Lessmann 2020; Anderer & Baark 2020), sie sind jedoch auch bis hin zur Sekundarstufe II einsetzbar (Baurmann 2002, S. 100ff.; Fix 2008, S. 164ff.). Das kooperative Schreiben mit interaktiven Pads hat Vorteile: Es macht das Lernen sichtbar durch die gemeinsame Arbeit am Text bis hin zur Visualisierung des Schreibprozesses (Philipp 2020, S. 22).

Der Einsatz ist recht einfach: Auf der Website des interaktiven Pads (z.B. edupad.ch, zumpad.zum.de) generiert die Lehrkraft ein Dokument und sendet den Link an die Lernenden, die nun gemeinsam, ob in Präsenz oder Distanz, im Dokument arbeiten können. Notwendig sind Hinweise zum Arbeitsablauf oder zum Aufgabenverständnis. Jede schreibende Person ist mit einer anderen Farbe markiert, so dass Textänderungen den einzelnen Teilnehmenden zugeordnet werden können. Die Texte können nach Erstellung exportiert werden. Der Schreibprozess kann durch die ‚Timeline-

Funktion‘ vom Beginn an mit allen Änderungen nachverfolgt werden, so dass unterschiedliche Bearbeitungsstufen und auch die Leistung der einzelnen Lernenden in unterschiedlichen Stadien des Prozesses nachvollzogen werden können.

Beispiel:

In der 5. Klasse sollen Kinder Tautogramme schreiben (siehe Abbildung). Hier finden sich neben der Aufgabe ein Beispiel, Regeln für die Arbeit und Kriterien für eine gute Leistung.

Lernen und KI – eine Frage der Haltung

Das Lernen mit Hilfe von KI steht noch am Beginn. Die technischen Möglichkeiten wachsen jedoch stetig. Welche Rolle KI künftig spielen wird, ist noch zu diskutieren, allerdings nicht mit Blick auf die ‚Digitalisierung‘ als technischen Prozess, sondern mit der Perspektive auf eine ‚Kultur der Digitalität‘ im Sinne einer gesellschaftlichen Entwicklung (vgl. Eickelmann & Maaz 2022; Stalder 2016).

Kontakt:

hendrik.stammermann@li-hamburg.de

Literatur:

Die Idee zu diesem Beitrag stammt aus einem Gespräch mit Leonardo Quintero, Medienpädagoge am LI.

Anderer, Catrin & Baark, Claudia (2020): Die Lektorenrunde. Ein kooperatives Rückmeldeverfahren zu Textentwürfen. In: Grundschule Deutsch, Nr. 67, S. 18-20.

Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, S. 191-209.

Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Klett Kallmeyer.

Eickelmann, Birgit & Maatz, Kai (2022): Blinde Flecken und die Hoffnung auf einen Innovationsschub. Schule in der digitalen Welt. In: Maaz, Kai & Becker-Mrotzek (Hgg.) (2022): Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen. Berlin: Dudenverlag, S. 91-104.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.

Handysektor (2021): Helfen diese „Schul-Hack“-Webseiten wirklich? Abrufbar unter: <https://handysektor.de/artikel/helfen-diese-schul-hack-webseiten-wirklich>. (aufgerufen am 21.01.2023)

Lessmann, Beate (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.

Philipp, Maik (2020): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen Schreibförderung. 8. erw. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wampfler, Phillipe (2021): DeepL als Korrekturwerkzeug im Erstsprachenunterricht. In: Schule Social Media (Zürich). Abrufbar unter: <https://schulesocialmedia.com/2021/11/28/deepL-als-korrekturwerkzeug-im-erstsprachenunterricht/>. (aufgerufen am 21.01.2023)

Beispiel für eine Aufgabe für den Jg. 5; Programm: zumpad.zum.de

Arbeit mit einem Projektcurriculum

EINSTIEG

Jg. 5 *Wir lernen Forschen*

EIGENE UMGEBUNG UND VERGANGENHEIT ERKUNDEN

Jg. 5 *Geschichtsprojekt*

Jg. 6 *Wasserprojekt*

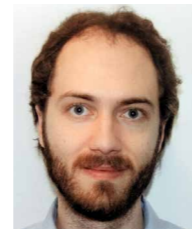
Jg. 7 *Waldprojekt*

GESELLSCHAFT ERKUNDEN

Jg. 8 *Menschen in schwierigen Situationen*

Jg. 9 *Zeitungsprojekt*

Jg. 10 *Klosterschüler machen Politik*



Hannes Namgalies
unterrichtet Deutsch, Biologie und Physik am Gymnasium Klosterschule und koordiniert dort die Arbeit in Projekten.

Eine gute Möglichkeit der Flexibilisierung von Unterricht stellen Projekte dar. Beim forschenden Lernen entsteht Kreativität und Eigenverantwortung. Eine Schule, die ein Projektcurriculum entwickelt, verstetigt damit die Arbeit in Projekten. Die Kooperation der Lehrkräfte in Jahrgangsteams erleichtert die Planung und Durchführung von regelmäßigen Projektphasen, in denen fächerübergreifend produkt- und präsentationsorientiert gearbeitet wird.

Wälder erkunden, Wasser untersuchen, Politik betreiben, Interviews und Podcasts erstellen, Zeitungen lesen und selber schreiben...

In jedem Jahrgang der Beobachtungs- und Mittelstufe werden am Gymnasium Klosterschule ein oder mehrere Projekte durchgeführt, in denen kleine Gruppen forschend und kreativ an ganz unterschiedlichen, häufig auch sehr lebensnahen Themen fächerübergreifend arbeiten (z.B.: „Wie kann ein Zebrastreifen vor der Schule eingerichtet werden?“, „Die Geschichte des Geldes“, „Leben im Hospiz“, „Reportage über ein Gefängnis“, etc.). Diese sehr unterschiedlichen Projekte an der Klosterschule werden vom jeweiligen Jahrgangsteam verantwortet und haben alle das Ziel, das selbstständige Arbeiten zu fördern. Um diesem Ziel nahe zu kommen, gibt es ein eigenes Projektcurriculum an unserer Schule.

Die Projektarbeit beginnt als Einstieg in Klasse 5 mit der völlig freien Wahl eines Themas. Hier gibt es zwar eine Beratung und Hilfe durch die Lehrkraft, aber keine Einschränkung für Themengebiete. Egal, ob die Entwicklung der Filmbranche oder die Entwicklung von Sternen gewählt wird, aus fast allen Themen lassen sich geeignete Forschungsfragen basteln.

In den folgenden Jahren gibt es dann verschiedene Oberthemen (siehe Grafik). Ob aber beispielsweise beim dritten Projekt – dem Wasserprojekt – zur Gewässeruntersuchung, zur Entwicklung von Meeresströmungen oder etwa zu Wassergedichten gearbeitet wird, liegt in der Hand der Schülerinnen und Schüler.

Die Idee hinter der Themenabfolge ist: Zunächst soll die natürliche Umgebung erkundet werden, ausgehend von der eigenen Geschichte (Geschichtsprojekt, Waldprojekt, Wasserprojekt). Dann soll der Blick stärker für andere Menschen und die Gesellschaft geöffnet werden, sodass Kontakte nach außen geknüpft werden müssen und auch eigene Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick geraten.

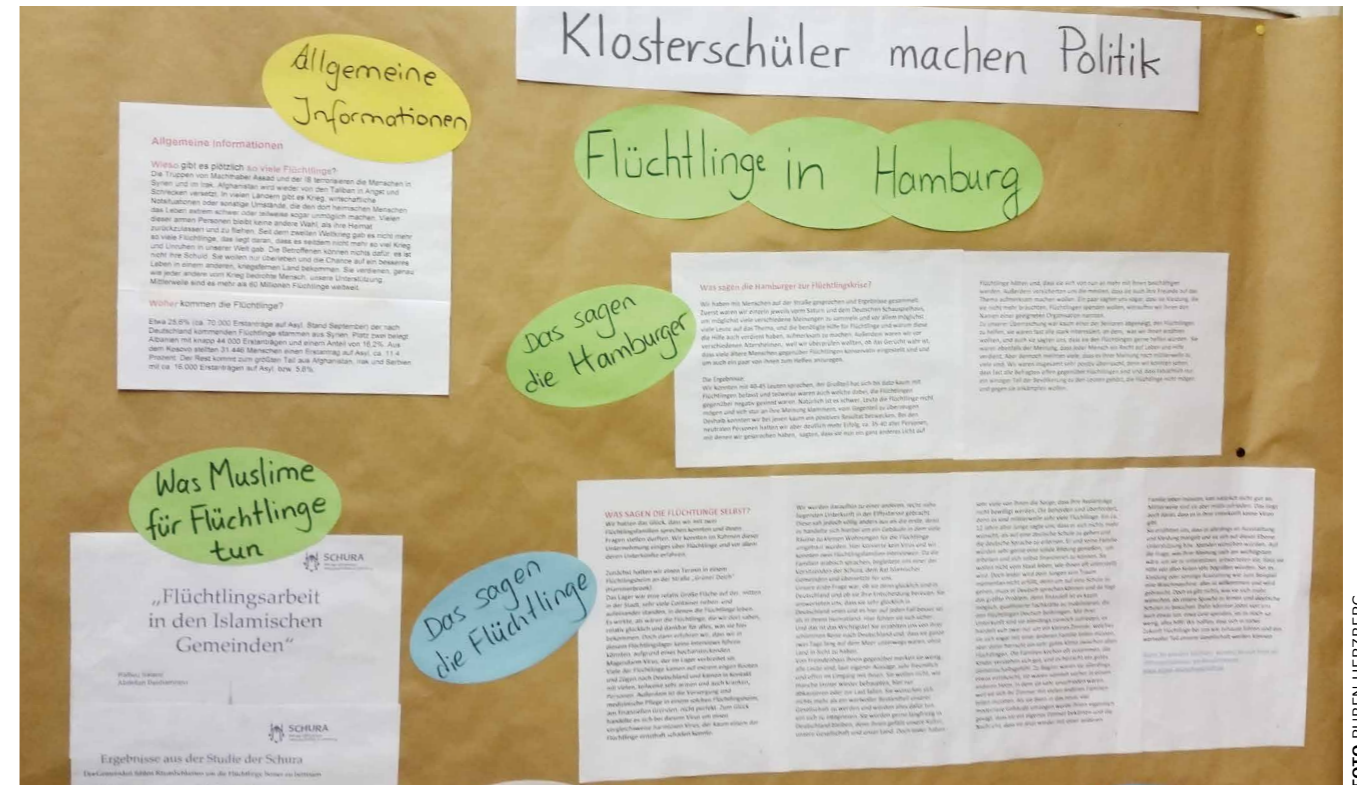


FOTO RUBEN HERZBERG

Schulöffentliche Präsentation des Projekts „Klosterschüler machen Politik“

Es gibt verbindende Elemente in allen Projekten durch gleiche Arbeitsweisen und ähnliche Abläufe:

- 1) Die Ergebnisse werden vor einem Publikum vorgestellt. Dies geschieht meist vor allen Schülern, Eltern und Gästen, kann aber auch in anderen Zusammenhängen geschehen (auf der Kulturnacht der Klosterschule, vor größerem Publikum in der Aula, bei Festivals auf Bühnen, über die Erstellung von Internetseiten, mit Podcasts, etc.). Das Ergebnis wird also nicht wie sonst üblich durch einen Lehrer benotet, sondern man steht direkt mit seinem Produkt vor Eltern und Publikum oder einer Öffentlichkeit und muss sich in einem ganz anderen Zusammenhang für die eigene Arbeit rechtfertigen. Dies sorgt für andere Formen der Motivation und eine andere Identifizierung mit dem eigenen Produkt.
- 2) Es wird bei jedem Projekt ein Produkt erstellt, das Schülerinnen und Schüler am Ende entweder selbst als Ergebnis vorstellen oder das ihre Präsentation unterstützt (Plakate, Experimente, Modelle, Theaterstücke, Reportagen, Reader, ...).
- 3) Alle führen ein eigenes Projektbuch, in welches die Ergebnisse der Arbeiten und der Recherchen in eigenen Worten notiert werden. Das selbst gestaltete Buch begleitet die Kinder meist sechs Jahre lang, von Klasse 5 bis Klasse 10 und wird so auch ein Dokument der eigenen Entwicklung.

Kontakt:
hannes.namgalies@kls.hamburg.de

Mit dem 3-D-Legomodell wird das neue Gebäude eingerichtet

WACHSEN BAUEN NEUGRÜNDEN.

Beitrag 9 der Reihe
„Wachsen und Chancen nutzen“

Eine Oberstufe für die „ILSe“: Der gemeinsame Weg zu einer neuen Lernkultur

Wie bauen wir als junge Stadtteilschule eine Oberstufe auf? Wie beteiligen wir die Schulgemeinschaft an diesem Prozess? Wie können organisatorische, pädagogisch-konzeptionelle und bauliche Fragen ineinandergreifen? – Die Ilse-Löwenstein-Schule stellt ihren Entwicklungsprozess vor.



Julia Sammoray
Abteilungsleiterin für die neue Oberstufe
der Ilse-Löwenstein-Schule
julia.sammoray@bsb.hamburg.de

„Wann können wir uns denn nun für unsere neue Oberstufe anmelden?“, fragen Junes, Linus und Celina im Anschluss an einen der vielen partizipatorisch angelegten Workshops. Das war einer der schönsten Momente im Verlauf der Aufbauarbeit für unsere Oberstufe, die immer noch andauert. Er zeigt, wie tragfähig und motivierend es sein kann, die eigenen Schüler:innen umfassend an verschiedenen Planungsschritten zu beteiligen.

Partizipation als Schlüssel

Beteiligung zu organisieren und zu ermöglichen, war, ist und wird ein Schlüsselement in den vorwiegend gestalterischen Bereichen unserer wachsenden Schule sein. So haben wir zunächst einen Prozess zur Profilbildung und zur Entwicklung eines Nutzungskonzepts für unser neues Oberstufenhaus angestoßen und erfolgreich abgeschlossen.



(T)raumvorstellungen am 3-D-Modell

Im Rahmen der Profilentwicklung setzte sich das Kollegium zunächst auf einer Ganztagskonferenz mit möglichen Fächerkombinationen auseinander, deren Grundgedanken sich in Anlehnung an die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN in den Profilen wiederfinden sollten. Aufgrund der bisherigen Struktur der Ilse-Löwenstein-Schule (Unterricht in der Sek. I) wird der überwiegende Teil des Kollegiums nicht in der Oberstufe unterrichten. Umso wichtiger war es, alle Kolleg:innen einzubeziehen und zu verdeutlichen, welchen Einfluss die Festlegung der Oberstufenprofile auf die fachdidaktische und pädagogische Arbeit in der Unter- und Mittelstufe haben wird: So könnten die eigenen Unterrichtsfächer einen anderen Stellenwert erhalten oder die Förderung von leistungsstarken Schüler:innen könnte (noch) mehr in den Fokus rücken. Aufgrund des großen Engagements der Kolleg:innen entstanden an diesem Tag sechs unterschiedliche Profile, von denen zwei per Mehrheitsvotum aus den Reihen des Kollegiums favorisiert wurden.

Gleiches unternahmen wir mit interessierten Schüler:innen des Pilotjahrgangs (damals war es der 9. Jahrgang). Fast alle, die eingeladen waren, beteiligten sich an der Profilentwicklung. So konnten wir quasi „nebenbei“ Interessenschwerpunkte der Schülerschaft ermitteln, ins Gespräch kommen und mit der Beziehungsarbeit für den Übergang in die Oberstufe an der eigenen Schule beginnen. In mehreren Workshop-Runden und einer Plenumsveranstaltung entstanden auch hier viele tragfähige Profildeen, von denen ebenfalls zwei in die engere Auswahl kamen. Unsere starke Basis für den Start des ersten Jahrgangs im Schuljahr 2023/2024 resultiert nicht zuletzt daraus, dass wir durchgängig die Interessen der Schüler:innen ernst nehmen, ihre Wünsche aufnehmen und in den Prozess der Profilgebung einfließen lassen.

Die Elternschaft wurde ebenfalls regelmäßig auf Elternratssitzungen informiert und angehört. Ihre Anmerkungen wurden bei der endgültigen Profilentcheidung – sofern rechtlich und schulisch machbar – aufgegriffen. Die Schulkonferenz hat das neue Profil mittlerweile beschlossen – ein wichtiger Meilenstein.

Bau und Pädagogik zusammen denken

Mit der Entscheidung, dass die Ilse-Löwenstein-Schule eine eigene Oberstufe erhalten soll, wurde auch der Bau eines neuen Gebäudes notwendig und geplant. Die Phase 0 musste aufgrund des zeitlichen Drucks übersprungen werden – eine Beteiligung der Schulgemeinschaft war hier also leider nicht möglich. In einer der ersten Baubesprechungen entschieden wir uns für einen Mix aus klassischen Kursräumen und offenen Lernzonen, um uns räumlich alle pädagogischen Möglichkeiten offenzuhalten.

Diese suboptimale Situation war und ist uns aber umso mehr ein Ansporn, eine breite Partizipation in der Entwicklung des pädagogischen Nutzungskonzepts zu ermöglichen. Im Fokus steht die Gestaltung der offenen Lernzonen, in denen unterrichtliche Settings einerseits und Aufenthaltsqualität in den Pausen und am Nachmittag andererseits gewährleistet sein sollen.

Während wir im Rahmen von verpflichtenden schulinternen Fortbildungsstunden gemeinsam mit den Kolleg:innen, die in dem neuen Gebäude unterrichten werden, ein „Leitbild zur neuen Lernkultur“ entwickeln wollen, haben wir erneut interessierte Schüler:innen eingeladen, sich zu beteiligen und das neue Gebäude „zu erkunden“. Mit einem 3-D-Legomodell, architektonischen Plänen und potenziellen Möbelstücken für die offenen Lernzonen richteten die



... und präsentieren

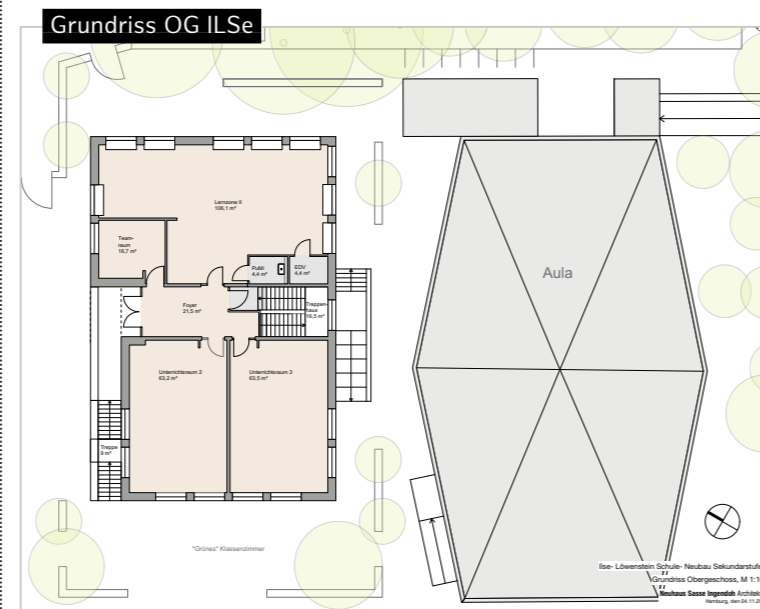
Schülergruppen das neue Gebäude ein, stellten uns Lehrkräften ihre Ideen vor und vermittelten uns, welche Ausstattung und Atmosphäre sie zum Lernen und Entspannen schätzen würden. Ihre Skizzen stellen wir im Haupthaus am Standort Humboldtstraße aus – als Beispiel für unsere neue Lernkultur.

Die hohe Beteiligung der Schülerschaft an den Workshops und die vielen damit verbundenen Gesprächsanlässe boten ein hohes Potenzial zur Identifizierung mit der eigenen Schule. Das Bauvorhaben an sich und die innovative Gebäudestruktur stellten wir der interessierten Öffentlichkeit und Elternschaft im Sommer 2022 im Rahmen eines Bau-Cafés vor.

In der Planung entlastet es uns, dass wir wichtige Schritte und Veranstaltungen gemeinsam mit einer externen Prozessberaterin gestalten, die uns die Agentur für Schulberatung vermittelt hat und die durch das Ganztagsreferat finanziert wird.

Bilanz und Ausblick

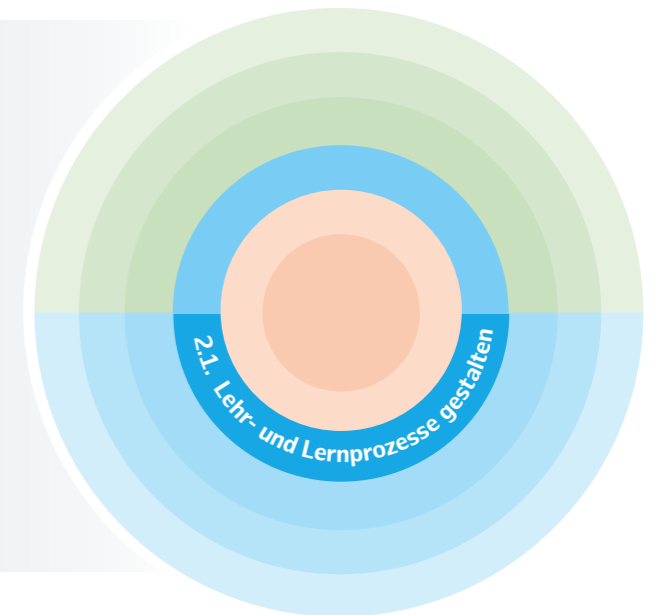
All diese partizipatorischen Elemente unterstützen uns auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur in der Oberstufe. Sie machen indirekt und direkt begreifbar, wie die Arbeit sich verändern wird, wenn die voraussichtlich zweizügige Oberstufe in 2023 startet. Dabei wird ein hoher Grad an Eigenverantwortung und Selbstorganisation erforderlich sein: Die Lernangebote in der Oberstufe müssen so angelegt werden, dass sich unsere Schüler:innen in ihrem eigenen Takt auf das Abitur vorbereiten können. Perspektivisch wird es dabei auch Ausstrahlungseffekte auf die Unter- und Mittelstufe geben, denn eine gute Vorbereitung auf die Oberstufe erleichtert den Übergang. Hierzu hat sich das Kollegium der Ilse-Löwenstein-Schule bereits erste Gedanken gemacht und im Rahmen einer weiteren Ganztagskonferenz Ideen entwickelt, wie Übergänge verschiedenster Art im Verlauf des Schullebens gestaltet werden können: z.B. der Übergang von der Grundschule an unsere weiterführende Schule, Übergänge zwischen unseren zwei Schulstandorten und die damit verbundenen Stufenwechsel sowie Übergänge im Unterricht (didaktisch und räumlich). Damit wird aus der Chance zum Aufbau einer Oberstufe eine Chance für die Schulentwicklung der ganzen Schule. Indem wir einerseits an sehr konkreten und andererseits an visionären Ideen arbeiten, kann sich jede Kollegin und jeder Kollege an und in unterschiedlichsten Workshops beteiligen und gemäß eigenen Interessen einbringen.



Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung

→ WAS ZEICHNET EINE LERN- UND ENTWICKLUNGSFÖRDERLICHE SCHULE AUS? WIE KANN SICH EINE SCHULE STETIG WEITERENTWICKELN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Schulqualitätsentwicklung. Gestaltet wird die Serie von der Schulinspektion, die regelmäßig die Qualität der Hamburger Schulen einschätzt und darüber berichtet. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE 3

AUF DIE HALTUNG DER LEHRPERSONEN KOMMT ES AN

Was qualitativ hochwertigen, lernförderlichen Unterricht ausmacht, darüber ist sich die empirische Bildungsforschung relativ einig (vgl. u.a. Klieme 2018). Jahrzehntelange Unterrichtsforschung und Austausch mit der Schulpraxis führte dazu, dass aus diversen Merkmalslisten und Forschungsprojekten drei für die Lernentwicklung zentrale Elemente von Lehr-Lernangeboten identifiziert werden konnten:

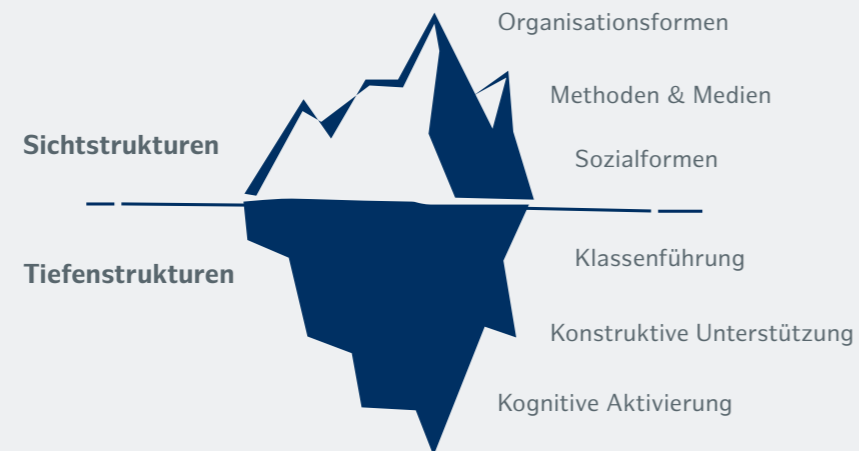
- eine effektive Klassenführung, die dazu führt, dass möglichst viel Unterrichtszeit für die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zur Verfügung steht;
- konstruktiv unterstützendes Handeln von Pädagog:innen und der Lerngruppe, wie ein wertschätzendes und fehlerfreundliches Klima, differenzierte Rückmeldungen und passgenaue individuelle Unterstützung;

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2019“, vollständig unter: <https://t1p.de/r1tq>

- eine Lernumgebung, die ein hohes Potenzial für kognitive Aktivierung aufweist. Dazu gehören Aufgabenstellungen, die eine hohe Eigentätigkeit und Freiräume für unterschiedliche Lösungswege eröffnen sowie die Reflexion von Lernprozessen.

Diese drei Dimensionen von Unterrichtsqualität werden auch als „Tiefenstrukturen“ bezeichnet. Empirische Studien zeigen, dass diese Tiefenstrukturen sich positiv auf die Lern- und motivationale Entwicklung von Schüler:innen auswirken (vgl. u.a. Trautwein et al., 2022). Deutlich wurde auch, dass die kognitive Aktivierung ein wesentlicher Faktor für den Lernerfolg ist (u.a. Baumert et al. 2010). Listen und Merkmale für herausfordernde, kognitiv aktivierende und zu einer hohen eigenständigen Lerntätigkeit auffordernde Aufgaben gibt es mittlerweile Dutzende – nach Fächern und

Unterrichtsqualität



nach Kunter & Trautwein, 2013, S. 63

Jahrgangsstufen ausdifferenziert. Die Aufgabenstellungen allein führen jedoch noch nicht zu einem qualitativ vollen Unterricht. Aber wie gelingt der Entwicklungsprozess hin zu einer Unterrichtskultur mit einem hohen Potenzial für kognitive Aktivierung?

Auf die Haltung kommt es an

Den Pädagog:innen am Walddörfer-Gymnasium gelingt es bereits, Lehr-Lernsituationen zu schaffen, die ein hohes Potenzial für kognitive Aktivierung haben. Wer Schulleiter Jürgen Solf fragt, wie das gelingt, bekommt eine auf den ersten Blick ungewöhnliche Antwort: „Das Entscheidende ist nicht, welche Aufgabenformate ich als Lehrperson im Unterricht stelle oder wie ich eine Lernumgebung arrangiere. Das Entscheidende ist, mit welcher Haltung ich das mache. Im Kollegium bedarf es eines kompletten Umdenkens.“ Über zehn Jahre hat dieser Entwicklungsprozess am Walddörfer-Gymnasium angedauert, und wer Jürgen Solf genau zuhört, merkt, dass der Prozess der Haltungsentwicklung wohl stetig weitergehen wird.

Mut zur Förderung didaktischer Mündigkeit

Ein Kernelement des Walddörfer-Gymnasiums ist die Studienzeit. Jeden Tag von 9:30 Uhr bis 10:30 Uhr findet sie für alle Jahrgänge und für alle Fächer statt. Die Schüler:innen bearbeiten in dieser Zeit selbstständig Aufgaben. Lehrpersonen stehen beratend zur Seite. Die Einführung der Studienzeit an sich ist nun keine Besonderheit in Hamburg – an diversen teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen sind solche Formate mittlerweile etabliert. Die reine Existenz von Studienzeiten garantiert noch keine hohe Unter-

richtsqualität oder gar ein hohes Potenzial an kognitiver Aktivierung. Lehrpersonen können trotz des Studienzeitformats kleingliedrige Aufgaben stellen, die Schüler:innen abarbeiten, sodass sie dabei kaum in die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand kommen.

Den Unterschied am Walddörfer-Gymnasium macht die Haltung der Lehrpersonen, die didaktische Mündigkeit von Schüler:innen zu fördern. Jürgen Solf: „Wir befähigen Lernende, ihre Lernentscheidungen bewusst zu treffen, ihre Lernziele mitzubestimmen und sich zu reflektieren“. Wenn Schüler:innen beispielsweise die Aufgabe erhalten, sich in der Studienzeit mit Gedichten auseinanderzusetzen, dann erhalten sie einen offenen Auftrag für eine Entdeckungsreise. Sie können einen kreativen Zugang wählen und beispielsweise versuchen, den Inhalt eines Gedichts in eine Kurzgeschichte oder einen Film zu transformieren und die Formate vergleichen. Bei einem analytischen Zugang würden sie sich mit der Grammatik von Gedichten auseinandersetzen oder sich in einem deduktiven Zugang Wissen über die Gedichtanalyse aneignen. Die Schüler:innen treffen selbst diese Lernentscheidung. „Als Lehrperson bin ich gezwungen, meine Rolle anders zu definieren. Die Lernenden sind in den Studienzeiten auf sich gestellt und als Lehrperson muss ich meine Steuerungskompetenz an die Lernenden abgeben.“ Dazu gehöre auch, auszuhalten, dass Lernende aus der Studienzeitphase Ergebnisse mitbringen, die Lehrpersonen nicht antizipiert haben. Zentral sei, dass die Lehrpersonen genau hinzuhören und die Ergebnisse in den Unterricht aufnehmen – die Schüler:innen merken, dass man sich für sie und ihren Lernweg interessiert. Das mache einen echten Unterschied.

Dimensionen von Unterrichtsqualität



Hoher Anteil an Lernzeit



Lernförderliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft



Vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand

Unterrichtsqualität entwickelt sich durch Schüler:innenfeedback

Rückmeldungen der Schüler:innen sichern auch die Unterrichtsqualität und das Konzept der didaktischen Mündigkeit. Alle vier bis fünf Wochen wird systematisch Zeit für Feedback durch die Schüler:innen eingeplant. Wenn Lehrpersonen doch mal kleingliedrige Aufgaben stellen, sei spätestens hier der Zeitpunkt, an dem die Schüler:innen zurückmelden, wie öde das sei, so Solf. „Die Lehrperson bekommt die unmittelbare Rückmeldung, dass diese Studienzeitaufgabe nicht motivierend war und merkt, dass sie umdenken muss. Solche Aufgaben passen nicht in ein Format, in dem die Schüler:innen selbstbestimmt und frei arbeiten. Sie sind deshalb auch relativ schnell genervt von zu eng geführten Aufgaben und spiegeln das der Lehrperson.“ Trotzdem möchte Jürgen Solf nicht in die Falle tappen, sein Kollegium einfach nur fortzubilden, bessere Aufgabenstellungen zu entwickeln. „Diesen Fehler wiederholen wir nicht“, so Solf. „Wir müssen die Schüler:innen ihre Aufgaben selbst finden, entwickeln und gestalten lassen. Mit der Zeit kommen sie teilweise auf viel spannendere Ideen, wie sie sich mit einem Thema auseinandersetzen wollen“. Dieses Vorgehen, diese Haltung ermöglicht ein hohes Potenzial für kognitive Aktivierung.

Groß denken hilft

Auf die Frage, wie es gelungen ist, im gesamten Kollegium eine veränderte Haltung zum Lernen und zur Lernbegleitung zu entwickeln, antwortet Solf: „Das war ein Prozess, der durchaus auch durch hitzige Diskussionen geprägt war.“ Einige Lehrpersonen waren davon überzeugt, dass

die Schüler:innen sie zum vertieften Lernen bräuchten. Andere argumentierten mit der didaktischen Mündigkeit. Dann ging auch das Walddörfer-Gymnasium den typischen Innovationsweg für Schulentwicklung: Sie starteten einen Pilotjahrgang. In zwei Klassen des achten Jahrgangs wurde in den Kernfächern die Studienzeit eingeführt. Das Schüler:innen-Feedback war damals eindeutig. Sie fragten: Warum lernen wir nicht in allen Fächern so? Warum lernen wir so nicht im nächsten Jahr weiter? „Da haben wir gemerkt, dass wir den Wandel zu klein gedacht haben und haben die Studienzeit flächendeckend eingeführt. Alle Jahrgänge, alle Fächer. Plötzlich hatte der Lernkulturwandel eine Relevanz für uns alle“.

Person:

Dr. Andrea Albers ist die Leitung des Wissenschaftsteams und die stellvertretende Leitung der Hamburger Schulinspektion

Literatur:

Baumert, J. et al. (2010). *Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal, 47(1), 133–180.*
 Klieme, E. (2018). *Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), Hand-buch Schulpädagogik. Stuttgart: Waxmann (UTB).*
 Trautwein, U.; Sliwka, A.; Dehmel, A. (2022): *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Reihe Wirksamer Unterricht, Band 1. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.*



FAKE NEWS

Fake News im Unterricht begegnen – ein Praxisbericht

In ihrem Artikel „Erkennen von Fake News – ein Handlungsfeld der politischen Bildung“ (Hamburg macht Schule 4/22) führte Denise Kroker in die Herausforderung durch Fake News im Unterricht ein und verwies auf hilfreiche Ressourcen für die Auseinandersetzung mit dem Thema. In diesem Artikel folgt nun ein Erfahrungsbericht aus der Praxis.

Der hier vorgestellte Erfahrungsbericht stammt aus dem Gesellschaftsunterricht einer 10. Stadtteilschulklasse. Die Klasse hatte im 8. Schuljahr an den Angeboten der „Lie Detectors“ (s. Kasten) teilgenommen und dabei Verfahren erlernt, Fake News zu erkennen und zu enttarnen. Ein solches einmaliges Training kann nur ein Ausgangs- und Bezugspunkt für die weitere unterrichtliche Beschäftigung mit Fake News sein, wie der folgende Bericht beispielhaft zeigt.

Die Unterrichtssituation

In einer Unterrichtseinheit zum Kalten Krieg und zur Konkurrenz der politischen Systeme waren wir im Dezember 2022 bei den gesellschaftlichen Veränderungen in der BRD der 1960er und 70er Jahre angelangt. Um die Rote-Armee-Fraktion (RAF) zu thematisieren, bot sich als Gegenwarts- und Lebensweltbezug an, die aufkommende Diskussion um das Entstehen einer „Klima-RAF“ aufzugreifen. Alexander Dobrindt (CSU), die BILD-Zeitung und andere Akteure hatten in der Öffentlichkeit geäußert, die Klimaaktivist:innen der „Letzten Generation“ würden sich mit ihren Aktionen in Richtung einer neuen RAF entwickeln.

Als Einstieg in die Thematik erhielt die Klasse einen Bildimpuls: Aktivist:innen blockierten eine Hauptstraße, Polizei und wartende Autos waren auch zu sehen. Die Reaktion der Klasse zeigte, dass viele diese Art des Protests schon wahrgenommen hatten, und die Situation wurde daher schnell als Klimaprotest eingeordnet. Das anschließende Gespräch deckte jedoch deutliche Wissenslücken hinsichtlich der konkreten Ziele und Vorgehensweisen der Protestierenden auf. Auch der Name „Letzte Generation“ war nur wenigen bekannt. Eine erste Frage nach der Bewertung ergab, dass viele Schüler:innen diese Aktionsform ablehnten. Hier schloss sich mit dem Verweis auf die entsprechende Schlagzeile meine Frage an, ob sie auch der Meinung der BILD-Zeitung seien, dass hier eine „Klima-RAF“ entstehe, was keine:r beantworten konnte, da die RAF allen gänzlich unbekannt war.

So mussten wir zunächst herausfinden, mit welchen Aktionen die „Letzte Generation“ Aufmerksamkeit erreichen will und wer hingegen die RAF war und was sie getan hatte. Mit Hilfe eines Zeitungsartikels zur „Letzten Generation“ und eines Erklärvideos zur RAF konnten wir die Unterschiede herausarbeiten und waren bereit, uns in einer Diskussion ein eigenes Urteil darüber zu bilden, ob hier tatsächlich eine neue RAF entsteht.

Der Einbruch der Fake News in den Unterricht

Innerhalb dieser Diskussion gelangten wir nun an den Punkt, an dem die Fake News zur Herausforderung wurden. Ausgangspunkt hierfür war die Feststellung einer Schülerin, dass ein entscheidender Unterschied zwischen der „Letzten Generation“ und der RAF derjenige sei, dass die RAF bewusst und sogar gezielt den Tod von Menschen in Kauf genommen und auch eingesetzt habe, um die eigenen Ziele zu erreichen, wohingegen die „Letzte Generation“ sich der Gewaltfreiheit verschrieben habe. Ein Schüler, der in der Klasse allgemein für sein Wissen über geschichtliche und aktuelle Ereignisse bekannt ist, erwiderte, dass die „Letzte Generation“ bereits für mehrere Todesfälle verantwortlich sei und also auch den Tod von Menschen in Kauf nehme und als Mittel einsetze.

In der Klasse glaubte man dem Schüler sofort, da er sich auch sonst häufig gut auskannte. Ich hingegen wusste, dass seine Behauptung so nicht stimmte. Diese musste auf Falschinformationen beruhen, die sich auf einen Vorfall in Berlin am 31. Oktober 2022 bezogen. Hier war eine Radfahrerin nach einem Verkehrsunfall gestorben, was eine mediale Debatte um die Verantwortung einer Gruppe von Klimaaktivist:innen für ihren Tod auslöste. Die Aktivist:innen hatten eine Straße in der Nähe blockiert. Eine eindeutige oder gerichtliche Klärung des Sachverhalts lag zum Zeitpunkt des Unterrichts nicht vor. Indizien wiesen eher in die Richtung, dass eine nicht gebildete Rettungsgasse das verspätete Eintreffen des Rettungswagens an der Unfallstelle verursachte. Und weitere, vermeintlich durch Klimaaktivist:innen ausgelöste Todesfälle, konnten ihnen nicht angelastet werden. Die Frage, die sich mir stellte, war also: Wie gehe ich mit dieser Behauptung in meinem Unterricht um?

Drei Lösungsansätze

Rückblickend gibt es mindestens drei Lösungsansätze: Erstens hätte ich auf meine Autorität als Lehrer gestützt die Behauptung des Schülers als falsch abweisen können. Zweitens hätte ich die unbewiesene Behauptung ausklammern und dazu anregen können, dass wir erst einmal mit den gesicherten Fakten weiterarbeiten. Drittens hätte ich – das bei den „Lie Detectors“ Gelernte aufgreifend – die Behauptung des Schülers überprüfen lassen können.

Der erste Ansatz erscheint mir als wenig zielführend, wenn die Mündigkeit der Schüler:innen im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Hier kann der Eindruck entstehen, dass unliebsame Fakten ignoriert werden und der Lehrer nur gel-

ten lässt, was er selbst hören will und wahrgenommen hat. Vor allem werden die Schüler:innen nicht dazu aufgefordert, mit Fake News umzugehen, ihnen wird schlicht mitgeteilt, dass eine Nachricht falsch ist. Zu lernen gibt es dabei wenig.

Der zweite Ansatz bereitet hierfür wenigstens schon einmal die Grundlage. Er stellt den tatsächlichen Fortgang der Stunde dar. Auf meine Frage an den Schüler, woher er sein Wissen über die von der „Letzten Generation“ zu verantwortenden Todesfälle habe, antwortete er, er habe darüber im Internet gelesen, wisse aber nicht mehr, wo genau. Meine Bitte an ihn war dann, noch einmal nachzusehen und dann seine Quelle zu nennen. Bis dies geschehen sei, so meine Vereinbarung mit der Klasse, würden wir bei der Urteilsfindung diese vermeintliche Tatsache nicht berücksichtigen. Er fand seine Quelle leider nicht wieder, so dass eine Prüfung nicht stattfinden konnte.

Der dritte Ansatz wäre im Sinne eines Lernens zum Umgang mit Fake News sicherlich der beste gewesen: Die gesamte Klasse hätte mit ihren Smartphones und ihren Vorkenntnissen als „Lie Detectors“ über das Schul-WLAN recherchieren können, ob die Behauptung des Schülers stimmig war. Anhand der Ergebnisse hätten wir feststellen können, dass es sich um Fake News handelte. Dieser Weg wäre jedoch zeitaufwändig gewesen und hätte dazu geführt, dass das Stundenziel, ein begründetes Urteil zur Frage nach der „Klima-RAF“ zu fällen, nicht mehr hätte realisiert werden können. Dieses Ziel war mir in der geschilderten Situation jedoch wichtiger als eine gemeinsame Recherche, da die Debatte bereits in den Medien stattfand und eine Woche später gegebenenfalls schon an Aktualität eingebüßt hätte. Fake News selbst würden sich andererseits in ähnlicher Weise immer wieder im Unterricht aufgreifen lassen, um sie zu untersuchen.

Schlussfolgerungen

Das geschilderte Unterrichtsgeschehen steht meiner Erfahrung nach exemplarisch für eine Standardsituation des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts: Jemand meldet sich und teilt einen vermeintlichen Sachverhalt mit, den er/sie irgendwo gelesen hat. Aufgabe der Lehrkraft ist es dann, situativ zu entscheiden, wie mit dieser Information umgegangen werden soll. Wird die Information als falsch abgewiesen? Ihre Überprüfung an eine Einzelperson übergeben? In eine Hausaufgabe für einzelne oder alle ausgelagert? Oder aber Gegenstand einer spontanen Umorganisation des Unterrichts?

Situationsabhängig wird es Gründe geben, die für die eine oder die andere Vorgehensweise sprechen. Wichtig erscheint mir dabei zweierlei: Zum einen hilft es, wenn man auf ein Training wie das der „Lie Detectors“ Bezug nehmen kann, wenn es darum geht, Informationen zu prüfen. Fähigkeiten und Vorgehensweisen beim Überprüfen sind dann im besten Fall schon etabliert und lassen sich auf die neue Situation übertragen. Zum anderen handelt es sich um eine wiederkehrende Situation. Nicht immer wird man die Unterrichtsplanung umwerfen müssen, um etwas zu überprüfen, sondern kann die Prüfung auch auslagern oder übernehmen. Man sollte diese wiederkehrende Situation häufig nutzen – stellt sie doch einen äußerst fruchtbaren Moment dar, gemeinsam zu erleben, wie wichtig es ist, selbstständig Informationen auf ihre Richtigkeit überprüfen zu können, und zu erkennen, welche schwerwiegenden Folgen Falschinformationen haben können.

.....

Text:

Martin Meins,

Koordination Gesellschaft (Geografie, Geschichte, PGW)

an der Heinrich-Hertz-Schule Hamburg,

martin.meins@hhs.hamburg.de



„Lie Detectors“ und „Journalismus macht Schule“

Angebote wie die „Lie Detectors“ (<https://lie-detectors.org/de/>) und „Journalismus macht Schule“ (<https://journalismus-macht-schule.org/>) bieten Unterrichtsmaterialien, die einen Besuch von Journalist:innen im Unterricht vorbereiten. Anhand von konkreten Beispielen wird sowohl in der Vorbereitung als auch beim Besuch trainiert, gezielt zu recherchieren und Fake News zu enttarnen. So erlernen die Schüler:innen beispielsweise mithilfe einer „Bilderrückwärtssuche“ bei Google, Fake News aufzuspüren – denn wenn für eine Nachricht ein Bild eingesetzt wird, das schon Jahre zuvor im Internet kursierte und dort einen ganz anderen Sachverhalt illustrierte, dürfte etwas faul sein.



Patin Heidi Melis mit den Schüler:innen des 11. Jahrgangs des Emilie-Wüstenfeld-Gymnasiums, die für ihre Performance zu den Wandgemälden der jüdischen Malerin Gretchen Wohlwill ausgezeichnet wurden

25 JAHRE BERTINI-PREIS

„Pionierarbeit für die Erinnerungskultur der Stadt“

Hamburg und seine Erinnerungskultur, das war lange Zeit und ist in Teilen noch immer kein einfaches Kapitel in der jüngeren Geschichte der Stadt. Und man mag sich nicht ausmalen, wie es heute um sie bestellt wäre, hätte es den Bertini-Preis nicht gegeben. Seit 1998 leuchten Hamburgs Schüler:innen mit ihren Arbeiten die dunklen Seiten der städtischen Geschichte und Gegenwart aus und erinnern uns daran, was uns zum Menschen macht. **„Die Bertini-Preisverleihung ist ein Nachmittag, an dem man jedes Mal nachdenklich das Theater verlässt“, sagt Hans-Juergen Fink, ehemaliger Kulturchef des „Hamburger Abendblattes“ und einer der langjährigen Förderer des Bertini-Preises. In diesem Jahr wurde die Auszeichnung zum 25. Mal verliehen.**

Dem stets gut gefüllten Theatersaal nach zu urteilen, ist der Besuch der Preisverleihung für viele Hamburger Ehrensache, in diesem Jahr war er es vielleicht in besonderem Maße. Denn wer mag sich angesichts des Angriffskriegs auf die Ukraine und russischer Kriegspropaganda nicht



anstecken lassen vom Engagement der Jugendlichen, von ihrer Erinnerung an vergangenes Unrecht, ihrem Einsatz für Mitmenschlichkeit und ein gleichberechtigtes Miteinander, für ihren Kampf gegen Diskriminierung und Ausgrenzung? In den vergangenen 25 Jahren hat jedes Siegerprojekt auf seine Weise den Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschlagen. Am Ende aber laufen alle Arbeiten auf die eine große Frage hinaus: In welcher Gesellschaft wollen wir leben?

„Die Frage, welche Haltung ich heute brauche, die kann nur aus dem Bewusstsein wachsen, woher wir kommen und welche Geschichte wir tragen“, sagt die Vorsitzende des Bertini-Preises e. V. und Intendantin des Ernst Deutsch



Den Alltag stören, um an die Schicksale von NS-Opfern zu erinnern: Szenen aus der Performance zu „Faces and Voices for the Names“ der Theater AG des Helmut-Schmidt-Gymnasiums



Motivator und Brückenbauer: Theaterpädagoge Hédi Bouden

Michael Magunna war zu dieser Zeit Geschichtslehrer an der Gesamtschule Bergedorf. Mit den Schüler:innen seiner 11. Klasse las er 1993 den Roman „Die Bertinis“ von Ralph Giordano. Was das fast 800 Seiten schwere Werk für Magunna so wertvoll machte, verriet er 1998 in der ersten Bertini-Broschüre: „Die Bertinis, das ist ein Werk, das universelle Maßstäbe der Humanität vermittelt, ohne allgemein und unverbindlich zu werden. Es ermutigt, Gegenwart und Zukunft vor der Folie der Vergangenheit im Geist der Humanität und Lebenszugewandtheit zu gestalten.“ In diesen beiden Sätzen ist alles enthalten, was den Bertini-Preis bis heute auszeichnet. Dass der Preis später nach dem Roman von Ralph Giordano benannt wurde, schien nur folgerichtig.

Die Lektüre des Buches ergänzte Magunna damals durch einen Stadtrundgang auf den Spuren der Roman-Familie Bertini. Weil er seinen Schüler:innen die Geschichte vor Ort erfahrbar machen wollte, nahm er Kontakt zu Giordano auf. Kurz darauf besuchte der Schriftsteller die Schüler:innen der Gesamtschule Bergedorf, erzählte aus seinem Leben und diskutierte mit ihnen über den Holocaust. Begegnungen mit Zeitzeugen, die aus erster Hand über diese Zeit berichten können: Für einen Pädagogen wie Michael Magunna war das für die Wissensvermittlung sowie für die Herzensbildung gleichermaßen elementar.

Die Begegnung mit Ralph Giordano und seinem engagierten Kampf gegen das Vergessen sowie die jüngste Anschlagserie auf Flüchtlingsheime nährten Magunnas Wunsch, ebenfalls politisch aktiv zu werden. Er wollte ein dauerhaftes Projekt gegen das Vergessen schaffen. Es ist der 14. September 1994, als sich der Bergedorfer Geschichtslehrer an seine Schreibmaschine setzt und einen Brief an den

Ersten Bürgermeister der Stadt, Henning Voscherau, verfasst. In die Betreffzeile schreibt er: „Begründung meines Vorschlages zur Stiftung eines Bertini-Preises durch die Freie und Hansestadt Hamburg“. Das Schreiben landete kurz darauf auf dem Schreibtisch von Ulrich Vieluf, zu jener Zeit Büroleiter der Bildungssenatorin Rosemarie Raab.

In der Schulbehörde hielt sich die Begeisterung über Magunnas Vorschlag zunächst in Grenzen, wie sich Vieluf erinnert: „Das konnten wir als Schulbehörde so nicht fördern. Die Behörde war nicht der richtige Adressat, um einen Preis für Zivilcourage auszuschreiben. Wir hatten ja selbst eine unzureichend aufgearbeitete Geschichte. Unsere eigene Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ließ zu dieser Zeit noch sehr zu wünschen übrig.“ Vieluf erinnert an den Fall von Walter Bärsch, den ehemaligen Leiter der Dienststelle Schülerhilfe (1967 bis 1972), und dessen Nazivergangenheit, die dieser bis zuletzt leugnete. „Der Preis, wie er von Magunna intendiert war“, so Vieluf, „sollte ja gerade auf solche Missstände aufmerksam machen. Und da war es undenkbar, dass unsere Behörde exklusiv über solche Projekte befindet und dafür auch noch Steuergelder einsetzt.“

Die Schulbehörde wollte also nur eine Nebenrolle beanspruchen. Der Preis sollte von der Zivilgesellschaft getragen und finanziert werden, und dazu brauchte es finanzstarke Förderer.

Doch einfach abweisen wollte man den Vorstoß des engagierten Pädagogen auch nicht, denn die Schulbehörde wusste, dass Magunnas Idee eine war, deren Zeit gekommen war. Ulrich Vieluf entwickelte deshalb ein Rahmenkonzept, in dem er jene Punkte umriss, die den Preis bis heute kennzeichnen. Danach sollten Projekte gefördert werden, die sich gegen Ausgrenzung von Menschen wendeten, die Erinnerungsarbeit leisteten, indem sie Spuren vergangenen Unrechts in Hamburg sichtbar machten. Und schließlich sollten auch Menschen ausgezeichnet werden, die ungeachtet der persönlichen Folgen couragiert handelten, um Unrecht, Ausgrenzung und Gewalt von Menschen gegen Menschen zu verhindern. Die Jury, so Vielufs Plan, sollte aus den Initiatoren gebildet werden und das Preisgeld dauerhaft so hoch ausfallen, dass niemand die Bedeutung des Bertini-Preises in Zweifel ziehen konnte. „Das wäre dem Thema nicht angemessen gewesen“, sagt Vieluf heute.

Ulrich Vieluf regte außerdem die Erstellung einer Broschüre an, die über die prämierten Siegerprojekte berichtet und damit dem nächsten Bertini-Jahrgang als Inspiration dienen sollte. Für das Titelbild der ersten Broschüre entschied man sich für das Foto eines Denkmals, das von den Schüler:innen



Theaters, Isabella Vértes-Schütter. Sie ist dem Bertini-Preis seit zwanzig Jahren verbunden und hat in jedem dieser Jahre an den Jurysitzungen teilgenommen. Und wer mit ihr über 25 Jahre Bertini-Preis spricht, hört den Stolz heraus, den sie für die Arbeiten der Jugendlichen empfindet: „Der Bertini-Preis hat in der Erinnerungskultur Pionierarbeit geleistet. Dass heute so viele Erinnerungsorte in ihrer Bedeutung bekannt sind, dass so viele Stolpersteine verlegt wurden, das haben wir dem Engagement der Preisträger zu verdanken“, sagt Vértes-Schütter.

Auch ihr Vereinskollege Michael Batz zieht eine positive Bilanz der vergangenen 25 Jahre: „Wir sind heute dank des Bertini-Preises in Bezug auf die Vergangenheitsbewältigung in Hamburg einen ganz großen Schritt weiter.“ Batz ist seit zehn Jahren Mitglied im Verein. Als Theatermacher, Autor und Künstler bringt er seine Expertise in verschiedener Form ein, als Jurymitglied, als Veranstalter szenischer Lesungen und als Mitgestalter der Hörbuchfassung der „Bertinis“, die er zusammen mit Hans-Juergen Fink und Ralph Giordano, kurz vor dessen Tod, im Jahr 2014 realisierte.

Aber wie kam es überhaupt dazu, dass dieser Preis zu einer veritablen Hamburger Institution werden konnte – in einer Stadt, die sich doch lange Zeit schwertat mit der Erinnerung an ihre NS-Vergangenheit?

Hamburg hatte Glück, und das gleich mehrfach. Die Stadt hatte nicht nur das Glück, einen engagierten Pädagogen wie Michael Magunna, einen charismatischen jüdischen Schriftsteller wie Ralph Giordano und einen besonnenen Schulbehörden-Mitarbeiter wie Ulrich Vieluf in ihren Reihen zu haben. Hamburg hatte auch das Glück, dass alle drei zur richtigen Zeit aufeinandertrafen, Mitte der Neunzigerjahre war das. Es war jene dunkle Zeit, in der die Bilder von brennenden Asylbewerberheimen über die Bildschirme der Republik liefen. Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Solingen und Mölln waren zu Chiffren für rechtsextremistische Angriffe auf Ausländer geworden.



Schulsenator Ties Rabe im Gespräch
mit Moderatorin Julia-Niharika Sen

des Gymnasiums Klosterschule initiiert und 1988 auf dem Schulhof eingeweiht wurde. Eine kupferne Gedenkplatte erinnert an die Ermordung der zwanzig Kinder am Bullenhusser Damm kurz vor Kriegsende, es ist eines der dunkelsten Kapitel in Hamburgs Nazivergangenheit. Das Titelbild war Programm, denn es spielte auf die von Ralph Giordano erwähnte Folie der Vergangenheit an, vor der die Schüler:innen ihren Gegenentwurf einer humanen Gegenwart und Zukunft gestalten sollten.

Sein Rahmenkonzept stellte Vieluf kurz darauf bei einem Treffen mit Michael Magunna, Ralph Giordano, dem Förderer und Bauunternehmer Ivar Buterfas und dem damaligen Referenten für den Bereich Politik und Gesellschaft, Ulrich Polzin, vor. „Ralph Giordano war sofort überzeugt von dem Plan“, erzählt Vieluf. Auf einer Preisverleihung sagte Giordano später: „Es zählt zu den Wundern meines Lebens, dass ich ein Buch geschrieben habe, das zu einer Hamburger Institution führte, die sich um den Mitmenschen kümmert. Schöneres kann es nicht mehr geben.“ Dieser Satz steht heute auf den Urkunden der Preisträger:innen.

Die Summe für das Preisgeld wurde auf stolze 20.000 D-Mark (heute 10.000 Euro) festgesetzt. Es dauerte noch ein wenig, bis Förderer bereit waren, sich auf das Abenteuer Bertini-Preis einzulassen. „Denn niemand wusste zu diesem Zeitpunkt, ob es dauerhaft preiswürdige Schüler:innen-Arbeiten geben würde“, so Vieluf.

Aber die Rechnung ging auf. 1998 konnte dank großzügiger Spenden von fünf Förderern die erste Ausschreibung auf den Weg gebracht werden. Am 27. Januar 1999 wurde der Bertini-Preis zum ersten Mal verliehen. Das Datum – der Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz – wurde mit Bedacht gewählt und für die alljährliche Preisverleihung beibehalten. Sechs Siegerprojekte wurden ausgezeichnet, damals noch im Saal des Logenhauses der Freimaurer. Erst 2003 fand die Bertini-Preisverleihung ihre feste Heimat im Ernst Deutsch Theater.

An herausragenden Arbeiten hat es seitdem nicht gemangelt. Fünfundzwanzig Jahre später sind über 140 Projekte und 2000 Jugendliche mit dem Bertini-Preis ausgezeichnet worden, haben illustre Gäste wie Wolf Biermann oder Klaus von Dohnanyi Festreden gehalten. Die Stadt ist in dieser Zeit eine andere geworden, denn die Preisträger:innen haben zahlreiche Spuren der Erinnerung in Hamburg hinterlassen – am augenfälligsten abzulesen in ihrer Topografie.

In Curslack-Neuengamme erinnern heute beispielsweise fünf Gedenktafeln an die Leiden der Zwangsarbeiter und ihren Weg ins KZ, der sie durch diesen Ort führte. Mit diesem Mahnmal haben die Schüler:innen der ehemaligen Realschule in Curslack-Neuengamme die langlebige Legende entzaubert, dass man auf Hamburgs Straßen nichts von den Gräueln der Nazizeit gesehen habe, mithin auch nichts von ihnen gewusst haben könne. „Wenn ich als Radfahrer heute an den Tafeln vorbeifahre“, so Ulrich Vieluf, „ist das bewegend zu sehen, dass es Bertini-Preisträger waren, die das initiiert haben. Diese Gedenktafeln gehören für mich zu den Höhepunkten. Denn Erinnerungsarbeit ist ja kein Selbstgänger, sie muss immer wieder wachgerufen werden.“

Das von Schüler:innen des Charlotte-Paulsen-Gymnasiums gestaltete Mahnmal in der Gedenkstätte Wandsbek erinnert daran, dass es auch in Hamburgs Stadtteilen, also vor der eigenen Haustür, NS-Kriegsverbrechen gab. Davon zeugt auch die Gedenktafel an der Baakenbrücke in der Hafencity, die an die Deportation von Sinti und Roma erinnert und auf das Engagement der Bertini-Preisträgerin Viviane Wünsche zurückgeht. Sie hatte sich für den Bertini-Preis mit der Wilhelmsburger Sinti-Familie Weiß beschäftigt.

Unvergessen auch das Engagement der Schüler:innen des Ludwig-Meyn-Gymnasiums in Uetersen. Obwohl nicht in der Topografie der Stadt erkennbar, war es nachhaltig erfolgreich. Denn hätten die Jugendlichen 2015 nicht so hartnäckig recherchiert und immer wieder nach Belegen gefragt, die die Aberkennung der Ehrenbürgerwürde für Adolf Hitler hätten nachweisen können, wäre Hitler heute vielleicht noch immer Ehrenbürger der Stadt.

Andere Bertini-Preisträger:innen bargen jene Schätze, die es bald nicht mehr geben wird: die Erfahrungsberichte der Zeitzeugen. Die Schüler:innen des Friedrich-Ebert-Gymnasiums haben ihre Arbeiten gleich in mehrfacher Form der heute in Washington lebenden Jüdin und Menschenrechtsaktivistin Marione Ingram gewidmet, die als einzige noch lebende Zeitzeugin den Holocaust und den Hamburger Feuersturm überlebte. Ein Filmtheaterstück, eine Hörcollage und eine Schulbuchfassung ihres Buches „Kriegskind“ werden als dauerhafte Zeugnisse bleiben. Genauso wie der Film „Einfach Esther“ des Filmemachers Richard Haufe-Ahmels über das Leben der 2016 verstorbenen Hamburger Jüdin Esther Bauer. Viele ehemalige Preisträger:innen sind in ihrem späteren Berufsleben ihrem Engagement treu geblieben, Haufe-Ahmels etwa dreht gerade einen Film in Israel über den Zeitzeugen Zvi Cohen, der das KZ Theresienstadt überlebte.

Flüchtig dagegen war die Arbeit von Nele Borchers. Aber das aus gutem Grund. Mithilfe von Sprühkreide und Schablonen machte die Schülerin die Gesichter von ermordeten Deportationsopfern neben deren Stolpersteinen auf dem Gehweg sichtbar. Die flüchtigen Bilder riefen dazu auf, wach zu bleiben, nicht aufzuhören – mit dem Sprühen nicht und dem Erinnern. Und nie den Auftrag zu vergessen, der sich für den Einzelnen daraus ergibt: die Bereitschaft, jeden Tag aufs Neue die Werte unserer Demokratie zu verteidigen, sollen sie nicht wie die Sprühkreidebilder an einem regnerischen Tag verschwinden.

Wie das Thema Zwangsarbeit hat auch das Thema NS-Euthanasie in der Geschichte des Bertini-Preises viele Jugendliche bewegt und zu Arbeiten inspiriert. Dass in Finkenwerder ein Stolperstein an Hermann Quast erinnert, der siebenjährig zum Opfer der NS-Euthanasie wurde, ist dem Einsatz von Schüler:innen des Gymnasiums Finkenwerder und der Stadtteilschule Finkenwerder zu verdanken. Am Gymnasium Klosterschule entstand mit „Reichsausschusskinder“ ein Theaterstück, das sich mit den systematischen Kindermorden in zwei Hamburger Kliniken beschäftigte. Auch Sina Aaron Moslehis Film „Vom Leben und Sterben des Ernst Lossa“ hat sich in die Geschichte des Bertini-Preises und die Herzen vieler Hamburger eingeschrieben. Ernst Lossa wurde 1944 im Alter von 14 Jahren von den Nazis in einer „Heilanstalt“ ermordet, weil er der süddeutschen Volksgruppe der Jenischen angehörte, die von den Nazis verfolgt wurde. Sina Aaron Moslehi, dessen Eltern einst aus dem Iran nach Deutschland gekommen waren, erinnert in seinem Film an das Schicksal des jenischen Jungen.

„Wir arbeiten mit lyrisch-ästhetischen Formen wie Theater, Performance und Poetry.“

Vielleicht sind es solche Arbeiten, die heute den besonderen Wert des Bertini-Preises ausmachen. Denn wenn es gelingt, eine Schnittmenge aus den traumatischen Erfahrungswelten von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen zu bilden, dann hat der Bertini-Preis sein Ziel erreicht, aus dem Zivilisationsbruch die Grundlage für eine Zivilgesellschaft zu bilden, die immer bunter und diverser wird.

„Wir haben viele junge Menschen, die aus anderen Ländern in unsere Stadt gekommen sind, wo die Geschichte der Eltern, Großeltern, Urgroßeltern eine ganz andere ist“, sagt Isabella Vértes-Schütter. „Wir stehen vor der Herausforderung, unsere Geschichte mit der Geschichte dieser Menschen zu verbinden, Menschen, die jetzt zum Beispiel aus der Ukraine zu uns kommen, oder solche, die aus Syrien, aus Eritrea, aus Afghanistan zu uns gekommen sind.“

Einer, dem das beispielhaft gelingt, ist Hédi Bouden, Lehrer am Helmut-Schmidt-Gymnasium in Wilhelmsburg. Seit 2016 scheint der Pädagoge mit seinen Schüler:innen auf den Bertini-Preis abonniert zu sein. Sechsmal haben Jugendliche dieser Schule unter seiner Mitwirkung den Preis gewonnen.

Wie schafft er es, seine Schüler:innen, zumeist Jugendliche mit Migrationshintergrund, für das Thema Erinnerungskultur zu begeistern? Wie holt er sie ab? „Es ist genau andersherum“, sagt Hédi Bouden, der die Theater AG des Gymnasiums leitet. „Ich lasse mich von den Schüler:innen abholen. Denn nur wenn die Jugendlichen aus ihrer eigenen Motivation heraus Themen entwickeln und die Erinnerungskultur aus ihrem eigenen Blickwinkel weitertragen, kann sie zeitgemäß sein. Der Lebensweltbezug ist das A und O.“

Auch die Ausdrucksmittel kommen bei Bouden und seinem Team aus der Lebenswelt der Jugendlichen. „Wir arbeiten mit lyrisch-ästhetischen Formen wie Theater, Performance und Poetry“, sagt der Theaterpädagoge, der in der Arbeit mit den Schüler:innen auch vor Stadtteilgrenzen nicht haltmacht. Denn Hédi Bouden ist ein begnadeter Brückenbauer, der den Dialog und den Austausch sucht. In dem preisgekrönten Projekt „Faces for the Names“ gaben mehr als 80 Jugendliche aus vier verschiedenen Schulen in drei zumeist multiethnisch

geprägten Stadtteilen den Stolpersteinen, vergessenen Geschichten und Namen von NS-Opfern ein Gesicht, indem sie Choreografien, Musik und Projektionen auf Hauswände als Gestaltungsmittel einsetzten. Diese moderne Form der Gedenkkultur sollte mitten ins Herz der postmigrantischen Gesellschaft treffen – und verfiel, weil sie die Schrecken der NS-Zeit nicht in Zahlen und Fakten goss, sondern emotional erfahrbar machte.

Es sind solche progressiven Projekte, die jene Bedenken-träger auf eindrucksvolle Weise widerlegen, die glauben, es würde sich nach dem Tod der letzten Zeitzeugen „auserinnert“ haben, weil Gedenktage dann zu leeren Ritualen gerinnen würden und die Erinnerung an die Schrecken des Holocausts für die Jugendlichen nicht mehr anschlussfähig wäre. Dass der Bertini-Preis in all den Jahren nichts von seiner Bedeutung verloren hat, ist neben den vielen langjährigen Förderern – aktuell sind es neben der Schüler:innenkammer, der Elternkammer und der Lehrerkammer 28 Unterstützer:innen – vor allem seiner Fähigkeit zu verdanken, sich immer wieder zu erneuern. Wer sich durch die Broschüren oder das Archiv der gerade relaunchten Website arbeitet, bekommt den Eindruck, dass der Bertini-Preis sich immer weiter verjüngt hat, je älter er wurde. Wirft man einen Blick auf die Themen, die in den vergangenen 25 Jahren neben der klassischen Erinnerungsarbeit behandelt wurden, wirkt es, als müsse man sich um seine Zukunft nicht sorgen.

Es wurden Themen aufgegriffen, die sich in der Zusammenschau wie ein Spiegel gesellschaftlicher Diskurse lesen: Vom Unrecht der SED-Diktatur über sexuelle Selbstbestimmung, Zwangsheirat, Zuwanderung und Bleiberecht, Presse- und Meinungsfreiheit bis hin zu den rassistisch motivierten Gewalttaten der Gegenwart und Queerness – kein Ereignis und kein Phänomen in der jüngeren Geschichte, das nicht postwendend von den Jugendlichen aufgegriffen und für den Bertini-Preis bearbeitet wurde – immer mit dem Anspruch, daraus Anregungen für das Handeln in der Zukunft abzuleiten. „Wenn wir als Juroren die Bewerbungen prüfen und uns darüber austauschen, dann merken wir, wie wir plötzlich ganz tief in unserer gesellschaftlichen Mitte stehen, etwa bei dem Projekt, das den NSU-Prozess aufbereitete und als Bühnenstück inszenierte“, sagt Ulrich Vieluf.

Auch die Formate der eingereichten Arbeiten haben sich über die Jahre verändert. Heute lösen Theaterstücke, Performances, Podcasts, Flashmobs, Filme, Hörcollagen oder fiktive Tagebücher immer häufiger die Gedenktafeln und

Dokumentationen aus der Anfangszeit ab. „Heute besetzen die Bertini-Preisträger Räume, hinterlassen Spuren, formulieren Statements, sie setzen sinnliche Impulse und schaffen öffentliche Foren, um mit den Bürger:innen der Stadt ins Gespräch zu kommen“, sagt Jury-Mitglied Michael Batz. Dem Theatermacher und Autor ist um die Zukunft des Bertini-Preises deshalb nicht bange. „Der Bertini-Preis wird eine richtig große Zukunft haben“, prophezeit er. „Die Resonanz auf den Preis ist groß, genauso wie das kreative Engagement der Schüler:innen.“ Batz glaubt, dass Zivilcourage wichtiger werden wird. „Unsere Gegenwart wird zunehmend widersprüchlicher, wie man etwa an den gewaltbereiten Reichsbürgern sieht. Die Charakter- und Werteproben werden zunehmen.“

Und auch das Thema Kolonialismus werde noch mehr in den Fokus rücken müssen, ist Batz überzeugt. Erst einen prämierten Beitrag hat es dazu bislang gegeben. Die Schülerin Jessica Köster thematisierte die menschenverachtenden Völkerschauen des Zoobetreibers Hagenbeck. Batz sieht im Thema Kolonialismus auch in den nächsten Jahren ein reiches Betätigungsfeld. „Es ist eine der größten Lebenslügen dieser Stadt: reich geworden zu sein mit sauberen Händen.“ Auch die Vorsitzende Isabella Vértes-Schütter erwartet das Thema in den nächsten Jahren in den Bewerbungsunterlagen. „Das ist ein großes Feld, das noch nicht gut aufgearbeitet ist. Und dann werden wir uns auch mit der Frage auseinandersetzen müssen, wie wir in unserer diversen Stadtgesellschaft das Miteinander gestalten wollen“, so Vértes-Schütter.

In der diesjährigen Preisverleihung sagte die Vorsitzende des Bertini-Preises: „Ralph Giordano fehlt uns.“ Am 20. März dieses Jahres wäre er hundert Jahre alt geworden. Dass der Bertini-Preis acht Jahre nach Giordanos Tod lebendiger dasteht denn je, ist vielleicht das schönste Geschenk, das man ihm an diesem Tag machen kann. Auch der Initiator Michael Magunna hat allen Grund, zufrieden auf sein Lebenswerk zu blicken. Er lebt heute schwer erkrankt in einem Pflegeheim. Isabella Vértes-Schütter hat ihn am Tag der Preisverleihung zusammen mit seiner Frau besucht und ihm von den neuen Projekten der Preisträger berichtet.

Text und Fotos

Maren Preiß, maren.preiss@t-online.de

FOTO BENT SZAMEITAT



Für ihre Mitschüler:innen sind die Streitschlichtenden gut erkennbar an ihren neongrünen Westen

„Wir sind keine Richter, sondern Schlichter“

GRUNDSCHULE LUTTEROTHSTRASSE: STREITSCHLICHTER:INNEN HELFEN, KONFLIKTE ZU LÖSEN

EIMSBÜTTEL. Mit lautem Getrappel laufen und springen die Schüler:innen der Grundschule Lutterothstraße durch das Treppenhaus in Richtung Ausgang. In der großen Pause ist jede Minute wichtig, da muss man schnell sein. Zeitgleich bereiten sich in einem Gruppenraum im Erdgeschoss zwei Viertklässler auf ihren heutigen Einsatz als „Streitschlichtende“ vor. Flink schlüpfen sie in ihre neongrünen Westen, an denen sie während ihrer Patrouillen über den Schulhof für ihre Mitschüler:innen gut erkennbar sind. Ihre Aufgabe: In Zweiertteams – den Tandems – bieten sie Hilfe bei kleineren Streitereien auf dem Schulhof an. In ihrer Rolle als neutrale Vermittler zeigen Hamburger Streitschlichter:innen Wege zur gewaltfreien Konfliktlösung auf sachlicher Ebene auf.

In der Hansestadt werden seit über 25 Jahren Schüler:innen nach einer intensiven, kindgerechten Schulung als Streitschlichtende eingesetzt. Aktuell sind rund 2.000 Mädchen und Jungen in den Streitschlichtungs-Teams an 120 Hamburger Schulen im Einsatz. An der Grundschule Lutterothstraße machen Schüler:innen und Lehrer:innen seit fünf Jahren beste Erfahrungen mit diesem Angebot. „Durch die Ausbildung bekommen die Streitschlichtenden eine andere Sichtweise auf die Situation“, hat Dagmar Behn, Pädagogi-

sche Leiterin der Altonaer Grundschule von der SVE Hamburg Bildungspartner gGmbH, beobachtet. Aber auch die Erwachsenen haben gelernt, dass sie nicht immer sofort eingreifen müssen, wenn ein Konflikt droht, sondern Kinder durchaus allein in der Lage sind, Probleme untereinander zu lösen.

Pro Schuljahr werden an der Grundschule Lutterothstraße 16 freiwillige, interessierte Schüler:innen aus den 3. Jahrgängen zu Streitschlichter:innen ausgebildet. 2021 haben sich 50 Mädchen und Jungen beworben und schriftlich dargelegt, warum sie Streitschlichter:in werden möchten. Die eigentliche Schulung dauert ein Dreivierteljahr, in dem die Teilnehmer:innen nach und nach sorgfältig auf ihr Amt vorbereitet werden. Während der Ausbildung lernen die Schüler:innen altersgemäß angepasste Konflikttheorien, Grundlagen der Gesprächsführung in der Streitschlichtung sowie Gesprächstechniken wie Fragen stellen, aktives Zuhören und Umformulieren. Außerdem reflektieren die Kinder die notwendige Haltung in ihrer künftigen Rolle als Streitschlichtende. Dazu gehören die vier klassischen Phasen einer Streitschlichtung: Gesprächseinleitung, Anlass des Streits herausfinden, Hintergründe erhellen, außerdem Lösungsideen sammeln und mit den beteiligten Parteien verhandeln.

Gleich zwei Jubiläen!

25 JAHRE STREITSCHLICHTUNG UND 20 JAHRE STREITSCHLICHTUNGSTAGE IN HAMBURG



Tanja Hotes

Beratungsstelle Gewaltprävention (B 43-15),
Ausbildung Streitschlichtung
Amt für Bildung, Abteilung B4 –
Inklusive Bildung



Jens Richter

Pädagoge, Mediator,
Leitung Mediationsausbildungen,
Freiberufler

Streitschlichtung hat in Hamburg eine lange Tradition: Seit 25 Jahren wird diese an Hamburgs Schulen umgesetzt. Über 2000 Schüler:innen sind aktuell in Streitschlichtungs-Teams an etwa 150 Hamburger Schulen tätig. Die Multiplikator:innen-Ausbildung für pädagogisches Personal zur Streitschlichtung wird zweimal im Jahr von der Beratungsstelle Gewaltprävention in Kooperation mit dem Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation e.V. und der Unfallkasse Nord angeboten. Vor 20 Jahren wurden zusätzlich die Hamburger Streitschlichtungstage etabliert. Das folgende Interview gibt Aufschluss über die Arbeit der Akteure:

HmS: Im Jahr 2023 werden Sie gleich zwei Jubiläen begehen: 25 Jahre Streitschlichtung an Hamburger Schulen und 20 Jahre Hamburger Streitschlichtungstage. Möglicherweise gibt es da ein „weinendes und ein lachendes Auge“, dies zu feiern?

Tanja Hotes: Ich habe zwei lachende Augen und finde es großartig, Kinder und Jugendliche beim Thema Konflikte in die Selbstwirksamkeit zu bringen! Das verändert die Kultur und das Miteinander an den Schulen ganz gravierend. Besonders in dieser Zeit, in der wir uns fragen: Wo stehen wir eigentlich – und wie gehen wir mit Aggressionen um?

Jens Richter: Wir haben es häufig mit Schüler:innen zu tun, die von einem hohen idealistischen Impetus getragen sind. Das heißt, sie möchten Frieden bringen. Und hier können sie dies auch ein Stück weit tun.

HmS: Wie haben Sie vor 25 Jahren begonnen, die Streitschlichtung an Schulen zu etablieren?

Jens Richter: Gestartet wurde mit einem Innovationsprojekt, an dem im ersten Jahr sieben Schulen teilnahmen. Zunächst sind wir mit multifunktionalen Teams in die Schulen gegangen und haben dort Schüler:innen ausgebildet. Dann wollten

immer mehr Schulen diese Ausbildung haben und wir haben das dann mit unserer Ausbildung für Lehrkräfte verstetigt. Unter anderem habe ich auch die Boxweltmeisterin Susi Kentikian ausgebildet.

HmS: Sie war auch Streitschlichterin?

Jens Richter: Genau! Ich habe in einer Pause gegen sie geboxt, als sie 13 Jahre alt war. Sie hatte keinen Sparringspartner gefunden und ich sagte, komm, dann boxe ich mal mit dir, ich hau natürlich nicht. Wir fangen an zu boxen und: Zack! Nach 10 Sekunden hatte ich zwei Hände im Gesicht. Sie war so schnell! Und drei Jahre später bekomme ich mit, dass sie Boxweltmeisterin geworden ist.

HmS: Wer kommt zu Ihnen: Sind es Kollegien aus allen Hamburger Schulen?

Jens Richter: Ich schätze, wir haben mehr als 50 Prozent an Grundschulen in der Ausbildung, 10 Prozent an Gymnasien und 30 bis 40 Prozent an Stadtteilschulen.

Tanja Hotes: Seit anderthalb Jahren kommen vermehrt die ReBBZs, Abteilung Bildung, auf uns zu.

HmS: Im allgemeinen Corona-Lockdown an den Schulen wurden Streitschlichter:innen über einen langen Zeitraum nicht beschäftigt, da alle zu Hause saßen ...

Jens Richter: Das Fundament der Streitschlichtung besteht darin, dass Schüler:innen aller Altersstufen Kontakt zueinander haben und die älteren die Konflikte der jüngeren schlichten. Außerdem ist Streitschlichtung in den Alltag eingebettet. In der Corona-Zeit entfiel das alltägliche informelle Miteinander jedoch zum großen Teil ...

HmS: Wie können Sie nach Beendigung des Lockdowns wieder anknüpfen? Muss alles noch einmal neu gelernt werden?

Tanja Hotes: Eine natürliche Fluktuation gab es an den Schulen schon immer. Aber jetzt, nach Corona, hatten wir 43 Anmeldungen auf 18 Plätze für die Multiplikatoren-Ausbildung im Herbst 2022. Die Nachfrage für das Frühjahr ist ebenfalls hoch, sie reißt nicht ab. Zum einen freuen wir uns sehr über das große Interesse an der Ausbildung, zum anderen stellt es auch uns vor Herausforderungen bezüglich personeller Kapazitäten.

Das Thema Konflikte nimmt an den Schulen in den letzten Jahren zu - gleichzeitig sind zeitliche und personelle Ressourcen an den Schulen nicht mehr in Balance. Es sind nicht genug Funktionszeiten vor Ort vorgesehen, in denen die Multiplikator:innen die Streitschlichtung in der Schule etablieren können. Es ist schwierig, geeignete Räume für die Streitschlichtungsgespräche zu bekommen, da es an allen Schulen Raumknappheit gibt. Die Rahmenbedingungen machen es sehr mühsam, dieses tolle Projekt umzusetzen. Und da entsteht Frust. Das ist ein sehr großer Wermutstropfen und der muss auch benannt werden.



FOTO BENT SZAMEITAT

Jens Richter: Ich teile diese Erfahrung. Gleichzeitig bin ich immer wieder erstaunt, welche kreativen Lösungen die Kolleg:innen vor Ort finden und wie viel durch persönlichen Enthusiasmus und Einsatz der Kolleg:innen ausgeglichen wird.

HmS: Kommen wir nun zum Jubiläum „20 Jahre Hamburger Streitschlichtungstage“:

Tanja Hotes: Wir sind in großer Vorfreude, dass die Hamburger Streitschlichtungstage in diesem Jahr wieder in Präsenz stattfinden können.

Unter normalen Bedingungen finden die Streitschlichtungstage im Juni an zwei aufeinanderfolgenden Tagen am LI in der Aula in der Felix-Dahn-Straße statt. Es gibt einen Tag für Grundschulkindern und einen Tag für Schüler:innen aus weiterführenden Schulen.

Wir haben hier in Hamburg über 150 Schulen, die bei uns in der Ausbildung waren. Die Streitschlichter:innen bekommen das Gefühl vermittelt, Teil einer großen Bewegung in Hamburg zu sein. Außerdem bieten wir Workshops an, in denen sich die Streitschlichter:innen aus den verschiedenen Schulen austauschen: Wie macht ihr das? Was macht euch Spaß? Wo läuft es gut, wo läuft es nicht so gut? Es geht auch ums Reflektieren.

HmS: Wie werden Sie in diesem Jahr Ihre Jubiläen feiern?

Tanja Hotes: Wir werden wieder die zwei Streitschlichtungstage durchführen und haben außerdem noch eine hochkarätige Fachtagung zum Thema Streitschlichtung geplant – am 14. Juni 2023, das ist noch topsecret, mit besonderen Workshops ...

Das Interview führte Karen Krienke für Hamburg macht Schule (HMS)

Weitere Informationen:

Tanja Hotes, Beratungsstelle Gewaltprävention(B 43-15),
tanja.hotes@bsb.hamburg.de

Streitschlichtung Schule Beratungsstelle
Gewaltprävention Hamburg – hamburg.de

Hamburger Streitschlichtungstage – hamburg.de

Und Jubiläums-Wettbewerb:

Best.of.Streitschlichtung@our.school, nächste Seite

An der Grundschule Lutterothstraße treten die Streitschlichtenden, die dann eine der vierten Klassen besuchen, ihr neues Amt jeweils nach den Herbstferien an. „Das Rotationsprinzip hat sich bewährt und klappt bei uns in der Praxis richtig gut“, freut sich Lehrerin Claudia Schröder, die das Streitschlichter-Projekt an der Schule Lutterothstraße gemeinsam mit Dagmar Behn betreut und leitet. In regelmäßigen Abständen trifft sich die Gruppe der Streitschlichtenden mit ihren erwachsenen Ansprechpartnern. Dabei werden organisatorische Fragen geklärt, schwierige Situationen in Streitschlichtungen besprochen und Gesprächstechniken vertieft.

Dieser regelmäßige Austausch ist wichtig und bereitet die Streitschlichtenden bestens auf die Streitschlichtungsgespräche vor. Heute bilden Thies und Anneli aus der Klasse 4A in der ersten großen Pause ein Tandem. Aufmerksam beobachten die beiden das lebhafte Treiben auf dem Schulhof. Für ihre Mitschüler:innen sind sie gut erkennbar an ihren neongrünen Westen mit der Aufschrift „Streitschlichtung Lutterothstraße“ und den zwei aufgedruckten Figuren die sich versöhnlich die Hand reichen. Auf dem Pausenhof kicken ein paar Kinder einen Ball hin und her, andere sind ins Gespräch vertieft, toben oder knabbern in einer ruhigen Ecke an ihrem Pausensnack. Mit geschultem Blick entdecken Thies und Anneli in der Menge zwei Schüler:innen, deren Gestik immer lebhafter wird, während die Lautstärke des Gesprächs offensichtlich zunimmt. Eine Weile beobachtet das Streitschlichter-Tandem die Situation aus der Ferne, bevor es beschließt, seine neutrale Hilfe anzubieten. Durch behutsames Nachfragen erfahren die Vermittler:innen, dass Mila sauer ist, weil sich Franz ungefragt ihr neues Kuscheltier „ausgeliehen“ hat. Während der Entführung musste der Plüschbär offensichtlich einiges aushalten, sein ehemals makellooses Fell ist zerzaust und weist unschöne Schmutzflecken auf. Die zehnjährige Teddy-Besitzerin ist den Tränen nahe.

Die beiden Streitschlichtenden bieten Mila und Franz an, den Konflikt in aller Ruhe und vertraulich in einem geschützten Raum zu klären. Das Quartett sitzt sich schließlich an einem Tisch gegenüber. „Erzähl mal, was passiert ist“, beginnt Streitschlichterin Anneli das Gespräch im ruhigen Tonfall. Der neunjährige Franz berichtet, dass er sich gar nicht im Klaren darüber war, dass er den Teddy ohne Erlaubnis mitnahm. Er dachte, die Besitzerin hätte ihm auf Anfrage zustimmend zugewinkt. „Wie siehst Du die Situation?“, will Thies von Mila wissen. Die räumt ein, dass Franz sie irgendwas gefragt habe. Allerdings war sie in dem Moment abgelenkt. Ganz deutlich weiß sie aber, dass sie Franz keine Erlaubnis erteilt hat, sich das Plüschtier zu nehmen. Dem „Missetäter“ wird langsam klar, dass er Mila mit seinem Verhalten verletzt hat. Sichtlich geknickt sitzt er auf seinem Stuhl. Er entschuldigt sich aufrichtig und bietet Mila

an, ihren Teddy zu säubern. Die bietet im Gegenzug an, beim nächsten Mal genauer hinzuhören, nimmt Franz´ Entschuldigung an und reicht ihm zur Versöhnung die Hand. Die zwischen den beiden getroffene Vereinbarung wird mit einem schriftlichen Vertrag besiegelt, den die Streitschlichtenden Thies und Anneli mit ihrer Unterschrift bestätigen.

Das Streitschlichtungsprogramm hat sich an der Grundschule Lutterothstraße als wirksamer Baustein im Gewaltpräventionskonzept der Schule erwiesen und leistet einen wichtigen Beitrag zum Schulfrieden und zum sozialen Lernen. „Kinder haben eine andere Sichtweise auf einen Konflikt als Erwachsene“, berichtet Dagmar Behn. Streitschlichtende und Streithähne befinden sich im wahrsten Sinne des Wortes auf Augenhöhe, ein echter Vorteil bei der Suche nach einer Lösung. Allerdings gibt es eine Grenze: Bei Handgreiflichkeiten dürfen die jungen Streitschlichtenden nicht eingreifen, sondern müssen eine der erwachsenen Aufsichtspersonen benachrichtigen, die ebenfalls in den Pausen auf dem Schulhof präsent sind.

Ein paar Tage später treffen sich die Streitschlichtenden der Grundschule Lutterothstraße zu ihrer wöchentlichen Gruppensitzung. „Ich habe festgestellt, dass es manchmal nur an einem kleinen Missverständnis liegt, wenn zwei sich streiten“, berichtet Mimi (10). Streitschlichter Oskar findet es toll, anderen zu helfen, wenn diese das auch wollen. Eine Sache ist ihm an seiner Rolle als Streitschlichter besonders wichtig: „Wir sind keine Richter, sondern neutrale Schlichter“ bringt es der Neunjährige auf den Punkt. Die anderen Kinder in der Runde nicken zustimmend. Die Erfahrungen, die sie während ihrer Einsätze auf dem Schulhof gesammelt haben, hat einigen auch nach der Schule schon geholfen. „Seitdem ich Streitschlichter bin, konnte ich bei Streitereien zu Hause oder unter meinen Freunden vermitteln“, erzählt der neunjährige Johan stolz. Auch mit seinem Bruder verstehe er sich jetzt viel besser.

.....
Text:

Sabine Deh, Freie Journalistin

25 JAHRE STREITSCHLICHTUNG IN HAMBURG 20 JAHRE HAMBURGER STREITSCHLICHTUNGSTAGE

2520

Der Jubiläums-Wettbewerb: Best.of.Streitschlichtung@our.school

Worum geht's?

Schüler:innen bekommen die Gelegenheit, sich und einen Ausschnitt aus ihrem Streitschlichtungsprojekt vorzustellen – und das auf ganz eigene kreative Weise.

Folgende Fragen, dienen der Ideenfindung für die Schüler:innen:

Wer seid ihr? Was findet ihr an eurem Streitschlichtungsprojekt richtig gut? Worauf seid ihr stolz? Was liegt euch bei der Streitschlichtung am Herzen? Was wollt ihr anderen von euch und eurem Streitschlichtungsprojekt zeigen?

Was ist euer „Best of“ Streitschlichtung an der Schule?

Präsentiert werden können ein kleines selbstgedrehtes Video, ein Gedicht oder ein Song, eine Fotostory, ein kleiner Sketch, etc. ... den Ideen sind kaum Grenzen gesetzt! Wichtig ist nur, dass man den Beitrag auf unseren Streitschlichtungstagen digital präsentieren kann: Falls z.B. ein Rap vorgetragen werden soll, ist es hilfreich, diesen zu filmen und das Video als Beitrag zu versenden. Damit bekommen Schüler:innen die Gelegenheit, ihre Präsentation vor einem großen Publikum zu zeigen. Und es gibt auch Preise zu gewinnen: Für die ersten drei Plätze des Wettbewerbs wird jeweils ein Team-Event für die Streitschlichtungsgruppe gesponsert. Und auch für die weiteren Plätze gibt es tolle Aktivpreise für die Gruppen.

Einsendeschluss ist der 12. Mai 2023.

Detaillierte Informationen, auch zu einem erforderlichen Begleitschreiben, erhalten Sie bei Tanja Hotes: tanja.hotes@bsb.hamburg.de



FOTO BENT SZAMEITAT

Personalien

Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleitung:

(Grund-)Schule Heinrich-Helbing-Straße: Uwe Westerhof
Grundschule Hasenweg: Katharina Beeth-Heitsch
(Grund-)Schule Rotenhäuser Damm: Jan Leverkus
(Grund-)Schule Langbargheide: Corinna Saalbach
Grundschule Eckerkoppel: Svenja Struck

Stadtteilschule Stellingen: Dr. Markus Stobrawe

Gymnasium Süderelbe: Patrick Fischer
Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium: Oke Schröder

zur stellv. Schulleitung:

(Grund-)Schule Schulkamp: Sabine Appelt
(Grund-)Schule An der Gartenstadt: Anneke Butt
(Grund-)Schule Fabriciusstraße: Sonja Carstens
(Grund-)Schule Wielandstraße: Carolin Eller
Grundschule Horn: Elli Gaab
(Grund-)Schule am Park: Elke Pohl
(Grund-)Schule Dempwolfstraße: Susanne Schmid
Grundschule Am Baakenhafen: Tina Schrader-Richter
(Grund-)Schule Lehmkuhlenweg: Janneke Slomski

Campus HafenCity: Mirko Czarnetzki

Gymnasium Grootmoor: Rüdiger Baar
Gymnasium Rotherbaum: Manuel Bach
Gymnasium Lerchenfeld: Susanne Mansour El-Sayed

zur Abteilungsleitung:

Louise Schroeder (Grund-) Schule: Matthias Berthe
(Grund-)Schule Windmühlenweg: Nicole Felixberger
(Grund-)Schule Bovestraße: Gudrun Koch

Stadtteilschule Flottbek: Theres Paffrath

Stadtteilschule Niendorf: Ronald Scholl

Erich Kästner (Stadtteil-) Schule: Melanie Bischoff-Wichmann

Erich Kästner (Stadtteil-) Schule: Robert Käckenhoff

Stadtteilschule Oldenfelde: Helena Sarah Wolf

Gymnasium Süderelbe: Miriam Osterwold

HAMBURG
MACHT
SCHULE

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

ISSN 0935-9850