

# HAMBURG MACHT SCHULE

→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE  
UND ELTERNRÄTE

04/2020 32. JAHRGANG



## SPIELEN IN LEHR- UND LERNSETTIGNS

ROLLEN KLÄREN, MEDIEN NUTZEN,  
KREATIVITÄT FÖRDERN – AUCH IN DER PANDEMIE

### **BSB-INFO:**

HAMBURGER LERNFERIEN – EIN ERFOLGSMODELL  
ARBEITEN MIT DEM YAD VASHEM KOFFER



# SPIELEN IN LEHR- UND LERNSETTINGS



→ **HAMBURG MACHT SCHULE** kann aktuelle Veränderungen nicht so schnell berücksichtigen, wie es die gegenwärtige Pandemie-Entwicklung erfordern würde.

Deshalb enthält dieses Heft viele schulpraktische Hinweise und Beispiele, die sich auf den ersten Blick im Unterricht nur ohne Corona-bedingte Einschränkungen umsetzen lassen. Dennoch lassen sich im Fern- oder Hybridunterricht ebenfalls spielerische Elemente verwenden – vielleicht sind sie unter diesen besonderen Bedingungen sogar besonders wichtig!

Spielen mit Abstand? Auch das geht! Die Theaterarbeit oder die Simulations-Spiele brauchen nicht notwendigerweise körperliche Nähe. Hier dürfen die Lehrkräfte kreativ werden - und in ungünstigen Zeiten Kreativität fördern!

Wir hoffen, dass die hier beschriebenen Beispiele Ihnen auch in diesen schwierigen Zeiten Anregungen geben.

## Die Redaktionsleitung

### HERAUSGEBER:

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

### REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

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

### REDAKTION:

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

### REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:

Svenja Brandt, BSB / svenja.brandt@bsb.hamburg.de  
Andreas Kuschnereit, BSB / andreas.kuschnereit@bsb.hamburg.de

### REDAKTION:

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

**LAYOUT** Andrea Lühr, Carsten Thun

**DRUCK** Max Siemen KG Hamburg

**TITEL** Bente Stachowske / Initiative Creative Gaming e.V.

**32. JAHRGANG / AUFLAGE: 13.000**

**ISSN** 0935-9850

## IMPRESSUM



PROF. DR. JOSEF KEUFFER

*Liebe Leserin,  
lieber Leser,*

Spiel gibt es als Wellenspiel, als Spiel der Tiere, als Spiel mit Kindern und als Spieltheorie. Nach Ludwig Wittgenstein ist Spiel ein Begriff mit verschwommenen Rändern. Diese Ausgabe von HmS zeigt Ihnen eine Vielzahl von Spielmöglichkeiten für das schulische Lernen. Spiele im Unterricht lassen das Lernen der Schülerinnen und Schüler lebendig werden. Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe von HmS gehen davon aus, dass unabhängig von der Corona-Pandemie das Thema Spielen in der Schule aktuell bleibt. Es geht dabei nicht darum, Lernen unterhaltsam zu gestalten, vielmehr geht es darum, kreative und produktive Lernprozesse so anzuregen, dass ein Kompetenzerwerb für die Schülerinnen und Schüler möglich wird, so Andrea Albers in ihrem Einführungsbeitrag (S. 5).

Digitale Lernspiele verbreiten sich derzeit sehr stark und befördern die Strategie eines digital gestützten Unterrichts. Creative Gaming findet in der Wirtschaft und inzwischen auch in einigen Schulen begeisterte Anwender. Zum Beispiel können Schülerinnen und Schüler literarische Texte über digitale Spiele anschaulich darstellen. Digitale Lernspiele fördern das kognitive Engagement und gelangen darüber zu einem vertieften Nachdenken, das im besten Falle das Verstehen fördert.

Für den Unterricht bieten digitale Lernspiele als spezifische Spielform neue Möglichkeiten. Neuere Studien aus der Schweiz zeigen, dass „sowohl das emotionale (Spieldress) als auch das kognitive Engagement (vertieftes Nachdenken) mit dem Lernzuwachs zusammenhängen“ (Nina Imlig-Iten, 2019, S. 88: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/171089/1/171089.pdf>).

In der Forschungsarbeit vom Imlig-Iten wird deutlich, dass Kinder digitale Lernspiele eher nutzen, wenn sie einen Lernzuwachs und eine einfache Bedienung erwarten.

Schülerinnen und Schüler wissen folglich, dass es einen Unterschied macht, ob sie Computerspiele für die Freizeit nutzen oder ob sie sich an Lernspielen im Unterricht beteiligen. Die enge Verbindung von Spielen und Lernen ist in beiden Fällen gegeben.

Ob der Einsatz digitaler Spiele im Fachunterricht sinnvoll ist oder ob konventionellere Spiel- oder Lernformen für den Kompetenzaufbau eher geeignet sind, hängt vom Lerngegenstand und den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab. Die Beispiele in dieser Ausgabe von HmS zeigen, dass es eine vielfältige Spiellandschaft gibt und sie geben Hinweise, wie und an welchen Stellen Spiele sinnvoll genutzt werden können. Ob Planspiele in der politischen Bildung, Brettspiele, Spielen im Theater, spielerischer Spracherwerb oder Sprachförderung, es lassen sich viele Gelegenheiten im Unterricht nutzen, um Kognition und Emotion miteinander so zu verbinden, dass vertieftes Lernen auch über das Spiel gelingt.

Die Autorinnen und Autoren, die Redaktionsleitung und der Herausgeber wünschen Ihnen, dass Sie trotz der vielfältigen Probleme, mit denen wir es in der Pandemie zu tun haben, den Mut behalten. Und wenn Spiele geeignet sind, diese schwierige Zeit gut zu überstehen, dann können Sie diese nutzen, sei es privat oder beruflich. Herausforderung und Spaß bringen sie allemal.

Bleiben Sie gesund!

Mit besten Grüßen

Hamburg, im November 2020

## Die Themen der nächsten Hefte:

Datengestützte Schulentwicklung

Sexuelle Diversität als Herausforderung von Schule

Generationenwechsel

Ganztag

Gesundheit

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



**THEMA**

Moderation Dr. Andrea Albers

**3 EDITORIAL**

Prof. Dr. Josef Keuffer

**5 SPIELEN IN LEHR- UND LERN-SETTINGS**Dr. Andrea Albers  
Einführung zum Themenschwerpunkt**8 LERNSPIELE SELBST HERSTELLEN**Sarah Ewerlin  
Was Schüler und Schülerinnen bei der Entwicklung von Brettspielen lernen**11 SPIELERISCH VERNETZTES DENKEN FÖRDERN**Sarah Vogel und Feline Neubauer  
Eine Anleitung, um Mysterys zu erstellen**14 CREATIVE GAMING – MIT SPIELEN SPIELEN**Andreas Hedrich  
Potenziale eines kreativen Umgangs mit Computerspielen in der Schule**18 SPIELERISCHE SPRACHFÖRDERUNG IM GANZTAG**Kristin Lenhardt  
Ein HmS-Interview über spielerische Methoden und Sprachförderung im digitalen Raum**21 THEATER SPIELEN FÖRdert SPRACHE**Johanna Vierbaum  
Zwei beispielhafte Übungen für jeden Unterricht**24 KONTAKT HERGESTELLT!**Michael Müller  
Machen, suchen, aushalten, erfahren, anwenden, verändern: Das Theater für Schüler und Schülerinnen als Anstalt der Partizipation und Reflexion**27 PLANSPIELE UND SIMULATIONEN IN DER POLITISCHEN (JUGEND-) BILDUNG**Julika Stenzel  
Konflikte und Kompromisse – die Chancen fiktiver politischer Entscheidungsprozesse für die Demokratieverziehung nutzen**BSB INFORMATION**Moderation Svenja Brandt und  
Andreas Kuschnerreit**29 „LUST AUF ZUKUNFT NACH CORONA“**

Grundschule Appelhoff in Steilshoop

**32 „DER DRUCK NIMMT ZU“**

Stadtteilschule Stellingen

**35 „SICHERHEIT UND NORMALITÄT HERSTELLEN“**

Gymnasium Allee in Altona

**38 LÜCKEN FÜLLEN, GELERNTES VERTIEFEN, DEFIZITE ERKENNEN**

Hamburger Lernferien an der Grundschule Sterntalerstraße und der Stadtteilschule Stellingen

**42 LUST AUF LERNEN**

Wie die Hamburger Lernferien zum Erfolgsmodell wurden

**45 SEUCHEN UND GESUNDHEIT**

Unterrichtsmaterialien zur Medizin- und Sozialgeschichte Hamburgs

**46 ÜKO-BÖGEN ZUR EINSCHÄTZUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN**

Überfachliche Kompetenzen bilden die Grundlage für erfolgreiche Lernentwicklungen.

**48 „ICH BRENNE EINFACH FÜR DIESES THEMA“**

Interview mit Eva Reiter, Vorsitzende des Hamburger Ganztagschulverbands

**50 AUSGRENZUNG STOPPEN – RASSISMUS IN DER GESELLSCHAFT UND DIE ROLLE DER SCHULE**

Zertifikatsverleihung und Start der 5. Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination

**52 ARBEITEN MIT DEM YAD VASHEM KOFFER**

Was geht mich eure Geschichte an?

**54 FUNDIERTE AUFKLÄRUNG UND PROJEKTE DES DIALOGS**

Als Lehrer setzt sich Hédi Bouden in seinen Projekten für interreligiöse und interkulturelle Verständigung ein.

**56 LEDIGENHEIME**

Die Publikation „Ledigenheime“ beschäftigt sich mit der Entstehung, Entwicklung und Zukunft eines historischen Wohnprojekts.

**57 PERSONALIEN**

# Spielen in Lehr- und Lernsettings

**EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT**

„Ein Bauer war gerade auf seinem Feld, als ein Pferd auf ihn zukam. Sekunden später war er spurlos verschwunden. Wie ist das möglich?“ Die Finger schnellen in die Höhe und die ersten Schülerinnen und Schüler stellen Fragen oder äußern Hypothesen, was denn des Rätsels Lösung sein könnte. „Ist der Bauer auf das Pferd gesprungen und davon geritten?“, fragt ein Schüler. Eine andere Schülerin ist sich ganz sicher: „Das Pferd ist eine Fata Morgana und der Bauer ist weggerannt!“

Solche Laterale, auch als Texträtsel, Denksportaufgaben oder Black Stories bekannt, sind bei den Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe beliebt. Mit wenigen Informationen muss eine paradoxe Szene aufgelöst werden. Durch Nachfragen, die von der Spielleitung mit Ja oder Nein beantwortet werden, versuchen die Rätselnden die Lösung zu finden. Über die Fragen nähern sie sich langsam der Lösung (die für dieses Lateral am Ende des Beitrages zu finden ist).

**Spielen in der Schule**

Mit Spielen in der Schule assoziiert man möglicherweise als erstes Pausen, Vertretungsstunden, Projektwochen und als Schulform die Grundschulen. Womöglich ist das erste Bild, das einem durch den Kopf geht, nicht der reguläre Grammatik-, Mathematik- oder Geografieunterricht oder gar die Abiturvorbereitung. Jörg Siewert und Jürgen Fritz, die sich in einer Ausgabe der Zeitschrift PÄDAGOGIK mit dem Thema beschäftigten, bezeichnen Spiele im Unterricht allerdings als „mehr als eine schöne Abwechslung“ (Siewert/Fritz 2018, S. 6). Insbesondere, wenn es um Spiele geht, die von Lehrkräften „gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Lernprozesse zu initiieren“ (ebd., S. 8), werden diese zum zentralen Bestandteil der Kompetenzförderung und Wissensgenerierung im Unterricht – unabhängig von Schulform oder Alter der Lernenden.

Dieser Art von „Lernspielen“ widmet sich dieser Themenschwerpunkt. Die besondere Herausforderung liegt dabei in der Didaktisierung solcher Spielformate in Lehr-Lern-Settings. Jürgen Fritz, mittlerweile emeritierter Professor für Spielpädagogik an der Technischen Hochschule Köln, beschreibt bereits zu Beginn der 90er Jahre, worauf es bei Spielen im Unterricht ankommt: „Je weniger der Lerncharakter eines Lernspiels heraustritt, desto eher können Spaß

**Dr. Andrea Albers**

arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hamburger Schulinspektion am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.



und Freude im Spiel entstehen und – so paradox dies für Pädagogen klingen mag – desto intensiver und nachhaltiger wirken die durch das Spiel angeregten Lernprozesse“ (Fritz 1991, S. 131f.). Die Autorinnen und Autoren dieses Themenschwerpunktes liefern Anregungen, wie genau das im Fachunterricht gelingen kann: Freudvolles, spielerisches Lernen, das zur fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzentwicklung beiträgt.

**Der spielende Mensch: Homo ludens**

Der Mensch ist ein Spieler – davon geht der holländische Kulturphilosoph Johan Huizinga aus und erfindet den „Homo ludens“ als anthropologischen Gegenbegriff zum arbeitenden, handwerklich tätigen „Homo faber“. Seine These: Ein grundlegendes Element der menschlichen Kultur ist das Spiel. Erst durch das Spiel entwickelt der Mensch seine kulturelle Fähigkeit (vgl. Huizinga 2004). Ohne das Spiel hätten sich diverse kulturelle Bereiche erst gar nicht entwickelt, wie die Philosophie, die Dichtung oder die bildende Kunst (ebd.). Im Spiel forme sich die im jeweiligen Individuum angelegte Persönlichkeit und seine individuellen Eigenschaften bilden sich heraus (ebd.). Zudem ermöglichen Spiele, die Zwänge und Regeln der Welt zu erfahren und diese auch spielerisch zu überschreiten und so innovatives und kreatives Potenzial zu entfalten. Diese Möglichkeit nutzen insbesondere Planspielsimulationen wie sie aus dem Politik und Wirtschaftsunterricht bekannt sind, beispielsweise durch die Simulation einer Stadt oder der Europäischen Union. Derartige Lernspiele oder Simulationen mit dem Zweck, einen Lerninhalt zu vermitteln, werden von Anhängerinnen und Anhängern der Spieldidaktik im engeren Sinne jedoch eher der kulturellen Praxis des Homo faber zugeordnet, da die Lernenden sich einem zweckgerichteten Spiel hingeben, um Wissen oder Erfahrungen zu gewinnen. Das Spiel wird demnach zum Werkzeug der Wissensgenerierung und Aneignung von beispielsweise kulturellen Praktiken.

## Spieldidaktik – Spielen lehren

Wenn es in Lehr-Lernsettings um Spielen geht, geht es auch darum, wie Lehrpersonen Spiele didaktisch hinsichtlich des jeweiligen Lernziels aufbereiten. Die Spieledidaktiker Siebert Warwitz und Anita Rudolf ziehen für ein didaktisches Funktionsmodell des Spielens die kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafkis heran. Im Funktionsgefüge des didaktischen Dreiecks (Lernender, Lernstoff, Lehrender und gesellschaftliches Umfeld) übernehme die Lehrperson die Aufgabe, dass die Lernenden ihr Spielbedürfnis entwickeln (vgl. Warwitz/Rudolf 2016). Die Lehrperson sei dafür zuständig, das jeweilige Spiel (den Lernstoff) fachmännisch aufzubereiten, sodass dieses seinen Aufforderungscharakter entfalten könne (ebd.). Zudem müsse bei den Lernenden die Spielmotivation geweckt werden. Zu diesem didaktischen Prozess gehöre auch, dass die Lehrperson sich über den Sinn des jeweiligen Spiels für die Lernenden bewusst wird. Warwitz und Rudolf beschreiben diverse Elemente, die Spiele mit Sinn erfüllen können. Für den Lehr-Lernkontext seien hier exemplarisch der Forschungsdrang genannt, der sich in Experimentier- und Wahrnehmungsspielen zeige, oder der Bewegungsdrang, der in Bewegungsspielen sichtbar werde (ebd.). Das gesellschaftliche Umfeld habe wiederum Einfluss auf beispielsweise Bildungspläne, die dann eher kooperative oder egozentrierte Spielformen favorisieren.

## Potenziale von Spielen für das Lernen

Die Spiele-Redakteurin Ramona Thiele (Ravensburger Verlag) geht davon aus, dass ein „gut konzipiertes, durchdachtes und ausgereiftes Lernspiel [...] ein klar definiertes Lernziel“ hat (Thiele 2020, S. 151). Das unterscheidet ein Spiel zum Lernen vom freien Spiel in der Freizeit. Dementsprechend definiert Thiele die „Passung zwischen Inhalt und Spielmechanismus“ (ebd.) als eines der wichtigsten Merkmale eines gelungenen Lernspiels. Für den Einsatz von Spielen in Lehr-Lern-Settings bedeutet das auch, dass Vorwissen, motorische Fähigkeiten und auch Kompetenzstände von Lernenden bekannt sein sollten, um passende, lernförderliche Spiele auszuwählen oder zu entwickeln. Gelingt dies, entfalten Lernspiele ihre größte Stärke: Die Lernenden verknüpfen „das Lernen bestimmter Inhalte mit einer hohen emotionalen Beteiligung“ (ebd., S. 154), was sich wiederum nachhaltig auf das Lernen auswirken kann.

## Spiele selbst entwickeln

Die Beiträge zum Themenschwerpunkt fokussieren Lernsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler nicht einfach nach festen Regeln spielen. Es geht vielmehr um offene Spiele, die ihr Lernpotenzial gerade daraus entfalten, dass Spielabläufe und -regeln selbst entwickelt werden können.

Wenn Lernende Spiele gestalten, beispielsweise Brettspiele, kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Fachinhalt erfolgen. Sarah Ewerlin berichtet, wie die Schülerinnen und Schüler in ihren naturwissenschaftlichen Oberstufenkursen analoge Spiele zu Semesterthemen herstellen. Die Lernenden entwickeln eigene Spielregeln, bereiten Spielbretter vor und überlegen sich, wie sie das Fachwissen zum jeweiligen Inhalt spielerisch gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern vermitteln können. So entwickeln sie Wissensfragen und Aufgabenstellungen, die in kreative Brettspielvarianten münden.

Die beiden Lehramtsstudierenden Sarah Vogel und Feline Neubauer entwickeln hingegen ein Mystery für ihre Lerngruppe und bieten eine Anleitung, wie Lehrpersonen ihnen dies nachmachen können. Bei einem Mystery versuchen die Lernenden, eine Leitfrage zu beantworten, indem sie ungeordnete Informationen strukturieren. Der Clou: Es gibt zwar eine inhaltlich richtige Lösung zur Beantwortung der Leitfrage, jedoch unendlich viele Möglichkeiten, die Informationen zu systematisieren und zu strukturieren. In einer Lerngruppe können dementsprechend unterschiedliche Lösungsvarianten miteinander verglichen werden, was wiederum zur Diskussion und zu vertiefter Auseinandersetzung mit den einzelnen Informationen beitragen kann.

Um Transformation von digitalen Spielen geht es beim Creative Gaming. Andreas Hedrich berichtet, wie im Rahmen eines Gaming-Profiles in der Mittelstufe Elemente aus digitalen Spielen in den analogen Raum transformiert werden. Bei Streetgames geht es darum, vorhandene Spielelemente aus (beispielsweise) Computerspielen in den öffentlichen Raum zu bringen. So werden die Mechanismen des Spiels durchschaubar und gleichzeitig entsteht ein Kunstobjekt, z.B. ein überdimensionales Pac Man Spiel auf dem Schulhof. Hedrich zeigt exemplarisch, wie Gaming im Kunst-, Geschichts-, Theater- oder Physikunterricht seine Lernpotenziale entfalten kann.

## Sich selbst durch Spielen entwickeln

Planspiele ermöglichen es, komplexe Zusammenhänge erfahrbar zu machen. Sie verbinden kognitives und emotionales Erleben, sodass die Teilnehmenden ihre eigenen Welt- und Wertvorstellungen hinterfragen, ebenso wie den jeweils simulierten Prozess.

Julika Stenzel begleitet und initiiert seit vielen Jahren Planspiele zur Simulation politischer Entscheidungsprozesse. Das Potenzial dieser Spielform liegt darin, einen Inhalt nicht nur intellektuell zu verstehen, sondern durch ein Erleben in der Simulation noch weitere Verstehensebenen zu nutzen.

Die Spielenden setzen sich spätestens in angeleiteten Reflexionsphasen mit ihren Einstellungen und Ansichten auseinander.

Eine Phantasie- und Spielwelt sowie die eigene Rolle darin selbst zu entwickeln, ist Kern des Theaters. Michael Müller, leitender Theaterpädagoge am Deutschen Schauspielhaus Hamburg, reflektiert in seinem Beitrag, wie Theaterspielen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Hier geht es darum, stereotype Erwartungen ans Theater spielerisch aufzubrechen und frei gestaltete Spiel-Anlässe zu nutzen, um Schülerinnen und Schüler zu aktiven Theater-Spielenden zu machen statt zu bloßen Kultur-Rezipierenden.

Johanna Vierbaum berichtet anhand zweier Beispiele, wie sie theatrales Spiel in der Sprachförderung einsetzt. Wenn für Standbilder passende Adjektive gesucht oder für eine Figur ein passender Ausruf in der Szene gefunden werden muss, können die Lernenden spielerisch ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit erweitern.

Im Interview erklärt Kristin Lenhardt, wie sie als ausgebildete Schauspielerin und Erzieherin Spiele in der Sprachförderung an Ganztagschulen einsetzt. Durch spielerische Übungen will sie die Fantasie der Teilnehmenden anregen. So werden Anlässe für Sprachhandeln gefunden und beinahe im nebenbei Wortschatzerweiterung ermöglicht; über Bilder und Geschichten regt sie das freie, spielerische Erzählen der Teilnehmenden an. Diese Form der spielerischen Sprachförderung gelingt sogar im digitalen Raum.

## Digitale Spiele

Tablets, Laptops oder Smartphones in Lehr-Lernsettings ermöglichen heute noch deutlich mehr Spielarten des Lernens. Die Generation, die mit neuen Medien bereits im Kindesalter sozialisiert wird, habe andere Bedürfnisse, was „Lehren und Lernen sowohl im institutionalisierten wie im informellen Kontext betrifft“ (Breuer 2010, S. 7). Diese Generation der Lernenden verarbeitet „Informationen in aller Regel parallel [...] und zieht ein vernetztes und exploratives Lernen den linearen und strukturierten Formen vor“ (ebd.). Insbesondere digitale Spiele, die versuchen, Lernen und Bildung spielerisch zu vermitteln, greifen diesen Gedanken auf. Exemplarisch seien hier Videospiele wie „Through the Darkest of Times“ genannt, welches den zivilen Widerstand in Berlin während der NS-Zeit thematisiert. Die Spielerinnen und Spieler erleben aus der Perspektive eines Charakters diese Zeit und verteilen beispielsweise Flugblätter, um Widerstand gegen das NS-Regime zu leisten. Die reale Geschichte können die Spielerinnen und Spieler dabei nicht verändern: Die Nazis können sie nicht besiegen, nur bis zum Kriegsende durchhalten, was das Gefühl des Ausgeliefertseins bei den Charakteren noch verstärkt. Solche durch das Spiel ermöglichte Perspektivwechsel bieten eingebettet in eine entsprechende Vor- und Nachbereitung im

Unterricht, reflexive Gesprächsanlässe für das eigene Erleben des Spiels oder auch der Spielmechanik in Bezug auf die im Spiel thematisierten Inhalte. Beim Einsatz digitaler Spiele zum Lernen geht es nicht nur darum, das Lernen an sich unterhaltsamer zu gestalten, sondern die (freudvollen) Elemente für nachhaltiges Lernen zu operationalisieren (vgl. Breuer 2010). So eingesetzte Spiele können „als Impulse, Diskussionsgegenstände oder sogar als Werkzeug für kreative und produktive Prozesse“ (ebd.) eingesetzt werden.

## Des Rätsels Lösung

Die emotionale Beteiligung bei der Lösung des anfänglichen Rätsels ist auch nach einigen Minuten weiterhin hoch. Die Frage, „Ist der verschwundene Bauer ein Mensch?“, verneinte die Spielleitung bereits. „Es findet also nicht auf einem Feld in der Natur statt“, kombiniert ein Schüler sogleich und aufgeregt wird getuschelt, wo uns denn sonst noch Bauern und Pferde begegnen, wenn nicht in der Natur. Der Blick einer Schülerin wandert durch den Klassenraum und sie entdeckt im Spielregal ein Schachspiel: „Das ist es! Das Pferd schlägt den Bauern auf dem Schachbrett und so verschwindet er spurlos vom Feld.“

## Literatur:

- Breuer, Johannes (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digitalen) Game-Based Learning. <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/Ifm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (28.07.2020).
- Fritz, J. (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Juventa.
- Huizinga, J. (2004): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 26. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Siewert, J./Fritz, J. (2018): Spielen im Unterricht ... mehr als eine schöne Abwechslung. In: PÄDAGOGIK (6), S. 6-9.
- Thiele, R. (2020): Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus? In: Mehringer, V./Waburg, W. (Hrsg.): Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-156.
- Warwitz, S./Rudolf, A. (2016): Vom Sinn des Spielens. Reflexion und Spielideen. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

## Kontakt:

albers\_andrea@t-online.de



# Lernspiele selbst herstellen

WAS SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN BEI DER ENTWICKLUNG  
VON BRETTSPIELEN LERNEN



**Sarah Ewerlin**

unterrichtet Chemie und Biologie am Gymnasium Oldenfelde; sie ist Fachleiterin Chemie und Verbindungslehrerin. 2014 hat sie dort das Forscherlabor gegründet, das inzwischen von der Claussen-

Simon-Stiftung unterstützt wird. Ihr jüngstes Projekt: Sie hat mit Oberstufenschülern und -schülerinnen ein Chemie-EXIT-Game durchgeführt.

**Lernspiele vermitteln den Spielenden gezielt Wissen zu bestimmten Themenfeldern. Im Fachunterricht können Lernende selbst Brettspiele herstellen, dabei Fragen oder Spielregeln entwickeln und Lerninhalte dadurch festigen. Wie kann ein solches Projekt gelingen? Was lernen Schülerinnen und Schüler – auch in der Oberstufe – dabei?**

## Lernspiele im Unterricht

„Ich fand es gut, dass man auch durch Spiele, die einem Spaß machen, lernen kann. Das war eine mir vorher unbekannte und dennoch sehr gute Alternative zum gewöhnlichen Lernen, so wie ich es kannte“, kommentiert eine Schülerin der neunten Klasse bei der Abschlussevaluation das Brettspielprojekt im Chemieunterricht.

Lernspiele können am Anfang oder am Ende eines Lernprozesses stehen. Steht das Spiel am Anfang, wäre ein Erwerb von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten das Ziel. Am Ende ist die Anwendung, Sicherung und Wiederholung des bereits erworbenen Wissens im Fokus. Lernspiele werden immer mit einer bestimmten Absicht eingesetzt. Der Lerneffekt muss dabei für die Lernenden nicht im Mittelpunkt stehen, sondern kann eher als Nebenprodukt erscheinen. Dies ist angelehnt an das intelligente Üben, bei dem Übungsformen im Mittelpunkt stehen, die die Anwendung und den Transfer von Lerninhalten ermöglichen. Dieses intelligente Üben wirkt motivationsfördernd und entspricht dem konstruktivistischen Ansatz, bei dem Lernende ihr Wissen aktiv handelnd konstruieren. Gerade beim Spielen können sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt machen. Beim Spielen haben sie nun die Möglichkeit, ihr Fachwissen in einem ganz neuen Kontext anzuwenden.

Mit der Konzeption von Spielen beabsichtige ich, die fachlichen Kompetenzen im Bereich Fachwissen und Kommunikation zu fördern. Wenn Schüler und Schülerinnen in einem Spiel Fragen zu Fachinhalten beantworten oder diese gar selbst entwickeln, benötigen sie Fachsprache und üben sich gleichzeitig im Übersetzen in Alltagssprache.

## Spiele entwickeln

Die Spielentwicklung ist eine komplexe Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler. Sie benötigen viele fachliche und überfachliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Kreativität. Wenn sie Fragen für Spiele entwickeln, wählen sie Fachinhalte aus, welche sich für Fragen eignen, sie müssen korrekt sein und für die anderen Lernenden verständlich formuliert werden (siehe Abbildung 1). Auf Fachbegriffe muss Rücksicht genommen werden, die Fragen müssen hinreichend anspruchsvoll sein, dürfen nicht langweilig sein, und es müssen eventuell Hilfen für die Beantwortung gegeben werden. Der von den Lernenden verknappte Stoff muss dann noch in ein Spielsetting integriert werden und das Spiel darf weder durch den Aufbau noch durch die Fragen demotivierend sein. Damit entspricht die Spielentwicklung wesentlichen Merkmalen eines kognitiv aktivierenden und strukturierenden Unterrichts: Die Aufgabe ist hinreichend komplex und herausfordernd, die Lernenden sollen selbstständig arbeiten, und die Aufgaben fördern das vertiefte Verständnis der Inhalte.

Bei der Formulierung der Fragen wird viel Fachwissen verarbeitet. In diesem Sinne ist die Spielentwicklung ein geeignetes Mittel zur Festigung der Lerninhalte, die am Ende des Lernprozesses gesichert sein sollen. Lernspiele sind daher letztlich keine Spiele im Sinne von Unterhaltung oder Entspannung, sondern schulfachbezogene Lehr- und Übungsformen. Die Spiele nehmen also eine Brückenfunktion ein, indem sie eine Verbindung von Schule und Leben ermöglichen, bleiben aber immer nur Methoden.

## Wie können Spiele im Unterricht entwickelt werden?

Wenn man mit Lernenden zusammen Spiele herstellen möchte, dann beginnt man ein Projekt, welches die Kreativität, das Wissen, den Teamgeist und auch die Durchhaltekraft der Schülerinnen und Schüler herausfordert und stärkt. Am Ende haben die Lernenden ein Produkt in der Hand, auf das sie stolz sein können.

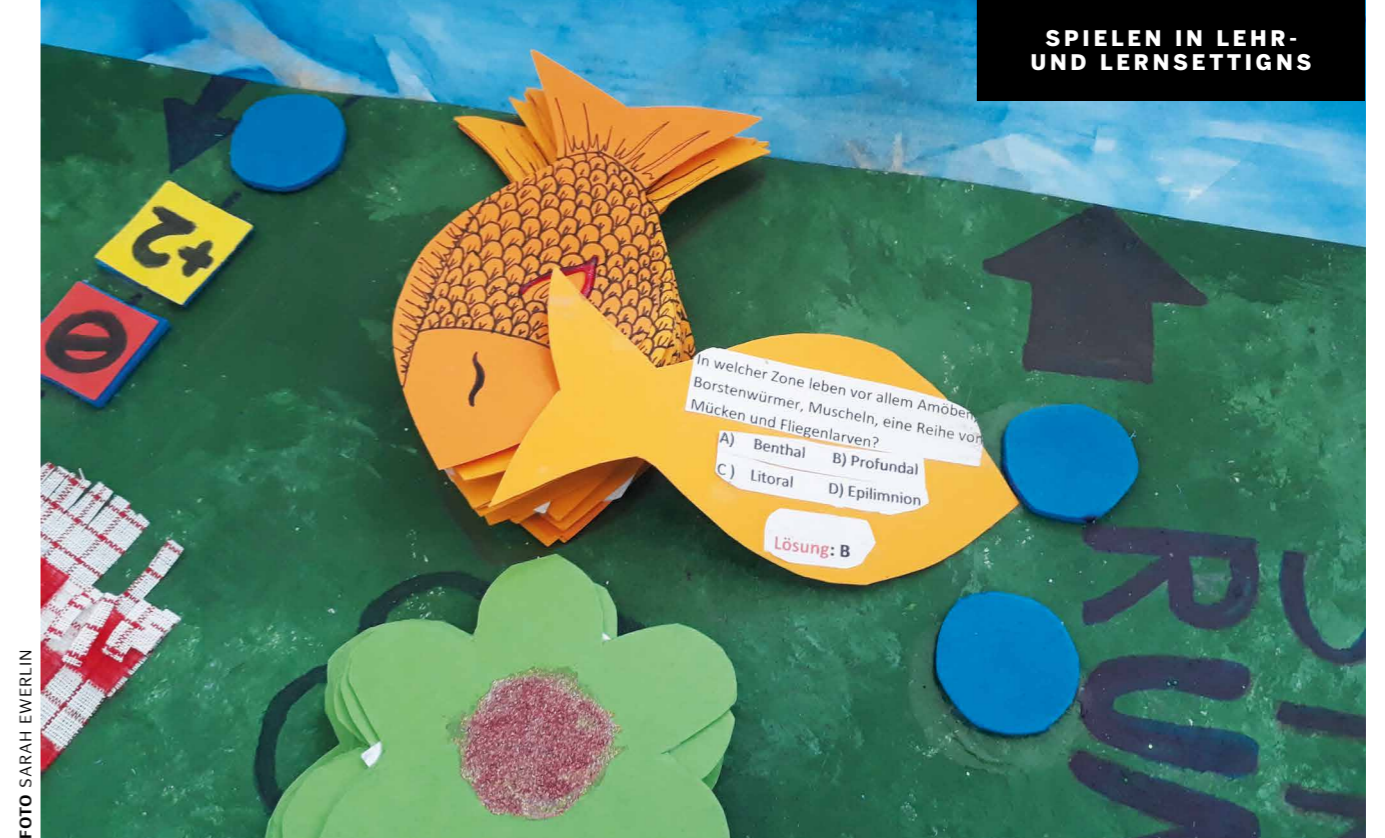


FOTO SARAH EWERLIN

Ein Brettspiel aus dem Bereich Ökologie

Lernspiele lasse ich meist in der Oberstufe zu einem Semesterthema anfertigen. Dabei entstanden bereits Spiele zu den Themen Kunststoffe, Kohlenhydrate, Ökologie und Genetik. Aber auch in jüngeren Klassen habe ich schon Spiele zu den Themen Insekten, Zellen, Redoxreaktionen oder chemische Bindungen herstellen lassen.

## Planungsphase der Spielentwicklung

Das Projekt starte ich am Anfang eines Halbjahres. Dann nehmen wir uns eine Doppelstunde Zeit, um uns über das Projekt und die Anforderungen zu verständigen. Wir sprechen am Anfang allgemein über Brettspiele. Ich frage: „Was gefällt euch an Spielen und was findet ihr doof? Wann wollt ihr ein Spiel immer wieder spielen? Wann hattet ihr bei einem Spiel besonders viel Spaß?“ Ich sammle die Antworten an der Tafel, damit wir daraus Kriterien für gelingende Lernspiele ableiten. Am Schluss formulieren wir negative Punkte noch in positive Kriterien um. Beispielsweise „die Spielanleitung ist viel zu lang“ formen wir um in „Spielanleitung soll kurz sein“.

Damit es nachher keine Überraschungsnoten für die Schülerinnen und Schüler gibt, ist die nächste Phase sehr wichtig. Wir schauen uns die Kriterien für gute Spiele an und umkreisen nur die, die wir für eine Bewertung heranziehen möchten. Eine kurze verständliche Spielanleitung ist dabei beispielsweise ein gutes Kriterium. Nach und nach werden auch Kriterien gestrichen. Am Ende füge ich noch „Lerninhalt“ als Kriterium hinzu, das von den Lernenden meist nicht genannt wird.

Nicht alle Kriterien sollen gleich viel wiegen. Ich gebe für das erste einfach eine Wertigkeit von 10 vor und alle anderen Kriterien werden von den Lernenden abgewogen, ob sie mehr oder weniger wichtig sein sollten. Wichtige Kriterien sind oft die Spielanleitung, Spielspaß, Aussehen oder die Kreativität, eine neue Spielidee entwickelt zu haben. Den Lerninhalt gewichte ich mit ca. 30 Prozent. Darüber sollte man mit den Lernenden sprechen, da sie bisher vieles allein entscheiden durften. Die Wertigkeiten rechne ich dann in Prozente um und bringe den Schülerinnen und Schülern zur nächsten Stunde den Bewertungsbogen mit, damit sie diesen von Anfang an kennen.

Zudem definiere ich noch, was ich als Materialien erwarte: Spielanleitung, Spielfiguren, Spielbrett, Fragekarten, Aufgabenkarten und eventuell Würfel oder sonstiges benötigtes Material wie eine Stoppuhr. Die Schüler und Schülerinnen bekommen von mir pro Gruppe einen Karton für die Sammlung der Spielmaterialien. Der Karton darf auch als Spielbrett umgestaltet werden. Er hat etwa die Größe DIN A3 und ist 10 cm hoch (siehe Abbildung 2).

## Das Lernspiel entwickeln

Die Lernenden bekommen über das Halbjahr jede zweite Stunde 15 Minuten, um sich in ihrer Gruppe zu treffen und zu besprechen. In der Zeit gehe ich von Gruppe zu Gruppe, frage dort den Stand ab und kann gegebenenfalls nach-



Ein selbstentwickeltes Brettspiel im Einsatz

steuern. Fallstricke sind zu komplizierte Regeln, hochpreisige Materialbeschaffung oder zu detailreiche Bauvorhaben. Hier immer mal wieder auf die Bewertungskriterien hinzuweisen, ist sehr sinnvoll. Auch die Lernenden haben in dieser Phase Fragen: Wieviel „Lerninhalt“ sollte ein Spiel haben? Sind 30 Fragen genug? Hier muss die Lehrkraft Entscheidungen treffen und diese kommunizieren. Die letzte Stunde vor der Abgabe stelle ich immer zum Zusammenbau und zur Endbearbeitung voll zur Verfügung.

#### Die Lernspiele ausprobieren

In einer Doppelstunde tauschen die Gruppen die Spiele untereinander aus und erproben so die Produkte der anderen Gruppen. Jeweils 25 Minuten wird gespielt, dann wird 5 Minuten ein Feedbackbogen ausgefüllt, der Positives, aber auch konstruktive Kritik abfragt. Hier kommen Kommentare wie „ein Stift wäre nett gewesen“, „ich mag die Kartongestaltung“, „viele Antworten sind falsch“, „wir haben die Regeln nicht ganz verstanden“ oder „es waren zu wenig Aufgaben, sie haben sich wiederholt“. Diese Kommentare sind wertvoll für die Überprüfung der eigenen Bewertungen. Während die Lernenden spielen, kann man als Lehrkraft mit dem Bewertungsbogen von Gruppe zu Gruppe gehen und Eindrücke sammeln. Haben die Lernenden die Regeln verstanden? Wie läuft der Aufbau? Ist alles vorhanden? Langweilen sich die Lernenden? Zur endgültigen Bewertung sollte man sich die Fragen mit Lösungen und Aufgabenkarten genauer anschauen.

„Spielen ist eine Tätigkeit, die man gar nicht ernst genug nehmen kann.“

Jacques-Yves Cousteau

Nun gehe ich nicht davon aus, dass selbst ein ansprechendes Spiel den Unterricht ersetzen sollte, allerdings können das Spielen und die Entwicklung von Spielen einen wertvollen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Wenn der Lernprozess als Konstruktionsprozess verstanden wird, bietet die Konstruktion von eigenen Spielen handlungsorientierte Möglichkeiten, sich mit einem Lerngegenstand näher auseinanderzusetzen.

#### Kontakt:

sarah.ewerlin@gym-old.eu

## Spielerisch vernetztes Denken fördern

EINE ANLEITUNG, UM MYSTERYS ZU ERSTELLEN



Felina Neubauer und Sarah Vogel

studieren Biologie und Deutsch für das Lehramt an Gymnasien. Sie erprobten die Methode mit einem selbst erstellten Mystery im Biologieunterricht zum Thema Epigenetik am Lise-Meitner-Gymnasium.

Bei einem Mystery setzen Lernende ungeordnete Informationen, die meistens auf kleinen Informationskarten stehen, sinnvoll miteinander in Beziehung, um ein fachliches Rätsel zu lösen. Die Bezeichnung „mystery“ verweist bereits auf die Idee der Methode: Wie bei einem Kriminalfall gilt es, ein kniffliges Rätsel zu lösen. Die Methode eignet sich besonders, um vernetztes Denken zu fördern. Wie gelingt es, selbst ein Mystery für den Unterricht zu erstellen?

„Vielleicht hat Emre etwas Schlimmes im Fernsehen gesehen!“, ruft Musa. „Aber wer soll der Stadtplaner sein?“, fragt Cara. Es ist 8:45 Uhr am Montagmorgen im Biologieunterricht. In der sonst schläfrigen Klasse ist es lauter als sonst. Es wird eifrig miteinander diskutiert. An der Tafel steht in großen Buchstaben: „Weil ein Stadtplaner seine Pläne verfolgte, bekommt Emre an Silvester Schweißausbrüche.“ Die Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse versuchen, ein Mystery zu lösen. Das heißt, ein Rätsel zu entschlüsseln, indem sie einen Zusammenhang zwischen vorgegebenen Informationen finden. Sie erhalten kleine Informationskarten, die sie auf den Tischen hin- und herschieben. Das Ziel: Die Informationskärtchen so anzuordnen, dass der Zusammenhang der Informationen, also die Lösung des Mysterys, erkennbar wird (siehe Abbildung 1).

#### Die Potenziale der Mystery-Methode

Bei der Durchführung von Mysterys im Biologieunterricht konnten wir eine hohe Motivation der Lernenden wahrnehmen. Sie waren aufgeschlossen und enthusiastisch dabei, gemeinsam die neuen Inhalte zu durchdenken und Lösungsstrategien zu entwickeln. Doch nicht nur die hohe Aktivierung der Lerngruppe zeichnet die Mystery-Methode aus. Der besondere Vorteil von Mysterys ist die mögliche Integration in jede Phase des Unterrichts: als Einstieg in ein

neues Thema, zur Erarbeitung von Inhalten, als Sicherung oder Vertiefung für bereits Erlerntes. Der Aufbau des Mysterys folgt dem klassischen Muster, dass die Lernenden zuerst die rätselhafte Leitfrage sowie die Informationskarten lesen, Hypothesen zur Lösung aufstellen, die Informationen verknüpfen und sukzessive die Lösung erarbeiten (siehe Abbildung 2). Durch die Herstellung von Zusammenhängen zwischen Informationen lernen Schülerinnen und Schüler in jedem Fall spielerisch und gleichzeitig nachhaltig. Größter Pluspunkt: der Spaßfaktor.

#### Erstellung eines Mysterys

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, ein Mystery selbst zu erstellen (Anleitung: Siehe Informationskasten). Dazu ist zunächst die Eingrenzung des Themas wichtig. Die Schwierigkeit des Mysterys kann individuell an die Lerngruppe angepasst werden. Dafür können Tippkarten integriert, verschiedene Level eingeführt oder die Komplexität des Themas variiert werden. Somit wird gewährleistet, dass alle Lernenden das Mystery lösen können. Die tiefgehenden biologischen Informationen dienen der vertieften Auseinandersetzung für Lernende, die das grundlegende Rätsel bereits gelöst haben.



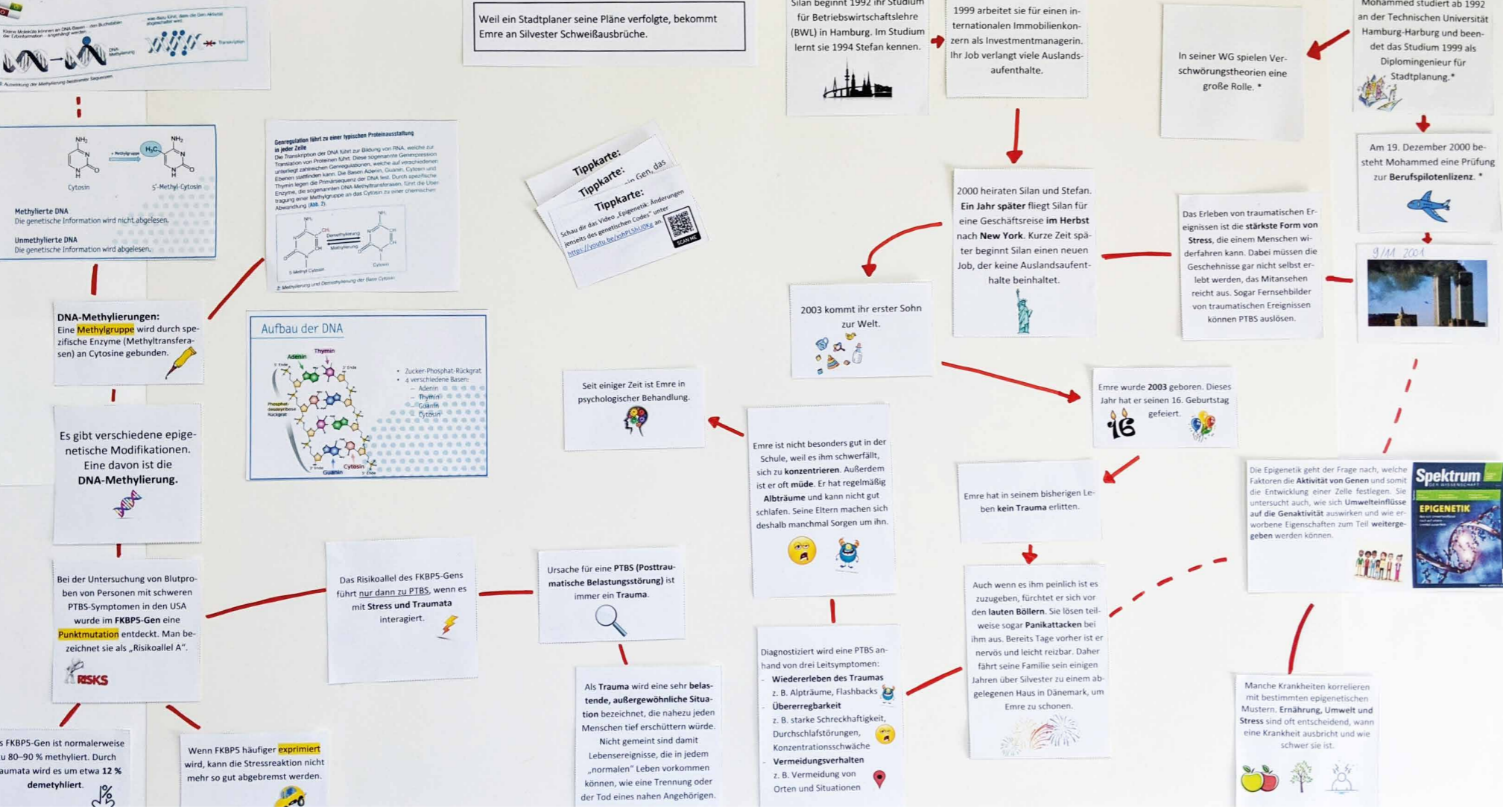


Abbildung 1: Verbindung zwischen einzelnen Informationen herstellen: ein Legekonstrukt als Lösung eines Mysterys.

**Fazit**

Mysterys sind zwar aufwendig in der Planung, machen aber allen Beteiligten viel Spaß, motivieren nachhaltig und fördern das Entdecken von Zusammenhängen, welche auch noch nach Monaten erinnert werden. Durch ihre hohe Anpassungs- und Differenzierungsfähigkeit eignet sich die Mystery-Methode fächerübergreifend und in jeder Altersstufe für einen kompetenzorientierten Unterricht. Es gibt bereits einige veröffentlichte Mysterys, aber es lohnt sich definitiv, eigene Mysterys zu erstellen (auch gemeinsam mit anderen Lehrkräften) und die Methode im Unterricht auszuprobieren. Als Lehrkraft hat man bei der Lösung des Mysterys die Möglichkeit, kooperativ mit den Lernenden zu interagieren, sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen und sie beim spielerischen Wissenszuwachs zu beobachten.

**Kontakt:**

vogelsarah@outlook.de,  
feline.winterstein@gmail.com

**Herausforderungen der Mystery-Methode**

Nicht zu unterschätzen ist der Zeitfaktor in der Entwicklung und Durchführung eines Mysterys. Je komplexer das Thema ist, desto länger dauert die Erarbeitung des Rätsels. Dabei ist auch die Gruppengröße entscheidend. Je mehr Lernende eine Gruppe bilden, desto länger werden Lösungsstrategien diskutiert, Ideen und Ansätze herausgearbeitet. Auch die Anzahl der Informationskarten bildet einen Zeitfaktor.

Wir haben unsere Schülerinnen und Schüler mit sehr vielen Informationskarten konfrontiert, sodass die ersten Minuten allein für die Sichtung der Karten genutzt wurden. Durch die

vielen Informationskarten war es für die Lernenden schwierig, Kategorien zu bilden, Zusammenhänge zu erkennen und den Überblick zu behalten, sodass letztendlich noch viel nachgesteuert und gesichert werden musste. Daher bietet sich alternativ an, weniger Karten zu verwenden oder nach und nach neue Informationskarten zu verteilen. Die Lernenden können beispielsweise zunächst mit zehn Karten das Level 1 abschließen, um dann neue Informationskärtchen zu erhalten und Level 2 und 3 zu spielen. So kann differenziert werden und ein Belohnungseffekt zusätzlich motivierend wirken. Hierbei muss unbedingt gut überlegt werden, welche Karten zu welchem Zeitpunkt verteilt werden.



Abbildung 2: Phasen der Mystery-Methode. Eigene Darstellung.

**Checkliste zur Erstellung eines Mysterys**

- Auswahl und Eingrenzung des Themas
- Formulierung des Rätsels (Leitfrage oder Aussagesatz)
- Konstruktion einer Geschichte zu den Figuren des Mysterys

**Besonders eignen sich Mysterys mit einem Alltags- oder Lebensweltbezug der Lernenden. Je realer ein Mystery konstruiert ist, desto leichter können sich die Lernenden mit den Inhalten auseinandersetzen.**

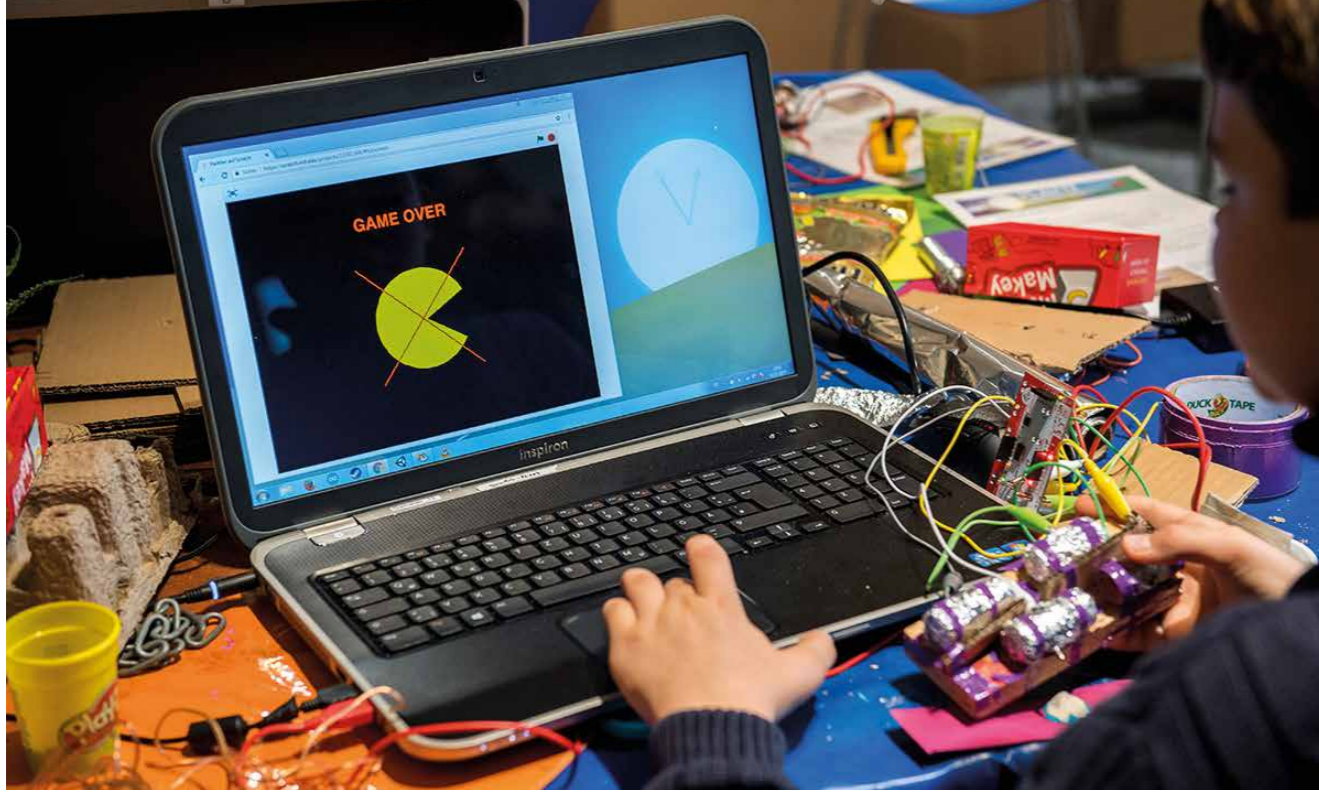
- Sammeln fachlicher Informationen für die Lösung des Mysterys
- Erstellung von Informationskärtchen
- Erstellung von Tippkarten (optional)

**Hier können Fachbegriffe erklärt oder zielführende Fragen gestellt werden. Auch QR-Codes zu unterstützenden YouTube-Videos oder Internetseiten sind möglich.**

- Einteilung der Karten in Level (optional)
- Testdurchlauf mit Freiwilligen, beispielsweise Kolleginnen und Kollegen
- Letzte Überarbeitungen
- Integration des Mysterys in den Lernprozess (Einstieg/Erarbeitung/Sicherung/Vertiefung)
- Planung der Unterrichtsstunde:
  - Welches Fachwissen muss vorher aufgefrischt werden?
  - Wie erkläre ich den Lernenden die Methode?
  - Welche Gruppengröße bietet sich an?
  - Was sollte hinterher gesichert werden?
  - Welches Lernziel wird verfolgt?
  - Wie viel Zeit wird benötigt?



FOTO BENTE STACHOWSKA/INITIATIVE CREATIVE GAMING E.V.



Die Steuerung eines Computerspiels durch leitende Gegenstände verändern.

# Creative Gaming – Mit Spielen spielen

## POTENZIALE EINES KREATIVEN UMGANGS MIT COMPUTERSPIELEN IN DER SCHULE

**Creative Gaming heißt: Mit Spielen spielen. Die Spielenden brechen Regeln, nutzen Spiele als Werkzeuge, denken Spiele neu oder lassen digitale Spiele analog werden, beispielsweise wenn das bekannte Handyspiel „Snake“ analog auf der Straße gespielt wird. So bewegt sich Creative Gaming auch an der Schnittstelle zwischen Medienpädagogik und Medienkunst. Wie kann Creative Gaming zum Kompetenzerwerb der Lernenden in der Schule aussehen? Welche Methoden gibt es, die in jeden Unterricht leicht integrierbar sind?**

### Potenziale eines kreativen Umgangs mit Computerspielen

Die Idee von Creative Gaming ist aus der spielerischen Auseinandersetzung mit einem zentralen Medium unserer Zeit geboren: dem digitalen Spiel. Wenn ein Game erst einmal „zu Ende“ gespielt ist, die Figuren nicht das erzählen, was man von ihnen erwartet hat, oder die Spiellandschaft nicht so aussah, wie man es sich als Spieler oder Spielerin erhofft hatte, heißt es: selberrichten! Seit es digitale Spiele gibt, gibt es auch Menschen, die die scheinbar festen Spielmuster und die Technologie verändern, an die Grenze bringen oder selbst neu erfinden.

**Andreas Hedrich**  
ist Diplom-Soziologe und Medienpädagogin. Er unterrichtet Medienbildung und aktive Medienarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, ist Gründungsmitglied der Initiative Creative Gaming e. V., Vorstand des Mediennetz Hamburg e. V., Mitglied des jaf-Vereins für medienpädagogische Praxis Hamburg e. V., Sprecher der GMK-Landesgruppe Hamburg und Gesellschafter von Frische Medien.



FOTO PRIVAT

Ohne es zu ahnen, nehmen Spielende ihre Spiele in Besitz, werfen einen Blick hinter die Kulissen der Programmierung oder der wirtschaftlichen Verwertung. Für die kreative Medienarbeit und die kulturelle Auseinandersetzung mit einem Medium sind dies zugleich auch Grundvoraussetzungen der pädagogischen Arbeit. Die Perspektive auf ein Alltagsmedium zu wechseln, nimmt die Initiative Creative Gaming e. V. auf. Sie formuliert Creative Gaming als einen Begriff, der Gameskultur mit Medienkunst sowie Medienpädagogik vereint und eine Zugangsebene zu digitalen Spielen schafft, die – verkürzt formuliert – die Spiellust des Gamers, den



FOTO BENTE STACHOWSKA/INITIATIVE CREATIVE GAMING E.V.

Digitale Spiele im analogen Raum: „Snake“ als Streetgame.

Perspektivwechsel der Künstlerinnen und Künstler und den bewussten Einsatz der Medienpädagoginnen und Medienpädagogen zusammenfasst und auf den Grundsatz „Mit Spielen spielen“ bringt.

Creative Gaming bedeutet zunächst einmal, das Medium als selbstverständlich anzusehen und damit dessen Alltagsgebrauch zu akzeptieren. Zugleich bedeutet es auch, Games als gestaltbar aufzufassen, sie als Chance zu begreifen, durch die eigene Gestaltung auch für eigene Interessen zu nutzen, sie eben nicht ernst zu nehmen, sondern den spielerischen Umgang mit ihnen zu fördern.

### Profilklasse Smart Gaming

Die Stadtteilschule Wilhelmsburg hat sich vor über fünf Jahren dazu entschlossen, in einem ihrer Profile, die in den Klassen von 8-10 angeboten werden, das Thema Games in den Fokus zu rücken. Zusammen mit der Initiative Creative Gaming e. V. wurde ein Curriculum entwickelt, das in dem dreijährigen Profilunterricht verschiedene Schwerpunkte des Gamings vorsieht. Der Mix aus Reflexion, Basiswissen zu Computerprogrammen und aktiver Gestaltung zeichnet die Arbeit in der Profilklasse aus. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei in der Differenzierung von Aufgabenstellungen und Anforderungen. Auch dies wird in dem Projekt berücksichtigt. Den zeitlichen Rahmen des Profils bilden fünf Schulstunden an einem Tag in der Woche. Dabei wechseln sich praktische Phasen, Reflexion und Theorie ab. Der Fokus des Lehrplans liegt auf der Auseinandersetzung mit digitalen Anwendungen und auf der Frage, welche ganz konkrete Bedeutung sie für die Schülerinnen und Schüler haben. Neben der Auseinandersetzung mit Games aus verschiedenen Perspektiven geht es im Unterricht auch um den Umgang mit Standardprogrammen. Zu den praktischen Gestaltungsprojekten in der Profilklasse gehören unter anderem Einheiten zu folgenden Methoden:

→ Gamesfiguren als Bügelperlenbild umsetzen. Es handelt sich um eine Methode, die für die Schüler und Schülerinnen zunächst ungewöhnlich erscheint. Hier geht es darum, die Helden aus Games als Figuren für Schlüsselanhänger zu produzieren. Hierzu gehört die Reflexion über Helden in Games, die Recherche geeigneter Bildervorlagen im Internet und dann die Umrechnung der Vorlage in ein „Pixel=Bügelperlenbild“. Angesprochen werden verschiedene Kompetenzen und Prozesse, die ganz unmittelbar in verschiedenen Fächern verankert sein können (zum Beispiel die Berechnung von Proportionen in Mathematik). Zudem sind die kommunikativen Aspekte nicht zu unterschätzen. Während der Umsetzung der Motive kommt es meist zu sehr intensiven Auseinandersetzungen mit dem Thema Games.

→ Games steuern mit Makey Makey. Die Platine von Makey Makey erweitert die Tastatur und macht es möglich, aus leitenden Gegenständen (Knete, Bleistifttrieb, Blumen, Obst, Metall, Menschen ...) Steuerungseinheiten zu bauen. Dazu müssen Kabelverbindungen und eine Durchleitung geschaffen sowie ein Kreislauf zwischen der „Erdung“ und der jeweiligen Taste hergestellt werden. Ersetzt werden verschiedene Tasten der Computertastatur wie die Pfeiltasten oder die Leertaste. Am Ende einer solchen Einheit können klassische Games mit neuen, anderen Steuereinheiten gespielt werden. Diese Einheit kann als Anknüpfung für Theaterprojekte (Bewegung im Raum), Physik (leitfähiges Material), Kunst (Installationen) genutzt werden. Vor allem ermöglicht es das Nachdenken über die Steuerung von Games (siehe Foto linke Seite).



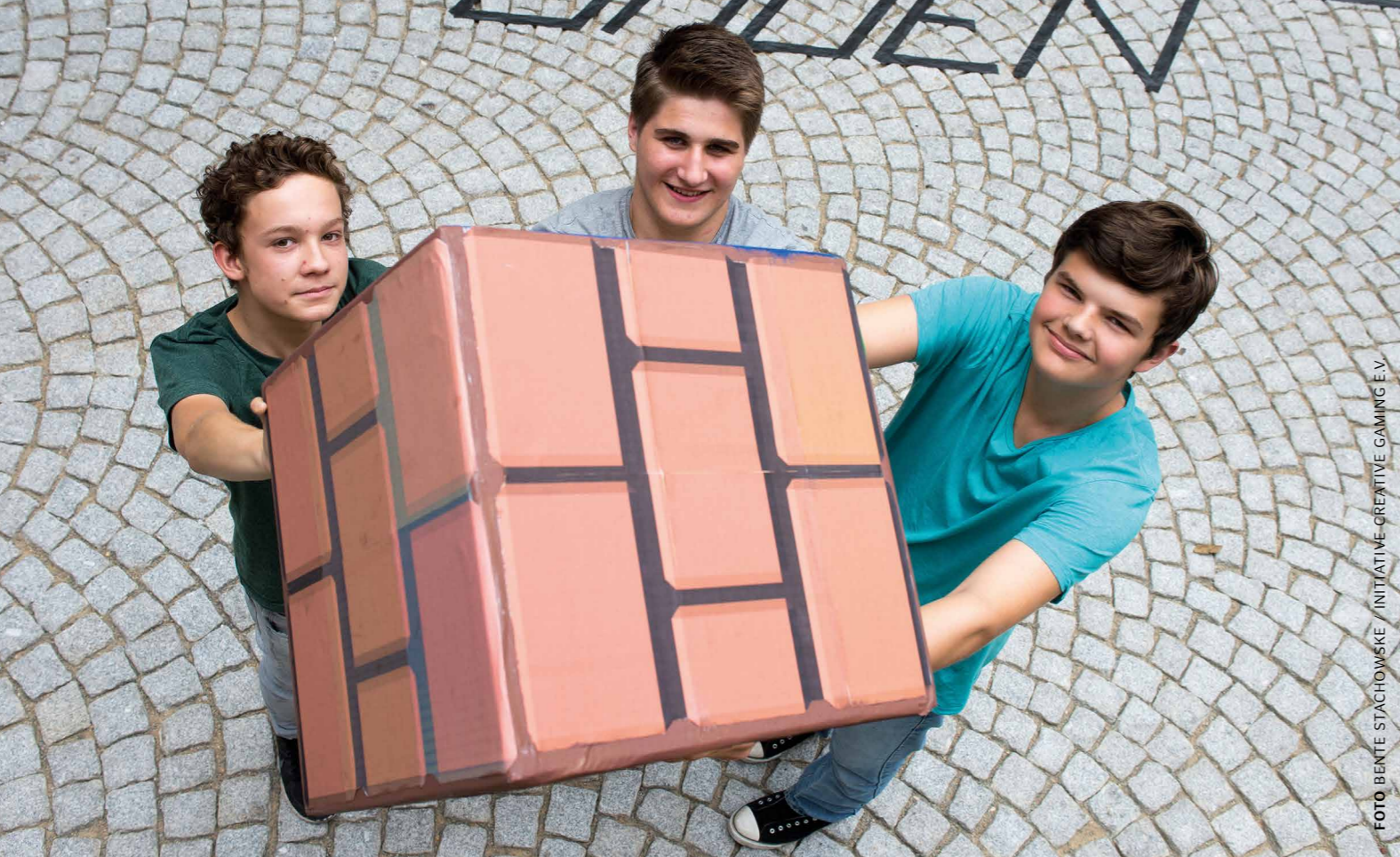


FOTO BENTE STACHOWSKA / INITIATIVE CREATIVE GAMING E.V.

### Ein Minecraft-Block mitten in Hamburg auf der Straße

→ Streetgames selbst entwickeln oder vorhandene Spielkonzepte in den Raum übertragen. Beginnend mit Spielkonzepten wie „Snake“ oder „Pong“, die zum Grundwissen über Games gehören, überlegen sich die Lernenden, wie die Spielmechanismen in den öffentlichen Raum übertragen werden können. Ausgehend davon, wie Objekte gesammelt oder eine Menschenschlange sich nach bestimmten Anweisungen und Regeln bewegt, setzen die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen um und bereiten diese so auf, dass auch andere die Regeln verstehen können. Diese Prozesse sind dann meist sehr komplex. Es geht sowohl um philosophische und logische Fragestellungen (Wie kann ich Regeln erstellen? Wie sind Handlungen in Beziehungen zueinander zu setzen?), als auch um solche der informatorischen Grundbildung, indem nämlich Mechanismen in ein anderes Medium übertragen und so durchschaubarer werden.

→ Textadventures mit Twine. Computerspiele leben davon, dass die Spielenden sich entscheiden können, wie und wo die Geschichte weitergeht, sich die Figuren hinbewegen oder welche Folgen eine Entscheidung hat. Mit der Erstellung von Textadventures, bei denen am Ende eines Textabschnittes Entscheidungen von den Spielenden erwartet werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler, welche Rolle die Illusion spielt und vor allem, wie spannende Geschichten ohne 3-D und Effekte erzählt werden

können. Die Lernenden erfahren zugleich, welche Rolle der dramaturgische Aufbau einer Geschichte spielt, aber auch wie wichtig die Charakterisierung von Figuren und die Beschreibung einer Spiellandschaft ist.

→ Let's Play-Videos erstellen löst bei Schülerinnen und Schülern Begeisterung aus, sehen sie sich dieses Format doch besonders gerne bei YouTube an. Hierbei kommentieren sie das jeweilige Spielerlebnis in der Regel vom Intro bis zum Abspann. Die Umsetzung hingegen ist eine große Herausforderung, da hier so viele verschiedene Kompetenzbereiche, vor allem aus dem Fach Deutsch, angesprochen werden. Die Lernenden wählen ein Spiel aus, über das etwas erzählt werden soll. Dieses Spiel sollte kritisch betrachtet werden, die technischen Voraussetzungen für die Aufnahme müssen geschaffen werden und bei der Aufnahme selbst muss das Spielen eines Games und das gleichzeitige Sprechen klappen.

#### Creative Gaming in der Schule

Die Schule ist ein idealer Ort, um konstruktiv und reflektiert mit den Erfahrungen der Lernenden umzugehen. In Bezug auf Games besteht der didaktische Ansatz darin, digitale Spiele als eine weitere Möglichkeit zu sehen, schulische Inhalte aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Einen Inhalt in ein anderes Medium zu überführen, ist ein bewährtes Mittel der Didaktik in der Schule. Es wird Zeit, Games als ein solches Medium zu verstehen.

In den vergangenen Jahren hat die Initiative Creative Gaming e. V. zahlreiche Projekte zu dem Thema begleitet. Die folgenden Beispiele zeigen anhand ausgewählter Fächer, wie Games in den Fachunterricht eingebunden werden können.

**Deutsch:** Romane, Kurzgeschichten und Gedichte werden, um sie anschaulich und begreifbar zu machen, für die Konstruktion eines digitalen Spiels genutzt. Hier können beispielsweise die Inhalte des jeweiligen Textes in unterschiedliche Spielgenres übertragen werden; dann kann diskutiert werden, welche Veränderungen mit der Übertragung einhergehen oder auch, welche Texte und Storys sich besonders gut für Games eignen. Neben der Übertragung können Klassengespräche über Genres stattfinden, können die Elemente von digitalen Spielen erläutert oder auch dramaturgische Mittel besprochen werden.

**Sport/Philosophie:** Aus einer Kombination beider Fächer könnten Schülerinnen und Schüler eigene Streetgames entwickeln. In diesen Streetgames werden Mechaniken aus digitalen Spielen aufgegriffen und in die analoge Welt übertragen. Sammelspiele, Actiongames, Abenteuerspiele – es gibt viele Möglichkeiten, Spiele im Raum zu erfinden. Zur Überlegung, wie und welche Bewegungsabläufe erlaubt sind, gehört vor allem eine tiefgehende Planung von sich bedingenden Handlungen. Wie können Punkte gesammelt werden, wo kann eine Handlung weitergehen, wo ist sie beendet, welche Bedingungen sind erforderlich, damit etwas anderes passiert? Eine Anknüpfung ist beispielsweise an die Spieltheorien in der Philosophie möglich. So kann das komplexe System, das man für eine komplette Spielrunde braucht, erfahr- und begreifbar werden.

**Werken/Kunst:** Games benötigen meist Objekte, damit die Figuren Elemente für ihre Heldenreisen haben, damit sie sich verstecken oder klettern können, aber auch um diese für weitere Handlungen zu nutzen. Am bekanntesten sind sicherlich Waffen und Kisten, aber auch Pilze (Mario), Diamanten (SIMS) oder Blöcke (Minecraft). Im Unterricht könnten solche Elemente aus unterschiedlichen Materialien nachgebaut werden (siehe Abbildung 3). Hierzu müssen Proportionen berechnet, Materialien ausgesucht und Farben bestimmt werden. Die Umsetzung in eine digitalgetreue Nachbildung hebt dann die Grenzen zwischen analoger und digitaler Welt auf. Neben dem Bauprozess könnten auch Aktionen im öffentlichen Raum stattfinden, wo die Bauwerke in einem anderen Kontext neue Bedeutungsebe-

nen schaffen können. Die entsprechende Anschlusskommunikation führt dann auch wieder zur Kommunikation über Games.

**Geschichte:** Games mit historischen Inhalten als Quelle für den Geschichtsunterricht zu nutzen, findet zunehmend Verbreitung in Schulen; Games als Darstellungsmöglichkeit historischer Ereignisse zu verwenden hingegen noch nicht so oft. Grundlage kann die Idee der Machinimas sein, also Games mit ihren Figuren und Welten als Kulisse für Filme zu nutzen. So können zum Beispiel mit Hilfe des Spiels „Die Sims“ historische Ereignisse nachgebaut und nachgestellt werden und dann als Filmsequenzen aufgezeichnet, geschnitten und nachvertont werden. Als Differenzierung ist es aber auch möglich, mit Screenshots aus den Szenen Fotostorys anzufertigen oder Comics zu erstellen. Games werden hier als Werkzeug verwendet.

#### Creative Gaming in der Corona-Zeit

Viele der dargestellten Konzepte und Methoden basieren auf pädagogischen Grundlagen, bei denen es darauf ankommt, dass sich Menschen begegnen, gemeinsam Erfahrungen sammeln und diese auch reflektieren können. In Zeiten von Corona sind viele Methoden deshalb nicht in der oben beschriebenen Form anwendbar. Doch die Initiative Creative Gaming e. V. hat in den vergangenen Wochen und Monaten zahlreiche Formate entwickelt, die auch mit Corona-bedingten Einschränkungen funktionieren. Dabei werden Videochatprogramme, Spielwelten und andere Kommunikationsmöglichkeiten genutzt.

**Fortbildungen für Lehrkräfte und Projekte in Schulen können ab sofort angefragt werden und werden individuell besprochen und geplant.**

#### Kontakt:

[andreas.hedrich@creative-gaming.eu](mailto:andreas.hedrich@creative-gaming.eu)

#### Weiterführende Hinweise

- Unter [www.medienkompetent-mit-games.de](http://www.medienkompetent-mit-games.de) können weitere Methoden abgerufen werden
- Weitere Anregungen: [www.playfestival.de](http://www.playfestival.de).



## HMS-GESPRÄCH

Spielerische Sprachförderung  
im GanztagEIN HMS-INTERVIEW ÜBER SPIELERISCHE METHODEN UND  
SPRACHFÖRDERUNG IM DIGITALEN RAUM

FOTO MARCO SCHRÖDER

**Kristin Lenhardt**

ist diplomierte Schauspielerin und zugleich ausgebildete Erzieherin. In beiden Berufen ist die Arbeit „mit Sprache“ zentral. So kam sie darauf, beide Berufswelten miteinander zu verbinden. Seit einigen Jahren bietet sie im Ganztagsbereich Sprachförderkurse an Hamburger Grundschulen und Kitas an. Im Interview spricht sie über spielerische Methoden der Sprachförderung und wie auch in Pandemiezeiten spielerisch Sprachförderung im digitalen Raum gelingt.

**Hamburg macht Schule: Wie kann ich mir spielerische Sprachförderung konkret vorstellen?**

**Kristin Lenhardt:** Eine Freundin von mir ist Bildhauerin. Sie töpft mit den Kindern an der Schule in einem Kurs. Das ist erst einmal eine haptische Angelegenheit; man vermutet vielleicht nicht sofort, dass in einem Töpferkurs auch Sprachförderung erfolgt. Allerdings ist sie als Kursleiterin durch eine Ausbildung trainiert, die Kinder sprachlich zu fördern und zwar eher nebenbei, sodass sie es gar nicht merken. Das bedeutet beispielsweise, wenn die Kinder nach bestimmten Werkzeugen fragen, sie anzuleiten, die passenden Fachbegriffe zu nutzen. Ganz nebenbei – ausdrücklich nicht explizit – erweitern sie ihren Sprachwortschatz um weitere Fachbegriffe. Als Schauspielerin übe ich oft mit den Kindern freies Sprechen. Da bringe ich dann Memorykarten mit. Auf denen sind zum Beispiel eine Puppe, eine Sonne und ein Regenwurm abgebildet. Dann liegen die Karten auf dem Tisch und ich bitte die Kinder: Denkt euch eine kurze Geschichte aus und beginnt mit „es war einmal“. Manchmal sprudelt es aus den Kindern heraus. Dabei entstehen inhaltlich Quatschgeschichten. Darum geht es aber nicht. Oberstes Ziel ist, dass die Kinder überhaupt sprechen. Selbstbewusst sprechen.

**HMS: Wie gehen Sie in so einem kreativen, spielerischen Setting mit Fehlern, zum Beispiel in der Aussprache, um?**

**Lenhardt:** Mir geht es erst einmal darum, dass überhaupt gesprochen wird. Dass die Kinder sich trauen zu sprechen. Wenn etwas falsch ausgesprochen wird, versuche ich auf den Kontext zu achten. Wenn beispielsweise das Kind



Deutsch nicht als Muttersprache erlernt hat und Buchstabenverbindungen im Mund anders gebildet werden, kann ich nicht sofort davon ausgehen, dass alles so ausgesprochen wird wie von Muttersprachlern. Ich kann aber durchaus auch als sprachliches Vorbild helfen. Wenn ein Kind einen Sprachfehler hat und zum Beispiel b und p verdreht, dann kann ich auch mal kurz einhaken und mit einer kleinen Übung einfach die Aussprache von einzelnen Silben oder Buchstaben fördern. Wenn es vielleicht wirklich eine Sprachstörung ist, muss ich gegebenenfalls eine Logopädin mit hinzuziehen. Das habe ich alles während der Ausbildung beim Kulturhaus Süderelbe in Hamburg gelernt. Dort gibt es Kurse, um Sprachförderung mit künstlerischen Mitteln zu erlernen. Sozusagen eine Zusatzausbildung.

#### **HMS: Welche Bedeutung hat das Spielen in Ihren Sprachförderkursen?**

**Lenhardt:** Meine Kurse finden im Nachmittagsbereich an den Schulen statt. Die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt oft gar nicht mehr konzentriert, und der Zugang ist dann leichter über das Spielen zu schaffen. Das macht sogar allen Spaß. Klasse ist es zum Beispiel immer, wenn wir einen leeren Raum haben und alle durch den Raum gehen. Ich sage dann: „Wir gehen jetzt auf Wanderschaft. Wir wollen einem Prinzensohn einen Honigtopf bringen.“ Die Kinder schlüpfen nun in unterschiedliche Rollen und stellen sich vor, wie sie durch einen Wald schleichen oder einen tiefen See überqueren müssen. Manchmal baue ich ein, dass sie mir einen Zauberspruch zurufen sollen, damit wir den See überqueren können. So können spielerische Sprachanlässe geschaffen werden.

#### **HMS: Inwiefern bekommen Sie Feedback zu Ihren Kursen?**

**Lenhardt:** Das beste Feedback bekam ich in den letzten Monaten zu meiner Sprachförderung per Telefon und via Messengerdienst. Im normalen Schulalltag fällt Feedback leider oft spärlich aus. Das ist die Schwierigkeit als externe Mitarbeiterin an einer Schule. Bis ich alle relevanten Informationen auch über ein Kind bekomme, das dauert. Manchmal forsche ich ein halbes Jahr. Mitunter sind es die Datenschutzgründe, die es schwierig machen. Dann wieder ist einfach die Übergabe zwischen Vormittag und Nachmittag schwierig. Oft reicht die Zeit nicht, um auch mal ins Gespräch über ein Kind zu kommen. Ich muss mich selbst motivieren und das dann dokumentieren, sodass ich für mich am Ende des Schuljahres sagen kann: Dieses Kind kann jetzt lauter sprechen als vorher oder es hat sein Vokabular erweitert. Die Informationsketten müssten da noch besser werden. Dann gäbe es bestimmt auch mehr Feedback.

**HMS: Sie sprachen gerade die Sprachförderung über digitale Medien während der Pandemie an. Wie sind Sie da vorgegangen?**

**Lenhardt:** Das war gar nicht so schwer. Über Videokonferenztools kann man einiges machen. Super ist es, wenn man Bildkärtchen hat. Die kann ich den Kindern einfach zeigen oder schicken. Dann bitte ich sie, das Bild zu beschreiben oder sich eine Geschichte zu dem Bild auszudenken. Wenn sie nur Teilsätze sprechen, bitte ich sie, in ganzen Sätzen zu sprechen. Was auch super geht, sind Finger-Spiele wie „Die fünf Gespenster“. „Fünf Gespenster sitzen vor dem Fenster, das erste schreit: Haha, das zweite Hoho, das dritte Huhu, das vierte Hihi“ und so weiter. Damit kann man die Vokale und Konsonanten üben. Die Kinder lernen spielerisch einen Vers, und viele haben Lust, das Gespenst dann auch zu basteln. Ein Mädchen hat während der Corona-Zeit im Frühjahr sogar fünf Gespenster gebastelt und zur Videokonferenz wieder mitgebracht. Das fünfte Gespenst sagt im Vers nämlich: „Das Fünfte schwebt zu dir herein und flüstert: Woll’n wir Freunde sein?“.

#### **HMS: Nehmen Sie aus dieser Zeit etwas für Ihre weiteren Sprachförderkurse mit?**

**Lenhardt:** Ohne Verbindung oder Beziehung zu den Kindern kann man Sprachförderung nicht machen. Teilweise war ich auch die Konstante in der Woche für die Kinder. Sie wussten dann, mittwochs ruft Frau Lenhardt für 30 Minuten an. Mehr geht übers Telefon auch nicht, aber 30 Minuten braucht man schon. Am Anfang ging es erst einmal darum, dass die Kinder erzählen, wie es ihnen geht oder was sie zum Frühstück gegessen haben. Dann kann man auch noch eine bewusste Übung einbauen, zum Beispiel Zungenübungen wie „Frau Zunge geht in die Schule“. Das geht auch super übers Telefon und spielerisch kann die Zungenmotorik gefördert werden.

#### **HMS: Wenn ich Sie jetzt richtig verstehe, gibt es immer einen inhaltlichen Ankerpunkt in der spielerischen Übung und die Einladung, seine Fantasie mit einzubringen.**

**Lenhardt:** Genau. Die Fantasie ist mir besonders wichtig. Sie entsteht erst dadurch, dass man etwas nicht sieht. Dadurch macht das freie, spielerische Erzählen über Regenwürmer oder Gespenster erst Sinn. So entsteht Fantasie und das ist dann der Ansatz für die Sprache und eigentlich auch der Kern der spielerischen Sprachförderung. Wenn unsere Sprache durch Medien immer weiter verkümmert, dann braucht es unbedingt auch Fantasie und die dazugehörige Sprache – damit meine ich nicht, dass Medien nicht wichtig sind, aber sie haben eben einen Einfluss. Die Sprache ist der Schlüssel zu vielen Welten und vieles im Leben baut darauf auf. Deshalb ist die spielerische Sprachförderung so wichtig.

*Das HMS-Gespräch führte Dr. Andrea Albers.*

**Kontakt:**  
[kris.info@web.de](mailto:kris.info@web.de)

FOTO ADOBE STOCK/ HIGHWAYSTARZ



# Theater spielen fördert Sprache

## ZWEI BEISPIELHAFTHE ÜBUNGEN FÜR JEDEN UNTERRICHT

**Theater spielen fördert Fantasie, erweitert individuelle Handlungsspielräume, fördert soziale Kompetenzen und kann auch zur Sprachförderung genutzt werden. Theater umfasst unterschiedliche Sprachebenen, die Stimme, den Körper und die Bewegung. Die Autorin zeigt anhand zweier Beispiele, wie mit theatralem Spiel Sprachförderung gelingt.**

#### **Potenziale des Theaterspiels**

Theater spielen ist (fast) ein Alleskönner. Es verbindet kognitive, sinnliche, körperliche, sprachliche und soziale Aspekte des Lernens. Theaterunterricht kann Kindern Theater als Kunstform vermitteln. Er schult die Wahrnehmung und den Ausdruck. Durch Produktion und Präsentation eigener sowie durch Rezeption altersgemäßer Theaterproduktionen können kulturelle Teilhabe und ästhetische Bildungsprozesse ermöglicht werden. Wenn alle Kinder von Beginn an in der Schule Theater spielen, eröffnen sich ihnen diese kreativen Gestaltungsspielräume zu einem Zeitpunkt, an dem sie dafür in besonderer Weise empfänglich sind. Der Unterricht bietet die Chance, dass Kinder, geprägt durch feste mediale Bilderwelten, sich für neue kreative Gestaltungen



#### **Johanna Vierbaum**

*unterrichtet an der Hamburger Grundschule Grützmühlenweg und arbeitet im Arbeitsbereich Theater am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Gemeinsam mit Ingrid Reinhard hat sie die schulpraktische Handreichung „Theater entwickelt Sprache – Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln“ entwickelt (Link s.u.)*

öffnen. Die im Theaterspiel erfahrenen Selbst- und Fremdwahrnehmungen und die dadurch erworbenen sozialen wie kulturellen Fähigkeiten stärken die Persönlichkeit des Kindes und somit seine Kompetenz zur gesellschaftlichen Teilhabe. Am Beispiel verschiedener Spielaufgaben werden in diesem Artikel die Lerninhalte verdeutlicht, ebenso wie Inhalte des Faches Theater und Lerninhalte anderer Fächer, die durch das Theaterspiel vermittelt werden können.

**In der U-Bahn – Spracherwerb und Theater**

„In der U-Bahn“ ist ein Unterrichtsvorhaben, das den Bereich des Spracherwerbs mit Theater verbindet. Ausgehend von einem Spielort werden Wortarten und Figuren ermittelt und in szenisches Spiel überführt. Der Spielort, z. B. auf dem Fußballplatz, im Schwimmbad, an der Bushaltestelle, in der U-Bahn oder im Museum, muss allen Schülerinnen und Schülern bekannt sein. Sie müssen an eigene Erfahrungen anknüpfen können, um das szenische Material zu entwickeln. Zur Vorbereitung können im Theaterunterricht verschiedene Orte dargestellt werden, beispielsweise im Format eines Erzähltheaters. Durch ihre Anweisungen führt die Spielleitung die Kinder an verschiedene Orte. Die Tätigkeiten und Verhaltensweisen dort werden spontan improvisiert, die Orte durch einen Spaziergang miteinander verknüpft.

Mit der Übung „Plätze über Kreuz“ kann die Ideenentwicklung der Kinder geübt, gefestigt und mit gesprochener Sprache verknüpft werden. Die Spielfläche wird durch 2 über Kreuz gelegte Seile oder durch Kreppband in 4 Flächen aufgeteilt. Jede Fläche entspricht einem Spielort. Die Kinder teilen sich zunächst in Halbgruppen auf. Die Zuschauerinnen und Zuschauer erhalten die Aufgabe, nach Tätigkeiten an den vier Spielorten zu suchen. Die Kinder der anderen Klassenhälfte verteilen sich auf die 4 Flächen. Auf ein Signal hin beginnen sie, den Ort mit Leben zu füllen. Beim nächsten Signal gehen alle ins Freeze (stehen versteinert wie beim Stopptanz) und wechseln zum nächsten Feld. Im Feedback werden die Tätigkeiten gesammelt, die das Publikum entdeckt hat. Abgucken ist im Theaterunterricht erlaubt. Haben die zuschauenden Kinder eine gute Idee bei den anderen bemerkt, können sie sie gleich ins eigene Spiel mit einbauen.

Bei einem zweiten Durchlauf entwickeln die Spielerinnen und Spieler für den Spielort typische Sprache in Form von Ausrufen oder Sätzen. Wie aus einer Wort-Sammlung einer 3. Klasse ersichtlich (siehe Kasten), werden zunächst Tätigkeiten, also wieder Verben, und danach Stimmungen und Emotionen durch Adjektive gesammelt, dann Figuren entwickelt, die sich an dem Ort befinden. Die Wort-Sammlungen geben den Impuls für eine Geschichte, die zunächst in drei bis vier Standbildern präsentiert wird, vorausgesetzt, dass dieses theatrale Gestaltungsmittel den Kindern vertraut ist. Danach werden die Standbilder durch darstellendes Spiel verbunden.

**In der U-Bahn**

**Tätigkeiten / Verben:**

warten, sitzen, stehen, lesen, lachen, telefonieren, sich unterhalten ...

**Gefühle / Stimmungen / Adjektive:**

stickig, laut, langweilig, dreckig, eng, einsam ...

**Personen / Figuren:**

Jugendliche, Vater mit Kind, ältere Dame, Tourist, Wohnungsloser ...

**Motive:**

chillen, schnell voran kommen, Transport großer Taschen, Freunde treffen, aufwärmen, Auto kaputt

**Impulssatz:** Das ist mein Platz!

Bei dieser Vorgehensweise steht durch die Standbilder ein Rahmen fest, die Kinder wissen genau, wie die Szene beginnt und endet. Ihr Spiel wird zielgerichteter und stringenter und die Zuschauer wissen, wann sie klatschen dürfen, weil sie das Gerüst kennen.

**Verben, 1 Geschichte – eine Spielaufgabe ohne Sprechen**

Bei der Übung „3 Verben – 1 Geschichte“ geht es darum, aus drei Verben eine kurze Szene zu entwickeln, die zuerst ohne Sprechen mit einem Standbild beginnt (siehe Kasten).

**Spielaufgabe „3 Verben – 1 Geschichte“ für 2 - 4 Spielerinnen und Spieler**

Entwickelt aus den 3 Verben SCHLEICHEN – SPRINGEN – RENNEN eine kurze Geschichte und daraus eine Szene.

Die Szene beginnt mit einem Standbild. Es darf zunächst nicht gesprochen werden. Präsentiert eure kurze Szene.

Zunächst müssen die Kinder sich über die Bedeutung der Wörter austauschen und einen Handlungsverlauf entwickeln. Das gelingt in der Kommunikation miteinander. Die Figuren der Handlung werden festgelegt, genauso wie der Spielort. Im Spiel entsteht der Szenenverlauf, die Spielenden in ihren Figuren agieren miteinander, sie probieren Bewegungen,

Emotionen und Ausdrücke aus. Durch die Wege der Akteure auf der Spielfläche und durch ihre Positionen wird der Raum, ein wichtiger Mitspieler, in die Handlung mit einbezogen.

In dieser kurzen Unterrichtssequenz stecken viele theater-spezifische Lerninhalte wie Figurenentwicklung, Körperausdruck durch Gestik, Mimik, Haltung und Fortbewegung, der Raum als Mitspieler und die Szenenentwicklung. Je nach Schwerpunktsetzung der Spielleitung können Teilbereiche im Fokus stehen und durch die Reflexion auf eine kognitive Ebene gehoben werden.

Im Bereich der Sprachentwicklung wird Sprache, hier in Form von Verben, erlebbar. Das Spiel „3 Verben – 1 Geschichte“ kann auf andere Wortfelder übertragen werden und dient der Erweiterung des Wortschatzes. Die Entwicklung der Szene unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, einen gesamten Handlungsverlauf in den Blick zu nehmen: Wie beginnt eine Geschichte? Wie wird Spannung erzeugt? Was ist lustig? Und was steht am Schluss? Das können auch für das Schreiben späterer Aufsätze wichtige Stützpfiler sein.

**3 Verben, 1 Geschichte – eine Spielaufgabe mit Sprechen**

In einem weiteren Schritt kommt die gesprochene Sprache ins Spiel. Die Aufgabe lautet dann: „Spielt die Szene noch einmal. Jeder Spieler darf nur einen Satz sprechen. Präsentiert die Szene.“ Die Kinder werden aufgefordert, entsprechend ihrer Figur und der Handlung einen Satz zu entwickeln, es kann auch ein Geräusch oder ein Ausruf sein. Die Sprache ist dann präzise auf die Situation bezogen und sie unterstützt das körperliche Spiel. Alternativ kann der Satz auch mehrmals in der Szene gesprochen werden, es können auch zwei Sätze sein oder zusätzlich ein von allen chorisch gesprochener Satz.

**Reflexion beim Theaterspiel**

Präsentation und Reflexion haben einen festen Platz nicht nur im Theaterunterricht. Das Feedback erfolgt auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie müssen als Spielende und als Zuschauende ihre Sinneseindrücke versprachlichen, zunächst beschreiben, dann vergleichen und bewerten. Die Kinder üben, Kritik wertschätzend und sachlich zu formulieren, und wenden Fachsprache an. Sie lernen dabei, auch andere Meinungen anzuerkennen.

„Im Theaterspiel wird die Körper- und Selbstwahrnehmung sensibilisiert und geübt. Die Spielenden stehen in steter Auseinandersetzung mit sich, sammeln Sinneseindrücke, Erfahrungen und Kenntnisse. Sie agieren in Beziehungen zu anderen und bekommen so direkte und indirekte Rückmeldung über den eigenen Ausdruck, über ihre Körpersprache, die gesprochene Sprache und über ihre Wirksamkeit.“ (Handreichung „Theater entwickelt Sprache“, Hamburg 2018). So entfaltet Theater spielerisch das Potenzial zur Sprachförderung.



FOTOS JULIE HEITMANN

Theater entwickelt Sprache (Handreichung)

**Material:**

<https://li.hamburg.de/publikationen-2018/>

**Kontakt:**

[johanna.vierbaum@li-hamburg.de](mailto:johanna.vierbaum@li-hamburg.de)



# Kontakt hergestellt!

**MACHEN, SUCHEN, AUSHALTEN, ERFAHREN, ANWENDEN, VERÄNDERN:  
DAS THEATER FÜR SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN ALS ANSTALT  
DER PARTIZIPATION UND REFLEXION**

**Michael Müller**

*ist seit 1991 leitender  
Theaterpädagoge am Deutschen  
Schauspielhaus Hamburg.  
Immer wieder war er auch als  
Dramaturg tätig; seit Jahren*



*ist er als Autor im Bereich Kinder- und Jugendtheater  
erfolgreich. Sein Stück »Über die Grenze ist es nur ein  
Schritt«, das seit 2011 als mobile Produktion am  
Jungen Schauspielhaus läuft, wurde mit dem Mülheimer  
KinderStückePreis ausgezeichnet. Er hat das Koope-  
rationsprojekt TuSch (Theater und Schule) 2002  
mitgegründet und ist beständiger Vermittler zwischen  
Theater und Schule.*

**Theater und Schule – der Theaterpädagogik geht es nicht nur um den Besuch von Theatervorstellungen durch Schulklassen, die ein Stück, das vielleicht lange Gegenstand des Deutschunterrichts war, nun noch auf der Bühne sehen sollen. Die Effekte sind oftmals ohnehin nicht die von Lehrkräften erwarteten. Theater ist die Begegnungsstätte von Künstlern und Nicht-Künstlern, von Fiktion und Realität – und in Hinblick auf junge Menschen, das nachwachsende Publikum also, ein Ort der Herausforderung. Junge Menschen nicht als schlichte Empfänger kultureller Angebote zu verstehen, sondern sie selbst zum Handeln auf der Bühne zu motivieren, gehört zum wichtigen Anspruch der Theaterpädagogik.**

**Wenn wir kulturelle Vielfalt vor und auf der Bühne abbilden wollen, rückt in den letzten Jahren immer stärker der Aspekt der Persönlichkeitsförderung und Partizipation in den Vordergrund. Vielerorts wird der Anspruch formuliert, Anlässe für Begegnungen zu schaffen, offene Prozesse anzugehen. Wir wünschen uns, dass sich das erzählte Leben auf der Bühne mit dem realen Leben kreuzt und auf diese Weise neue Lern- und Erkenntniseffekte erzielt werden.**

Aber Lehrkräfte und Lernende haben durchaus einander widersprechende Vorstellungen davon, was sie können, lernen und erzählen wollen. Es benötigt Denkräume, Spielansätze, um diese Vorstellungen artikulieren zu können, damit Handeln und persönlicher Diskurs über das übliche Rollenspiel hinausgehen.

Wir können uns erst einmal Zeit lassen. Zeit, die es sonst oft nicht gibt. Ist Vermittlung nicht schon ein Teil der Inszenierung? Spielleiterinnen und Spielleiter sollten sich den Blick für die Gruppe bewahren, alle mitnehmen, Gemeinschaft, „soziale“ Kompetenzen schaffen – wichtiger als Begabungen zu fördern. Dieses Tun weist über häufig übliche Schulprozesse hinaus. Es geht um die Vermittlung von Erfahrungen, Wünschen, Selbstbildern, den Zugang zu finden zur eigenen Stärke und auch zur Unzulänglichkeit. Das „Dürfen“ heißt womöglich aber auch ein „Müssen“. Wenn wir den Raum schon haben, muss etwas passieren, also Anforderungen, Erwartungen, Verpflichtungen.

Unsere moderne Gesellschaft ist komplex: Es ist (nicht nur) als junger Mensch schwer, seine Wege darin zu navigieren. Wo haben wir unsere Leitbilder her, wie sind sie beschaffen? Schülerinnen und Schüler leben oft über Zitate in einer nicht immer durchschaubaren Welt, die sie tagtäglich „durchstreamen“, und sie bauen ihre „personality“ auseinander und wieder zusammen. Gerade deshalb wissen sie diesen Umstand nicht immer reflektiert zu benennen. Mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, die jedes vorstellbare Bild und Image aus den (nicht nur sozialen) Medien aufrufen können, ist für die Spielleitung Fluch und Möglichkeit zugleich. Wenn also diese „Kenntnisse“ aus der medial jederzeit abrufbaren Welt im Theater zum Einsatz kommen, schaffen sie häufig mimetische Imitationen. Denkt der jugendliche Spieler oder die jugendliche Spielerin jedoch weiter und reflektiert über seine/ ihre persönlichen Ansichten und Einflüsse, nähert er oder sie sich im Spiel der Illusion oder Fiktion. Er/sie ver-

FOTOS ANDREAS SCHLIETER



ändert das Bild kritisch und setzt sich damit auseinander. Wenn dies als Prozess offen gemacht wird, kann es ungeahnte Effekte erzielen, zu Erkenntnissen führen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Die Schülerinnen und Schüler sind nicht als Einzelne zu denken, sondern als eine Gemeinschaft, die sich artikulieren will und die aus den Zwängen des Unterrichtsfaches behutsam herausgelöst werden muss. Konventionen haben nach wie vor eine große Bedeutung. Dies beinhaltet auch auf Schülerseite Überlegungen, wie Theater zu sein hat und der Unterricht ablaufen sollte. Wenn wir diese stereotypen Erwartungen aushebeln wollen, müssen wir uns über paradoxe Quereinstiege, nicht zielgerichtete Aufgaben oder frei erspieltes Material der Aufführung annähern.

Wir interpretieren auf der Grundlage von Assoziationen und umgehen auf diese Weise tradierte Spiel- und Denkmuster. Doch in den meisten Fällen können wir uns darauf verlassen, dass die Jugendlichen intuitiv wissen, wie sie neu erworbene Möglichkeiten einsetzen. Begeben wir uns also auf die Suche nach möglichst frei gestalteten spielerischen Anlässen, begreifen das Geschehen als Prozess, der nicht immer schlüssig ist! Nicht alles muss ausdiskutiert, nicht jede Aufgabe sofort erläutert werden! Warum müssen wir abstrakte Bilder in



eine Körpersprache bringen, warum mit sinnlosen Requisiten hantieren, warum Bewegungsfolgen im Loop wiederholen? Warum in der Zeitung zufällig Sätze finden und daraus Szenen bauen? Warum entsteht der Text durch Nonsens-Dialoge und überhaupt, was bringt es, aus griechischen Weisheiten eine Partnerbegegnung für Antigone zu bauen? Die mögliche Überforderung der Spieler und Spielerinnen in diesem Kontext ist von der Spielleitung abzuwägen und zu bewältigen und auch Rückfragen sind zu ertragen: Was hat das alles mit unserem Stück zu tun? „Machen, suchen, aushalten, erfahren, anwenden, verändern“ wäre die Antwort – nur wir werden sie manchmal pädagogischer verpacken müssen.





Gerade Jugendliche orientieren sich ständig, wollen sich zugleich zuordnen und auch abgrenzen. Jeder Spielvorgang birgt eine Auseinandersetzung mit dem Selbstwertgefühl. Und manchmal können sie das Erlebte und ihre Suche nach sich selbst nicht artikulieren. Die Chance der künstlerischen Fächer ist es, diesem Erleben Raum zu geben. Dabei kann entscheidend sein, wie vor allem der Verlauf der Probe gestaltet und wahrgenommen wird. Theater kann durch seine Verfahren möglicherweise bestimmte Unsicherheiten beseitigen, Wege weisen oder etwas „auflösen“. Aber Persönlichkeitsentwicklung kann im Schultheater nicht therapeutisch sein. Die Spielleitung sollte eher eine Art Laboratorium finden, in dem alle anfangen zu denken. Aus welcher Sicht erforsche ich das zu behandelnde Thema? Dazu gehört auch Fremdeinfluss, um Horizonte zu öffnen: Interviews führen, Menschen einladen, Experten befragen, Thesen aufstellen, persönliche Momente mit anderen finden, Respekt, Vertrauen schaffen. Wie reden die Schülerinnen und Schüler untereinander, wie reden wir in unserem Raum miteinander? Wie schaffen wir es, dass alle für sich eintreten, aufstehen und etwas sagen, in einen Dialog oder Streit gehen? Bestenfalls erschaffen wir mit Kindern und Jugendlichen einen gemeinsamen Raum des Aushandelns. Auf diesen Raum passen wir gemeinsam auf. Was geschieht, bleibt auch dort, wenn es

gewünscht wird. Kinder und Jugendliche nutzen den Theaterraum, um sich zu zeigen und durch das Spiel selbstbewusster mit ihrem Körper und ihren Themen umzugehen. Wir stellen uns im Optimalfall für den Prozess als Experten zur Verfügung. Viel verlangt von Spielleitungen, die von Kurs zu Kurs durch den Schulalltag eilen!

Ein weiterer Effekt der Persönlichkeitsentwicklung im Theaterspiel ist sicherlich die Aufführungserfahrung. Zunächst gehören den Spielerinnen und Spielern die Geschichten, die sie erzählen. Im Augenblick des Auftritts werden sie an das Publikum quasi persönlich übergeben. Die Erfahrung, sich auf der Bühne in einer Rolle, die aber das eigene Selbst durchscheinen lässt, preiszugeben, bewirkt eine Stärkung der eigenen Person gegenüber anderen. Ich vertrete mich, meine Position in einer er- oder gefundenen Figur, für die ich spreche.

Vielleicht geht es aber manchmal sogar um mehr als um unsere Darstellung. Da gibt es in den Theateraufführungen zwischen Spielern und Publikum Leerstellen, wo unausgesprochen verdeutlicht wird, was die Akteure in ihrer Arbeit erfahren haben und nun weitergeben. Ein stilles Einverständnis entsteht durch den Perspektivwechsel, den das Publikum durch den Darsteller oder die Darstellerin vollzieht. Vielleicht müssen wir auch nur einfach mal den Kopf leeren, hinschauen, uns einander zuschauen. Ich lasse die Spielsituation erst einmal wirken, in dem Moment, wo sie passiert. Verändern wird sie mich bewusst oder unbewusst, wenn sie mich etwas angeht.

**Kontakt:**

[michael.mueller@schauspielhaus.de](mailto:michael.mueller@schauspielhaus.de)

# Planspiele und Simulationen in der politischen (Jugend-) Bildung

**KONFLIKTE UND KOMPROMISSE – DIE CHANCEN FIKTIVER POLITISCHER ENTSCHEIDUNGSPROZESSE FÜR DIE DEMOKRATIEERZIEHUNG NUTZEN**

Politische Prozesse sind oft mehrdimensional. Lineare Vermittlungsmethoden wie Vorträge oder Textarbeit werden den komplexen Zusammenhängen manchmal nur schwer gerecht. Planspiele und Simulationen ermöglichen es, diese Prozesse erlebbar und erlernbar zu machen. Die Teilnehmenden schlüpfen dabei selbst in die Rolle verschiedener Entscheidungsträgerinnen und -träger und müssen deren Interessen möglichst konsequent verteidigen. Dabei treten sie miteinander in Aushandlungsprozesse, verknüpfen unterschiedliche Teilaspekte miteinander und erkennen schnell, wie schwierig es ist, zu Kompromissen und Entscheidungen zu kommen.

Im Unterschied zu Rollenspielen, sind die Rollen in Planspielen und Simulationen vor allem über ihre Funktion definiert. Es geht weniger um Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen, sondern vielmehr um Interessen und Argumente. In Simulationen werden reale Entscheidungsgremien, z. B. die Vereinten Nationen, in reduzierter Form nachgestellt, während Planspiele mit fiktiven Szenarien Zusammenhänge verdeutlichen. Allerdings ist diese Unterscheidung keinesfalls trennscharf und entfällt im internationalen Kontext durch den Begriff Simulation Games.

**Simulationsspiele sind inzwischen anerkannte Methoden im Bildungsbereich.**

Sie ermöglichen den Zugang zu Lerngegenständen nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern verbinden Kognition mit Emotion, indem sie gezielt den Perspektivwechsel und das Rollen-Feedback trainieren. Das HAUS RISSEN bietet als langjähriger Kooperationspartner für politische Bildung in Hamburg solche Simulations- und Planspiele an – themenbezogen und orientiert an den Bildungsplänen können Schülerinnen und Schüler an Fallbeispielen lernen, welche Rolle die Akteure in Aushandlungsprozessen einnehmen und wie schwierig diese sein können. Gleichzeitig vertiefen sie sich in den inhaltlichen Kontext und machen im besten Fall eine wichtige Demokratie-Erfahrung. Auch für die begleitenden Lehrkräfte bieten solche Spielanlässe gute Gelegenheiten, ihr eigenes Methodenrepertoire zu erweitern.

**Julika Stenzel, MA,**

ist Referentin für Politische Jugendbildung und Expertin für Planspiele und Simulationen am HAUS RISSEN.



Im Schulbetrieb ist die Umsetzung von Planspielen und Simulationen oft schwierig. Der Aufwand ist vor allem in der Vorbereitung hoch und die Rahmenbedingungen, zum Beispiel die Pausenglocke, werden als störend empfunden. Der Erfolg eines Planspiels ist von der Bereitschaft der Teilnehmenden abhängig, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren und eigene Überzeugungen für die Dauer des Spiels beiseite zu legen. Diese Perspektivübernahme gelingt am besten, wenn ein Spiel an einem Stück durchgespielt werden kann, die Teilnehmenden also über einen längeren Zeitraum in ihrer Rolle bleiben können. Dabei liegt der zeitliche Umfang in der Regel bei drei Zeitstunden oder mehr. Darüber hinaus können Räumlichkeiten und Requisiten die Rollenübernahme unterstützen. Nicht zuletzt sollen in der Regel alle Anwesenden aktiv beteiligt sein. Ohne Publikum fällt die Rollenübernahme erfahrungsgemäß leichter.

Viele Schulen aus Hamburg und Umgebung nutzen das Angebot von HAUS RISSEN, um ihren Schülerinnen und Schülern ein solches Erlebnis und eine solche Erfahrung zu ermöglichen. Als unabhängiges Institut für internationale Politik und Wirtschaft bieten wir Seminare für Schülerinnen und Schüler der Oberstufen und teilweise auch für die Mittelstufe sowie für Erwachsene an.

Im HAUS RISSEN sind Planspiele und Simulationen fester Bestandteil der meisten Seminare. Sie ergänzen andere Vermittlungsmethoden, mit dem Ziel möglichst umfassend zu einem Thema aus Politik oder Wirtschaft zu informieren. Im Planspiel „Was kostet die Welt?“ setzen sich die Teilneh-





Verhandlungen im Planspiel

menden beispielsweise mit dem Klimawandel auseinander. Als Regierungen von sechs fiktiven Ländern müssen sie entscheiden, welche Maßnahmen zum Klimaschutz und zur Anpassung an den Klimawandel sie umsetzen wollen. Dabei haben die Länder unterschiedliche klimatische Voraussetzungen und vor allem ein unterschiedlich hohes Budget. Internationale Zusammenarbeit und nationale Interessen geraten miteinander in Konflikt und die Teilnehmenden erleben sich oftmals selbst dabei, wie sie ökonomische Interessen und Wettbewerbsvorteile über den Klimaschutz stellen. Abhängig von den Entscheidungen der Teilnehmenden geht es anschließend in verschiedenen Szenarien weiter, je nachdem, ob und wie viele Treibhausgase sie in der ersten Runde reduziert haben.

Ein weiteres Beispiel ist das Spiel „breaking news“ das üblicherweise im Rahmen eines Seminars zum Zusammenspiel von Medien und Politik im Informationszeitalter stattfindet. Dabei übernehmen die Teilnehmenden die Rollen der Hamburger Innenbehörde sowie mehrerer konkurrierender Medien. In einem fiktiven Szenario verunglückt ein Bus in der Hamburger Innenstadt. Die Teilnehmenden werden anschließend im Minutentakt mit Informationen aus verschiedenen Quellen zu dem Unglück versorgt und müssen zwischen Social Media-Nachrichten und Polizeimeldungen die relevanten Fakten herausfiltern. Ziel der Innenbehörde ist es, als möglichst souverän in der Krise dargestellt zu werden. Die Journalistinnen und Journalisten veröffentlichen kurze Texte in Echtzeit auf einer Onlineplattform, vergleichbar mit einem Liveticker, wie ihn große Medien bei besonderen Ereignissen einrichten. Dabei konkurrieren sie miteinander und sammeln Punkte, nicht nur für den ersten veröffentlichten Beitrag, sondern auch für die Güte der Informationen. Der kompetitive Ansatz wirkt als zusätzliche Motivation und führt regelmäßig zu einer großen Vielfalt an Texten.

In politischen Planspielen und Simulationen leben die Teilnehmenden ihre Rolle und verfolgen mit großer Hingabe deren Ziele. Dabei stellen sich neben dem Spaß am Spiel auch mal Frust und Verzweiflung ein, wenn zum Beispiel die Handlungsoptionen der eigenen Rolle sehr beschränkt sind und die Ausgangsbedingungen der verschiedenen politischen Akteure als ungerecht empfunden werden. Erst in der Auswertung wird den Teilnehmenden klar, was sie dabei alles gelernt haben. Sie wissen nicht nur, welche Interessen ihre eigene Rolle zum vorgegebenen Thema verfolgt, sondern haben in der Interaktion mit den anderen Teilnehmenden auch die Perspektiven vieler anderer Akteure kennengelernt. Diese verknüpfen sich mit Äußerungen und Aktionen konkreter Personen, Freundinnen und Freunden, Kolleginnen und Kollegen, Klassenkameradinnen und -kameraden und bleiben so lebhaft in Erinnerung.

Darüber hinaus wird die Herausforderung, verschiedenste Interessen in Einklang zu bringen, in allen Spiel-Angeboten im HAUS RISSEN nicht nur intellektuell verstanden, sondern selbst erlebt. Gerade aus der eigenen Erfahrung heraus gelingt es den Teilnehmenden später, diese grundlegenden Erkenntnisse auch auf andere politische Prozesse zu übertragen: Urteilsfähigkeit und eine Sensibilisierung für die Komplexität politischer und gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse sind weiter reichende Ziele, die die Akzeptanz oft schwieriger demokratischer Aushandlungen fördern.

**Kontakt:**

stenzel@hausrissen.org  
www.hausrissen.org

## → SCHULEN FAHREN WIEDER HOCH

BSB-Info begleitet die Grundschule Appelhoff, die Stadtteilschule Stellingen und das Gymnasium Allee bei ihren Bemühungen, in eine neue Normalität zurückzufinden. Die Berichterstattung über die Erfahrungen beim Wiederhochfahren der drei unterschied-

lichen Schulformen soll die sich ständig verändernden Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Herausforderungen dokumentieren, mit denen die Schulen in der Pandemie konfrontiert sind und aufzeigen, wie sie diese auf spezifische Weise bewältigen.



Schule Appelhoff in Steilshoop:

# „Lust auf Zukunft nach Corona“

Schulleiter Stefan Kauder mit Maske

**Die Folgen der Corona-Krise lassen sich an der Grundschule Appelhoff in Steilshoop derzeit am deutlichsten nach Schulschluss beobachten. Eltern, die ihre Kinder von der Schule abholen möchten, ist der Zutritt aufs Schulgelände untersagt, nur Schülerinnen und Schüler sowie das Schulpersonal dürfen aufs Gelände, für Letztere gilt Maskenpflicht. Die Eltern sind zu Zaungästen geworden. Infolge der verschärften Corona-Hygienemaßnahmen müssen sie sich nun am Eingang bei Peter Heins melden, der die Abholwünsche der Eltern koordiniert. Heins, der als Honorarkraft an der Schule tätig ist, greift dann zu seinem Walkie-Talkie und informiert das Betreuungsteam, das auf dem Pausenhof die Kinder bis zur Abholung betreut.**

„Es ist schon ein merkwürdiges Bild, wenn die Kinder um 16 Uhr aus der Schule gehen und die Eltern da alle hinterm Zaun stehen, für unsere Schule ist das sehr ungewöhnlich“, erzählt Schulleiter Stefan Kauder. „Während des Lockdowns hatten wir ja einen sehr intensiven Kontakt zu den Eltern. Es fehlt jetzt die wichtige Nähe zwischen Eltern und Pädagogen, diese kurzen niederschweligen Gespräche, auch in Anwesenheit des Kindes.“ Die Eltern trügen das zwar mit, „aber es entfernt uns ein Stück weit voneinander“, so der Schulleiter.

Die Kinder indes scheinen ihren Frieden mit den strengeren Hygienemaßnahmen gemacht zu haben. Ende September, große Pause – ein Wimmelbild, wie es munterer kaum sein könnte: Kinder strecken schaukelnd ihre Beine in die Luft, andere rennen über den Schulhof, die Kletterspinne wird erklimmt, ein Fußball fliegt durch die Luft, zwei Mädchen



stehen hüftkreisend in ihren Hula-Hoop-Reifen. Erst auf den zweiten Blick erkennt man, dass Striche auf das Pflaster des großen Schulhofs gemalt wurden. Sie teilen den Schulhof in Areale ein.

Friederike Mauss, stellvertretende Schulleiterin an der Schule Appelhoff, erzählt von dem besonderen Konzept der Pausenplanung: „Um das Konzept der Jahrgangskohorten realisieren zu können, haben wir den großen Schulhof in vier Areale eingeteilt, auf denen jeweils andere Spielgeräte stehen. Damit jeder Jahrgang auch jedes davon nutzen kann, rotieren wir in jeder Pause.“ Konkret sieht das so aus: Ein Jahrgang benutzt den Fußballplatz und die Wiese, ein anderer die Kletterspinne und die Hängematte, der dritte die Schaukel und die Boulderwand und der vierte das Trampolin, das Häuschen und die Torwand. Zusätzlich bringt die Aufsicht noch eine Spielekiste mit zum Areal.

„Das rotierende Prinzip hat ein paar ganz interessante Nebeneffekte“, berichtet Schulleiter Stefan Kauder. „Die Kinder sind nun gehalten, sich mit den jeweiligen Spielgeräten wie etwa der Boulderwand oder den Schaukeln zu beschäftigen, weil dann in der einen Pause eben nur diese Geräte zur Verfügung stehen. Dadurch werden wertvolle Impulse gesetzt, was wir ganz interessant finden und die Kinder übrigens auch.“

Die Grundschülerinnen und -schüler selbst, die anders als die Lehrer von der Maskenpflicht befreit sind, scheinen die neuen Regeln nicht als Freiheitseinschränkung zu empfinden. Friederike Mauss: „Die Kinder lernen durch die Jahrgangskohorten, sich wieder innerhalb des Jahrgangs miteinander zu beschäftigen und zu spielen. Das ist sehr schön zu sehen. Oder sie stehen an den Linien und bringen sich gegenseitig Tänze bei, die Kinder sind da sehr kreativ.“

Einen handfesten Nachteil aber hat die Lösung, wie die stellvertretende Schulleiterin einräumt: „In die Pausenplanung fließen sehr viele Ressourcen. Durch das viele Rotieren brauchen wir mehr Pausenaufsichten. Früher hatten wir vier, jetzt benötigen wir acht Personen. Das muss man erst einmal stemmen.“ Neben Lehrkräften unterstützen deshalb auch Erzieher und Honorarkräfte. Und Schulleiter Stefan Kauder freut sich einmal mehr, dass „alle Kollegen an Bord“ sind.

Eine charmante Lösung, mit den neuen Corona-Auflagen umzugehen, hat man an der Schule Appelhoff auch hinsichtlich der Kennzeichnung der Jahrgangskohorten gefunden. Um zu gewährleisten, dass ein Kind nur Kontakt zu jahrgangseigenen Mitschülern hat, und um sicherzustellen, dass auch die Aufsicht erkennt, zu welchem Jahrgang ein Kind gehört, war eine solche Kennzeichnung erforderlich.

Sie sollte die Freiheit der Kinder aber so wenig wie möglich einschränken und zulässige Kontakte nicht unterbinden. Die Lösung waren Schärpen. Jeder Jahrgangskohorte wurde eine Farbe zugewiesen, die Schärpen werden von der Schule gestellt. Sobald eine Schülerin oder ein Schüler das Schulgelände betritt, ist diese umzulegen. Mittlerweile sind die Schärpen zu einem richtigen Must-have geworden, auf der Website der Schule präsentieren Schülerinnen und Schüler Tragevarianten: zum Turban gebunden, als Halstuch getragen oder klassisch: quer über die Schulter. Dass bei diesem System Widersprüche nicht immer zu vermeiden sind, ist der Schulleitung dabei durchaus bewusst. „Wenn ein Kind mit gelber Schärpe nach Schulschluss zum Beispiel mit seinem Geschwisterkind mit blauer Schärpe zusammen nach Hause geht, sind wir uns der Absurdität schon bewusst“, sagt Stefan Kauder. „Und trotzdem halten wir hier die Regeln ein, und alle tragen sie mit. Das funktioniert sehr gut.“

Fragt man ihn nach einer ersten Bewertung des Regelbetriebs, antwortet der Schulleiter: „Im Gegensatz zur ersten Zeit, als man alle zwei Wochen neu planen musste, läuft es jetzt vergleichsweise entspannt.“ Und seine Stellvertreterin Friederike Mauss ergänzt: „Wir sind als Schule aber auch gut aufgestellt. Wir haben einen großen Schulhof, wir haben Trakte, wo man die Kinder gut aufteilen kann, vor jedem Trakt stehen vier Klassen, aber jede Klasse hat ihren eigenen Aufstellplatz, an dem sie von der jeweiligen Lehrkraft abgeholt wird. Dadurch mischen sich die Schüler nicht.“

Auch in die Mensa gehen die Schülerinnen und Schüler nun kohortenweise, immer nur eine Jahrgangsfarbe zurzeit darf in die Mensa gehen. Nach den Herbstferien ist man wieder zum Schüsselessen zurückgekehrt, jedes Kind kann jetzt wieder selbst bestimmen, wie viel wovon auf den Teller soll. Auch das für die Schule charakteristische Kurssystem ist nach den Sommerferien wieder angelaufen, mit einem eingeschränkten Angebot zwar und nicht wie sonst jahrgangsübergreifend, sondern nun im dreiwöchigen Wechsel. Die Kinder können pro Jahrgang zwischen vier Kursen auswählen. Lediglich der Theater- und der Segelkurs werden zurzeit nicht mehr angeboten.

Also (fast) alles wieder normal in der Grundschule Appelhoff? Nicht ganz, wenn man Schulleiter Stefan Kauder und seine Stellvertreterin Friederike Mauss von den Erfahrungen ihrer täglichen Arbeit berichten hört. „Das Schulgemeinschaftsleben kommt gerade etwas zu kurz“, sagt Stefan Kauder. „Früher sind wir regelmäßig in der Mensa zusammengekommen, wenn Schüler zum Beispiel besondere schulische Leistungen erbracht haben und diese von der ganzen Schülerschaft gewürdigt wurden. Oder wir ha-

ben gemeinsam gesungen. Da war immer ein ordentlicher Wumms dahinter.“ Zwar habe man Alternativformate gefunden, der Tip-Top-Pokal etwa für die sauberste Klasse wird vom Schulleiter jetzt direkt in den Klassen verliehen. Nur jubeln den Gewinner-Kindern jetzt nicht mehr 300 Schüler in der Mensa zu und befeuern deren Motivation. „An dem Thema arbeitet derzeit das Leitungsteam“, so Kauder. „Wenigstens in den Jahrgängen möchten wir da noch bessere Alternativen finden.“

Auch seien die Corona-Folgen jetzt deutlich für die Lehrkräfte erkennbar: Die Schülerinnen und Schüler seien laut Friederike Mauss dem schulischen Arbeiten entwöhnt – was an einer Schule in einem sozialen Brennpunkt wie Steils-hippo besondere Folgen hat. „Die Kinder haben Schwierigkeiten, ins Arbeiten zu kommen. Es ist in den Klassen teilweise unglaublich laut, weil die Selbstregulierung fehlt, die sie mal gelernt haben. Einige Kinder laufen die ganze Zeit herum“, erzählt sie. „Da muss man teilweise wieder bei null anfangen. Dieses konzentrierte, ruhige Arbeiten und genaue Zuhören, das hat während der Corona-Zeit komplett gefehlt. Und jetzt merken wir, dass wir daran viel arbeiten müssen.“ Dies war auch einer der Gründe, warum die Schule in den Herbstferien Lernferien organisiert hat.

Angesichts solch grundlegender Probleme erscheint die Digitalisierungsbaustelle da fast nachrangig. Anfang August wurde die Schule mit Tablets ausgestattet, jede Klasse kann jetzt theoretisch über fünf Geräte verfügen. Doch noch liegen sie ungenutzt herum, weil die Rahmenbedingungen fehlen. „Uns fehlen das Know-how, die Administration und die Software, und WLAN haben wir auch noch keines“, sagt Stefan Kauder. Bis zum Ende des Jahres soll zumindest Letzteres installiert sein. Hinterm digitalen Mond lebt man an der Schule Appelhoff aber dennoch nicht. Die Zeit des Lockdowns wurde genutzt, um die Klassenräume mit Smartboards auszustatten. Die sind seit den Sommerferien erfolgreich im Einsatz.

An einen erneuten Lockdown glaubt Schulleiter Stefan Kauder nicht. Und selbst wenn er einträte, würden ihm die nicht betriebsbereiten Tablets keine schlaflosen Nächte bereiten. „Ich glaube nicht, dass die Schulen noch einmal schließen werden. Vielleicht geht mal eine Klasse oder auch eine ganze Kohorte für 14 Tage in Quarantäne. Da werden wir uns auch ohne funktionierende Tablets über die Zeit retten, das ist überhaupt kein Thema.“ Die Gefahr sieht der Schulleiter an anderer Stelle: „Das Schlimmste, was passieren könnte, wäre eine Mutter, die ihr Kind mithilfe eines ärztlichen Attests vom Unterricht befreit, um es zu Hause selbst zu beschulen.“ Genau das könne sie nämlich nicht leisten, ist Kauder überzeugt. Eine Alternative zum Regelbetrieb sieht er nicht. „Darunter würden unsere Kinder extrem leiden.“

Dem Winter sieht Stefan Kauder trotz steigender Infektionszahlen gelassen entgegen und mit einer guten Portion Zuversicht. Denn der Blick ist nicht allein auf die aktuelle Situation gerichtet, sondern auch in die Zukunft. An der Schule Appelhoff will man die Zeit nutzen, um über ebendiese nachzudenken. Im Februar will Kauder zusammen mit dem Kollegium und den Eltern eine Zukunftswerkstatt organisieren. „Wir haben große Lust auf Zukunft nach Corona“, sagt der Schulleiter. In der Zukunftswerkstatt soll es vor allem um Themen wie Rassismus, Demokratieerziehung und Kinderrechte gehen. „Diese Zeit ist ein so einschneidendes Erlebnis, dass wir das Gefühl haben, wir müssen noch mal hinterfragen, was wir hier eigentlich machen“, sagt Kauder. „Wir rühmen uns immer dafür, eine Multikultischule zu sein. Aber was tun wir in unserer täglichen Arbeit eigentlich wirklich dafür? Was tun wir denn wirklich gegen Rassismus? Intervenieren wir genug? Oder gucken wir erst hin, wenn es eigentlich zu spät ist?“

Kauder will Kinder für ihre Rechte sensibilisieren. Während des Lockdowns etwa habe es Kinder gegeben, die nicht mehr vor die Tür gegangen seien, weil die Eltern voller Ängste gewesen seien. „Kinder müssen das formulieren können, sie müssen wissen, dass es nicht richtig ist, wenn sie vier Wochen lang in einer Wohnung eingeschlossen sind“, so Kauder. Die Sorge um das Kindeswohl hat gerade an dieser Schule und während der Corona-Zeit einen besonderen Stellenwert. Achtzig Prozent der Eltern erhalten staatliche Transferleistungen, viele stehen finanziell extrem unter Druck. Stefan Kauder: „Wir machen uns Gedanken über unsere Eltern und Kinder, weil wir glauben, dass die Zeiten härter werden, und weil wir davon überzeugt sind, dass es auf diese Themenfelder ganz besonders ankommt.“

Bis die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt vorliegen und in der Praxis angewendet werden, werden Eltern erst einmal weiter am Zaun auf ihr Kind warten. Und die Schülerinnen und Schüler werden sich während der nun verordneten Lüftungsphasen ihre Jacken an- und wieder ausziehen und ihre Schals umbinden und wieder ablegen. Alle 20 Minuten werden die Fenster nun unabhängig von der Wetterlage für fünf Minuten zum Stoß- und Querlüften geöffnet. Diese Regel aber besorgt den Schulleiter nicht. „Kinder sind die größten Anpassungskünstler“, sagt Schulleiter Stefan Kauder, „sie sind da besser als wir Erwachsenen.“ Den Kolleginnen und Kollegen hat er empfohlen, sich rechtzeitig Ski-Unterwäsche zu besorgen.

#### Text und Fotos

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





Schulleiter Bernd Mader mit Katharina Willems an einer markierten Schultreppe

STADTTEILSCHULE STELLINGEN:

## „Der Druck nimmt zu“

**An einem Morgen im September, vor Beginn der zweiten Stunde, macht Schulleiter Bernd Mader etwas, das er nur in seltenen Ausnahmefällen praktiziert: Er stellt das Mikrofon der Schulsprechanlage scharf, holt einmal tief Luft und legt los: Er begrüßt die Schülerinnen und Schüler seiner Schule und appelliert noch einmal eindringlich an sie, die Corona-Hygieneregeln einzuhalten. Denn die Lage, sie werde ernster. Bernd Mader erinnert seine 1.100 überraschten Zuhörer an diesem Morgen daran, wie wichtig es sei, Masken zu tragen und Abstand zu halten. Dass man seine Kohorte und damit seine zugewiesene Zone auf dem Schulhof auf keinen Fall verlassen dürfe. Man werde nun noch intensiver kontrollieren, ob die Regeln auch eingehalten werden. Jede Schülerin, jeder Schüler habe einen Ausweis bei sich zu führen, damit die Zugehörigkeit zum Jahrgang im Falle einer Kontrolle dokumentiert werden könne. Wer sich auch nach einer Ermahnung nicht an die Regeln halte, werde nach Hause geschickt. Ende der Durchsage.**

Seit Ende der Sommerferien gehören direkte oder indirekte Corona-Fälle an der Stadtteilschule Stellingen zum Schulalltag. Fälle, in denen ein Familienmitglied oder Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden positiv getestet wurden und Schülerinnen und Schüler deshalb in Quarantäne müssten (sogenannte K1-Fälle), seien aber wesentlich häufiger als die direkten Corona-Fälle, berichtet Bernd Mader. Der Schulleiter vermisst den Schulterschluss mit der Gesellschaft, denn die Infektionsherde lägen nicht in der Schule. „Es macht der Schule das Leben schwer, dass die Corona-Vorgaben außerhalb der Schule nur noch wenig Akzeptanz finden und jedes Wochenende Partys gefeiert werden“, kritisiert Mader.

Die Pandemie hat die Schulen erreicht. „Wir haben aber zum Glück keine ernsthaft erkrankten Kinder oder Familien“, sagt Katharina Willems, didaktische Leiterin an der Stadtteilschule Stellingen. Wer sich länger mit der Pädagogin aus dem Leitungsteam unterhält, bekommt eine Ahnung davon, was es heißt, den Schulbetrieb trotz steigender Infektionszahlen und damit einhergehenden Personalausfalls und inmitten des digitalen Wandlungsprozesses aufrechtzuerhalten – mit Schülerinnen und Schülern, an denen diese Zeit der Maskenpflicht, der Verbote und Reglementierungen nicht spurlos vorbeigegangen ist und die zunehmend ge-

reizter reagieren. Und mit Lehrkräften, die am Rande der Erschöpfung stehen. Am Ende des Gesprächs hat man den Eindruck, das Leitungsteam der Schule jongliert mit fünf Bällen gleichzeitig, und jeder im Team weiß: Keiner darf herunterfallen.

Während wir im Gespräch sitzen, kommt die Meldung, dass zwei Kinder aus dem Unterricht genommen werden müssen, ein Geschwisterkind wurde positiv getestet. Das, was jetzt passiert, ist von behördlicher Seite akribisch festgelegt: Kinder heraus aus dem Unterricht und hinein in die zweiwöchige Quarantäne, Organisation der Fernbeschulung für die betroffenen Kinder, Telefonate mit dem Gesundheitsamt. Das entscheidet kurze Zeit später: Alle anderen Kinder der Klasse müssen bis auf Weiteres nicht in Quarantäne, da es sich nur um einen K1-Fall handelt. Allerdings sind zum Zeitpunkt der Meldung beide Tutoren der Klasse krank. Also müssen Kollegen den Fernunterricht für die beiden Kinder übernehmen.

„Das System hält ganz eng zusammen“, sagt Katharina Willems. „Die Kollegen sind nach wie vor bereit, die Not aufzufangen, das finde ich enorm. Und die Bereitschaft, für andere mitzudenken und einzuspringen, ist höher als sonst.“

Gestiegen aber ist auch der Druck, für die Schülerinnen und Schüler genauso wie für die Lehrkräfte. Willems: „Wir sollen die Defizite aus dem letzten Schuljahr auffangen, wir sollen normalen Unterricht machen, aber wir sind weit entfernt von normalen Abläufen.“ Die didaktische Leiterin meint damit nicht in erster Linie die permanent erforderlichen Disziplinierungsmaßnahmen („Maske über die Nase ziehen!“), die Zunahme von Konflikten, die vielen Gebots- und Verbotsschilder, die neue Logistik der Wegführung mit aufgeklebten Pfeilen auf Wänden und Fußböden oder die neuerdings offen stehenden Toilettentüren, damit niemand mehr die Klinke anfassen muss.

„Die größte Herausforderung“, sagt Katharina Willems, „ist unser Personalstand.“ Das daraus resultierende Personalproblem wird von verschiedenen Seiten befeuert. „Wir haben natürlich immer Kolleginnen und auch Kollegen, die in Mutterschutz und Elternzeit sind“, erzählt Willems. „Dann gibt es aktuell die Kollegen, die eigentlich gesund sind, aber von Quarantäne-Maßnahmen betroffen sind.“ Als einmal eine Klasse in Quarantäne geschickt wurde, waren gleich acht Lehrkräfte betroffen. Mit weitreichenden Folgen, wie Willems berichtet: „Wenn man als Englisch-Lehrkraft zu Hause sitzt und von dort aus seine Klasse im Unterricht betreuen soll, ist das schon schwer zu koordinieren – man kann die Klasse ja nicht alleine in einen Raum setzen. Aber wenn diese Lehrkraft dann auch noch 25 weitere Stunden in anderen Klassen hat, die alle in der Schule sind, da gerät man schnell an Grenzen.“

Und schließlich komme noch die Behördenaufgabe hinzu, dass Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte zwei Tage symptomfrei sein müssen, bevor sie nach einem Infekt wieder an die Schule zurückkehren dürfen. Willems macht die Rechnung auf: „Sieben Schwangere und acht Kollegen, die in Quarantäne sind, und dann noch vier, die gerade einfach nur krank sind, plus die Kollegen, die am Montag krank waren, die aber wegen der Zwei-Tage-symptomfrei-Regel erst am Donnerstag wiederkommen dürfen, das potenziert sich einfach. Das alles zusammen frisst gerade unser System.“ Und die kalte Jahreszeit hat noch nicht einmal richtig begonnen. Schulleiter Bernd Mader denkt deshalb gerade über Corona-Lehrkräfte nach, Vertretungslehrkräfte, die jene Kolleginnen und Kollegen entlasten sollen, die nicht mehr auffangen können, was aufgefangen werden muss. „Wir brauchen mehr Personal. Das wird an allen Schulen ein Problem werden“, glaubt Mader.

Und dann ist da noch die Sache mit der Digitalisierung. Die Schule befindet sich gerade mitten im digitalen Wandlungsprozess. Bis zu den Herbstferien wollte man an der Schule digital so aufgestellt sein, dass man jeder Lehr- und Lernsituation gewachsen sein würde. Distanzunterricht, Hybridunterricht, Einzelunterricht und Regelbetrieb – nichts mehr davon sollte den Puls von Leitungsteam und Kollegium in die Höhe treiben. „Wir haben dieses Ziel erstaunlicherweise unter Biegen und Brechen erreicht“, sagt Katharina Willems. „Aber der Preis war hoch.“ Vor Kurzem wurde die Kommunikationsplattform IServ samt eigenem Schulserver eingerichtet. Aktuell wird an der Schule die gesamte Kommunikationsstruktur umgestellt. Das alles ohne externe Administration. Learning by Doing. Hier ein bisschen Austausch mit einer Schule, dort ein bisschen Lesen im Handbuch. Parallel wurden sämtliche Klassenräume mit Smartboards ausgestattet. „Das alles im normalen Corona-Schulalltag unterzubringen, das war schon ein enormer Aufwand“, sagt Willems.



Katharina Willems mit Wegepfeilen



Auch die Pädagogische Jahreskonferenz, die den Titel „Lernen und Lehren in Zeiten des digitalen Wandels und der neuen Realität“ trug, wurde ganz dem Thema Digitalisierung gewidmet. Im ersten Teil der Konferenz schulte sich das Kollegium gegenseitig in den Grundmodulen des neuen IServ-Systems, Themen wie Klassenverwaltung und Aufgabenstellung standen auf dem Programm. In einem zweiten Teil ging es um Tools, die in Corona-Zeiten für Lehrende hilfreich sein könnten. Eine Lehrkraft stellte etwa die App Quizlet für die Nutzung als Vokabeltrainer vor, andere gaben Tipps für die Erstellung von Lernvideos oder das Arbeiten mit dem Mentimeter, einem Tool für interaktive Präsentationen.

„Im Bereich Digitalisierung haben wir einen großen Schritt gemacht. Wir wären ab sofort in der Lage, die Kinder zu Hause mit Unterrichtsmaterial zu versorgen und gegebenenfalls auch ganze Klassen per Videokonferenz zu beschulen, und das Ganze deutlich geschützter als vorher, das ist schon ein Quantensprung.“ Willems freut sich darüber, dass man auch die Kinder im Großen und Ganzen dabei habe mitnehmen können. „Aber wir brauchen noch etwas Zeit, um da noch besser zu werden. Gerade die unteren Jahrgänge sollen noch intensiver geschult werden. Wir sind aber in jedem Fall besser aufgestellt als im Frühjahr.“

So haben nun alle Kinder alle Bücher zu Hause, damit für den Fall einer Schließung jeder Schülerin und jedem Schüler die Bücher zur Verfügung stehen, mit denen gerade gearbeitet wird. Auch sei man jetzt inhaltlich besser auf diese Situation vorbereitet, sagt Katharina Willems. „Viele Fachkonferenzen haben sich sinnvolle Gedanken gemacht, wie sie den Kindern nicht nur stupide Aufgaben zum Abarbeiten geben können, sondern solche mit forschendem und beobachtendem Charakter.“ In Biologie zum Beispiel haben die Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler des sechsten Jahrgangs Briefumschläge gefüllt. Jeder Umschlag wurde mit einer Petrischale, ein paar Samen und einem Forschungsauftrag bestückt. Der Briefumschlag liegt jetzt ungeöffnet bei den Schülerinnen und Schülern zu Hause – so lange, bis ein Quarantäne-Fall eintritt oder die Schule in den Hybrid- oder Fernunterricht gehen muss. Und wenn all dies gar nicht eintritt, wird die Aufgabe einfach zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet. „Von solchen Ideen gibt es eine ganze Menge, viele Fachschaften haben sich in dieser Richtung auf den Weg gemacht“, freut sich die Didaktik-Expertin Willems.

Und auch für den Fall eines möglichen Hybridunterrichts hat man sich mittlerweile auf ein Modell geeinigt: Man wird in geteilte Klassen in einem wochenweisen Wechsel unterrichten. „Das soll die Lebensfähigkeit der Familien erhöhen“, so Willems. „Wir wollen die Struktur, so gut es geht, aufrecht-

erhalten.“ Für die Klassen, die zu Hause bleiben, sollen in begrenztem Maße Video-Gesprächszeiten angeboten werden, zu denen der Tutor zur Verfügung steht. Sie erhalten Aufgaben, mit denen sie sich auch ohne Lehrer sinnvoll zu Hause beschäftigen können.

„Das ist schon ein ganz schöner Balanceakt, den wir hier machen“, resümiert Katharina Willems. „Dass man in ganz vielen Bereichen hundertprozentig vordenken muss, das ist auf Leitungsebene eine große Herausforderung. Alles muss vorgeplant werden, und dann kommt alles anders.“ Klausuren, Prüfungen, Klassenfahrten, Schüleraustausche, alles müsse rechtzeitig geplant werden, ohne dass man wisse, auf welcher Grundlage das passieren soll. Gerade hat Willems Gelder für einen Schüleraustausch nach Nicaragua beantragt, obwohl sie nicht davon ausgeht, dass er zustande kommt. Arbeiten im „Was wäre, wenn“-Modus. Oder der Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln.

Ende Oktober, Anruf bei Katharina Willems. Wie sieht sie aus, die aktuelle Lage? „Mittlerweile erhalten wir an einigen Tagen stündlich Corona-Meldungen aus den Familien“, erzählt die didaktische Leiterin der Stadtteilschule. „Aber alles geht seinen geordneten Weg, wir sind viel ruhiger als am Anfang.“ Man sei jetzt in der Lage, „unmittelbar den Erfordernissen entsprechend“ zu handeln. Dass all das seinen Preis hat, bestätigt Schulleiter Bernd Mader, der von „einer erheblichen zusätzlichen Belastung“ für alle am Schulbetrieb Beteiligten spricht. Über den besonderen Zusammenhalt an seiner Schule, ohne den man die aktuellen Herausforderungen dieser Zeit nicht würde bewältigen können, freut er sich besonders. „In dieser Situation, für die ja keiner etwas kann, müssen wir jetzt darüber nachdenken, wie wir die Belastung für alle verringern, damit wir die Beschulung, in welcher Form auch immer, aufrechterhalten können. Der Präsenzunterricht ist und bleibt aber das Modell der Wahl.“

#### Text und Fotos

Maren Preiß

Freie Journalistin

maren.preiss@t-online.de



Schulleiter Ulf Nebe mit Stellvertreter Andreas Wissen hinter einer Schutzscheibe

## GYMNASIUM ALLEE: „Sicherheit und Normalität herstellen“

**Wer die Website des Gymnasiums Allee in Altona ein paar Wochen nach Ende der Sommerferien besucht, muss lange nach dem C-Wort suchen. Aber spätestens beim Betreten des Schulgeländes wird deutlich, dass die Corona-Gefahr auch an dieser Schule ihre Spuren hinterlassen hat: Weiße Striche und Zahlen auf dem Schulgelände markieren die Areale, in denen sich die jeweiligen Jahrgänge aufhalten dürfen; am Hauptportal kleben gelbe Hinweisschilder, die an Abstands- und Maskenpflicht erinnern; Besucher werden gebeten, sich im Sekretariat zu melden, wo zunächst ein Kontaktformular ausgefüllt werden muss; und auf dem Tisch des Besprechungsraums steht nun ein Spuckschutz aus Plexiglas.**

„Nach den Sommerferien sind wir mit angehaltenem Atem gestartet“, erzählt Schulleiter Ulf Nebe Ende September, hinter der Plexiglaswand sitzend. „Wir haben uns alle über den Regelbetrieb gefreut, aber natürlich waren wir auch ein bisschen angespannt. Es gab sehr viel zu klären, damit wir hier sicher starten konnten.“

Zu den Sicherheitsmaßnahmen gehörte neben den neuen Hygieneregeln auch der Erklärungsbogen „Rückkehrer Risikogebiete“, den Ulf Nebe den Eltern noch vor den Som-

merferien zukommen ließ. Darin mussten diese erklären, ob sie sich mit ihrem Kind in den Ferien in einem Risikogebiet aufgehalten haben. Wer die Frage bejahte, musste zusammen mit dem Erklärungsbogen auch einen Negativtest vorlegen, der vor der Wiedereinreise nicht älter als 48 Stunden sein durfte oder nach Rückkehr in Deutschland durchgeführt wurde. Ohne Erklärungsbogen beziehungsweise ohne Erklärungsbogen und negatives Testergebnis wurde kein Kind beschult.

Dann mussten der Begriff der Kohorte und seine praktischen Auswirkungen auf den Schulbetrieb geklärt werden. Die Kohorte war der Jahrgang, er gab organisatorisch die Richtung vor – und stellte den Schulalltag in vielen Bereichen auf den Kopf. So musste am Gymnasium Allee das bewährte Kabinett- dem statischeren Klassenraumsystem Platz machen. Jetzt wechselten für den Unterricht nicht mehr die Schülerinnen und Schüler die Räume, sondern die Lehrkräfte. Damit einher ging eine neue Logistik der Wegeführung. Anderes blieb, wie es war: Alles, was nicht jahrgangsübergreifend war, Wahlpflichtkurse etwa oder der Fremdsprachenunterricht, konnte wie gewohnt stattfinden. Damit sich die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Klassen in diesen Kursen aber nicht mischten, mussten entsprechende Sitzordnungen festgelegt werden.



Weitaus schwieriger gestaltete sich die Organisation bei den jahrgangsübergreifenden Angeboten wie dem Oberstufenchor, der aus 80 Schülerinnen und Schülern des 11. und 12. Jahrgangs besteht. Weil die Jahrgänge nicht gemischt werden durften, musste der Chor in Jahrgang 11 und 12 geteilt werden, was am Ende eine Vervierfachung der Lehrerstunden bedeutete. Um die besonderen Abstandsregeln für den Musikunterricht und insbesondere fürs Singen einhalten zu können, mussten die beiden Gruppen jeweils ein weiteres Mal geteilt werden. Wo vorher eine Lehrkraft den Oberstufenchor betreute, brauchte man nun vier. Auch war die Zusammenkunft nur am Nachmittag möglich. Eine Gruppe sang in der Turnhalle, eine in der Aula, die dritte im Foyer und die vierte im großen Musiksaal.

„Das ist auch eine Ressourcenfrage“, sagt Schulleiter Ulf Nebe. „Da kommt man natürlich in die Abwägung, welches dieser jahrgangsübergreifenden Angebote können oder wollen wir uns eigentlich leisten und worauf müssen wir möglicherweise auch verzichten?“ Dass der Oberstufenchor nicht Corona-bedingt gestrichen werden musste, war dem großen Engagement der Lehrkräfte zu verdanken. „Es braucht eine hohe Flexibilität und Einsatzbereitschaft vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer, um solche eigentlich jahrgangsübergreifenden Angebote in Einklang mit den neuen Regeln weiter anbieten zu können“, sagt Ulf Nebe.

Ersatzlos gestrichen wurden nur wenige Kurse wie Fußball oder Tanzen. Und die Begabtenförderung findet derzeit am Gymnasium Allee nur eingeschränkt statt, denn sie ist darauf angelegt, dass Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersgruppen an übergreifenden Themen arbeiten.

Als weiteren Verlierer des Regelbetriebs unter verschärften Corona-Bedingungen nennt Ulf Nebe den Schülerrat. Dieser lebe davon, dass Schülervereinerinnen und -vertreter aus allen Klassen und Jahrgangsstufen in einem Raum zusammenkämen und gemeinsam debattierten. An einer Schule, an der Schülerbeteiligung und Demokratieerziehung einen hohen Stellenwert haben, ist das mehr als nur eine unangenehme Begleiterscheinung der Corona-Zeit. Zwar seien Treffen im Rahmen von Jahrgangskohorten und Videokonferenzen möglich, „aber es ist nicht dasselbe wie vorher“, sagt Ulf Nebe. „Der Regelbetrieb ermöglicht den Kernunterricht zwar weitgehend, aber er lässt sich nicht in der sonst üblichen Qualität und Intensität realisieren.“

Eine Herausforderung ganz anderer Art war die Organisation der Essensversorgung für die über tausend Schülerinnen und Schüler. Statt Büfettbetrieb werden nun zusammen mit dem Besteck fertig portionierte Teller über den Tresen gereicht, die Essensausgabe musste nach Jahr-



Ungewohnte Abgrenzungen an der Schule von Ulf Nebe

gangsgruppen organisiert werden: Schülerinnen und Schüler dürfen sich während des Mittagessens nicht mehr nach Belieben mischen, die Tische sind entsprechend nach Jahrgängen gekennzeichnet. Damit am Ende trotzdem alle satt werden, mussten die Essenszeiten verdichtet werden.

Doch trotz aller Veränderungen und Einschränkungen scheint man sich am Gymnasium Allee mit den neuen Regularien arrangiert zu haben. Der stellvertretende Schulleiter Andreas Wissen: „Es ist tatsächlich so, dass man sich in diesem Alltag eingerichtet hat, Masken gehören zur Normalität dazu, und man hält sich dran. Es gibt auch ein großes Bedürfnis, die aktuellen Umstände als normal für sich zu leben, sich darin einzurichten.“ So sei es laut Nebe auch eine bewusste Entscheidung gewesen, das Thema Corona nicht auf die erste Seite der Website zu setzen. „Alles ist von Corona dominiert. Wir wollen auch Regelbetrieb, Sicherheit und ein bisschen Normalität herstellen“, sagt Nebe am 24. September, als in Hamburg der Inzidenzwert noch bei 22,2 liegt.

Bislang scheint das Hygienekonzept der Schulbehörde aufzugehen. Nur vereinzelt mussten Schülerinnen und Schüler in Quarantäne geschickt und für sie ein Fernunterricht organisiert werden, weil im Sportverein oder in der Familie jemand positiv getestet wurde (sogenannte K1-Fälle). „Wir haben bislang glücklicherweise keine Fälle, die aus der Schule kommen“, sagt Ulf Nebe. Schulen gelten trotz steigender Infektionszahlen nicht als Treiber der Pandemie (Stand Oktober). Den vielfach formulierten Vorwurf, Schüler seien unfreiwillige Probanden eines Feldversuchs, lässt Andreas Wissen deshalb auch nicht gelten: „Wir haben jetzt eine sehr stabile Zeit hinter uns. Insofern ist die Realität, die wir hier gerade leben, auch ein Teil der Antwort auf diesen Vorwurf.“

Und wenn sich die Zahlen wieder ändern? „Dann können wir ja auch etwas ändern“, sagt Ulf Nebe. „Ich glaube, dass jede Entscheidung in so einer ungewissen Gesamtsituation immer eine Entscheidung ist, die ins Ungewisse hinein getroffen wird. Aber der Start in den Regelbetrieb war richtig und gut, und wir sind jetzt noch mal besser vorbereitet als zu Beginn der Pandemie.“ Für alle drei Szenarien – Regelbetrieb, Hybridunterricht und Fernunterricht – sei man gewappnet. Aber was ist, wenn angesichts stark steigender Infektionszahlen irgendwann doch ganze Klassen oder mehrere Lehrkräfte in Quarantäne gehen müssen, weil sie positiv getestet werden? Nebe: „Dann muss man sofort wissen, wer informiert werden muss, wer mit dem Schüler Kontakt aufnimmt, wer über IServ Aufgaben stellt. Und man muss klären, was das jetzt für den Stundenplan heißt, auch für den der anderen Jahrgänge, die noch präsent sind. Da wird man Abstriche machen müssen. Aber das kann man nicht im Voraus planen, da muss man in der Situation ganz schnell sein.“

Dass sich Schnelligkeit gerade in Krisenzeiten auszahlt, weiß man nicht erst seit der frühzeitigen Implementierung des IServ-Systems, das der Schule während der Corona-Zeit eine solide Arbeits- und Kommunikationsplattform beschert. Als nach den Sommerferien die digital noch unerfahrenen Fünftklässlerinnen und Fünftklässler eingeschult wurden, mussten sie schneller als sonst in die Funktionsweisen von IServ und Schulserver eingewiesen werden, um im Falle eines Falles ebenfalls digital beschult werden zu können. „Das war eine Herausforderung“, sagt Ulf Nebe. „Wie kriegen wir das hin, bevor was passiert? Das hat am Ende gut geklappt, wir haben aber auch Glück gehabt.“

Auch habe man von der Initiative der Schulbehörde profitiert, Geräte anzuschaffen. Direkt nach den Ferien hat die Schule 200 iPads bekommen. Aber mit den Geräten allein war es nicht getan. Andreas Wissen: „Die Geräte müssen ins System eingebunden werden, man braucht Software. Und sie müssen so eingerichtet werden, dass Schülerinnen und Schüler nicht mal eben alles damit machen können, Regeln müssen vereinbart und Verträge erstellt werden.“ Das alles sei mit einem erheblichen Organisationsaufwand verbunden gewesen, der sich eins zu eins in dem Kommunikationsaufwand mit allen Beteiligten abgebildet habe. „Wir haben dafür einige Zeit gebraucht“, so Wissen, „aber jetzt haben wir ein gutes System und wissen, wie wir Schülerinnen und Schüler nach welchen Regeln mit Geräten ausstatten.“

Damit auch die Lehrkräfte im Bereich Digitalisierung am Ball bleiben, wurden nicht nur Lehrergeräte bestellt, die analog zu den Schülergeräten ausgestattet werden. Die

achtköpfige Projektgruppe Digitalisierung hat Mitte September auch eine schulinterne Fortbildung zum Thema organisiert. Einen Nachmittag lang wurde das IServ-System in seiner Tiefe ausgelotet, und es wurden Tools und Programme vorgestellt, die für die Unterrichtsgestaltung hilfreich sein können. Die Fortbildner waren die Lehrkräfte selbst. „Wir wollten die vielen Kompetenzen im Kollegium nutzen“, sagt Ulf Nebe. 25 Workshops standen zur freien Auswahl, maximal fünf konnten die Lehrkräfte je nach persönlicher Interessenlage besuchen. Von der Arbeit mit dem Programm One Note bis zur Erstellung von YouTube-Videos reichte das Spektrum. „Jeder konnte nach seiner Fassung etwas dazulernen, das war sehr praxisorientiert, wirklich wunderbar“, freut sich Ulf Nebe.

Ähnliche Fortbildungsangebote soll es auch in Zukunft geben. „Das ist das, was viele Schulen jetzt brauchen“, ist Ulf Nebe überzeugt, der sich in diesen Wochen und Monaten „sehr schreibend“ vorkommt. „Früher habe ich einmal im Monat einen Elternbrief geschrieben, jetzt schreibe ich bis zu zweimal in der Woche einen und fürs Kollegium genauso. Wir müssen einfach sehr viel kommunizieren, weil es sehr viele Abläufe gibt, die neu sind und für die man Regularien braucht.“ Überhaupt habe „diese Kommunikation an Intensität gewonnen: Wie stimmen wir die Dinge gut miteinander ab, wie kriegen wir neue Sachen schnell organisiert und gut kommuniziert?“ Auf die Frage, warum er und sein Stellvertreter Andreas Wissen nach acht anstrengenden Monaten mit Corona noch immer vergleichsweise entspannt wirken, antwortet Nebe: „Unsere Gelassenheit ist noch nicht auf die Probe gestellt worden.“

Vier Wochen, nachdem Schulleiter Ulf Nebe diesen Satz ausgesprochen hat, hat Hamburg den Inzidenzwert von 50 überschritten und gilt damit offiziell als Corona-Hotspot. Nachfrage bei Ulf Nebe, ob es seit Ende September größere Veränderungen an seiner Schule gegeben habe, Corona-Fälle etwa oder einen erhöhten Krankenstand im Kollegium. „Nein, keine wesentlichen Änderungen“, antwortet Nebe. „Leichte Zunahme von Positiv- und K1-Fällen bei Schülerinnen und Schülern, das zieht Fernunterricht nach sich, hier sind wir aber gut aufgestellt. Der Krankenstand ist ansonsten (noch) im Rahmen. Ein erhöhter Personalausfall zöge am allerletzten Ende Stundenkürzungen nach sich. Davon sind wir aber noch weit entfernt.“ Auf der Schul-Website hat Ulf Nebe die „neuesten Infos zu Corona-Regelungen“ inzwischen auf die Startseite gehoben.

#### Text und Fotos

Maren Preiß

Freie Journalistin

maren.preiss@t-online.de





Lernatmosphäre an der Grundschule Sterntalerstraße

## Lücken füllen, Gelerntes vertiefen, Defizite erkennen

### HAMBURGER LERNFERIEN AN DER GRUNDSCHULE STERNHALERSTRASSE UND DER STADTTTEILSCHULE STELLINGEN:

**Haus 2 an der Grundschule Sterntalerstraße in Hamburg-Horn, ein Klassenraum im Erdgeschoss, in der Mitte ein kleiner Tisch. Darauf eine Holzblume, eine Duftkerze im Glas, drei Astern in einer Vase, eine Karaffe mit Zitronenwasser, Taschentücher, ein Anspitzer, ein Glas voller Buntstifte. Um den kleinen Tisch stehen, zu einem Rechteck geordnet, größere Tische, auf den Stühlen vor ihnen haben neun Drittklässler Platz genommen. Die zwei Mädchen und sieben Jungs werden ihren Vormittag zusammen mit Erzieher Imad Jassem verbringen. Die Kinder kehren einander den Rücken zu, nichts soll sie ablenken. Denn von 9 bis 11.30 Uhr werden sie hier konzentriert und selbstständig arbeiten.**

Es ist Mitte Oktober, Hamburgs Schülerinnen und Schüler haben Herbstferien. Doch diese neun Drittklässler gehen ungeachtet dieser Tatsache an jedem Vormittag ihrer Herbstferien weiter zur Schule – wie die Kinder fünf anderer Lerngruppen der Sterntalerschule und jene von 91

Schulen der Hansestadt. „Lernferien“ hat die Hamburger Schulbehörde das Konzept genannt, das auf den ersten Blick nach einem gemeinen Einfall klingt, denn wer würde den von der Corona-Zeit gebeutelten Kindern nicht ihre Ferien gönnen wollen. Aber das Projekt verfolgt ein hehres Ziel: In den Lernferien sollen auf freiwilliger Basis Lücken geschlossen werden, die während des Lockdowns im Frühjahr entstanden sind. Manche Schulen wie die Stadtteilschule in Stellingen bieten sie für die Jahrgänge 6 bis 9 eine Woche lang an, andere wie die Grundschule Sterntalerstraße haben sie für die Jahrgänge 2 bis 4 auf die gesamte Zeit der Ferien ausgeweitet.

„Im Moment ist es besonders wichtig, dass die Lernprozesse nicht wieder unterbrochen werden“, sagt Schulleiterin Svenja Otto. Das gelte ganz besonders für die Übungsthemen. Die Akzeptanz vonseiten der Eltern und Kinder sei hoch gewesen, erzählt die Pädagogin, die vor zweieinhalb Jahren die Leitung an der Sterntalerstraße übernommen hat. „Es haben sich 60 Kinder angemeldet, das sind 40 Prozent unserer Schülerschaft, über diese hohe Anzahl habe ich mich gefreut“, sagt die Schulleiterin. Darunter seien „Kinder, denen eine zusätzliche Übungszeit guttut“, genauso wie solche aus Jahrgang 4. „Ihnen möchten wir den Übergang in die weiterführende Schule erleichtern, einige Kinder streben ja das Gymnasium an.“

Es sei ein Vorurteil gegenüber Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen wie Horn oder Billstedt, in deren Einzugsbereich die Schule liegt – zu glauben, Bildung läge diesen Eltern nicht am Herzen. „Unsere Eltern sind sehr stark interessiert an der Bildung ihrer Kinder, doch oft können sie sie nicht so unterstützen, wie sie es gern tun würden. 95 Prozent der Kinder an unserer Schule haben einen Migrationshintergrund. Deswegen sind die Familien sprachlich häufig nicht in der Lage, ihre Kinder fachlich zu unterstützen“, sagt Svenja Otto.

Nach den Sommerferien habe man gemerkt, dass Kinder, die zu Hause nicht Deutsch, sondern nur ihre Muttersprache sprechen, große Mühe gehabt hätten, wieder ins Sprechen der deutschen Sprache zu kommen. „Deshalb ist Sprachbildung das vorrangige Unterrichtsthema bei uns, wir versuchen, die Kinder immer wieder zum Sprechen zu motivieren und auch ihren Fachwortschatz aufzubauen“, so die Schulleiterin. In den Lernferien geht es deshalb neben Mathematik vor allem um die Grundkompetenzen: Sprechen, Lesen, Wortschatzbildung.

In der Lerngruppe von Imad Jassem hat es gerade heißen Kakao gegeben. Die Lernmaterialien sind verteilt, und die zwei Mädchen und sieben Jungs arbeiten selbstständig an ihren Mathe- oder Deutschaufgaben, die ihre Fachlehrer individuell für sie zusammengestellt haben. Wer Hilfe braucht, meldet sich. Die Atmosphäre gleicht, zumindest am Anfang der Stunde, der in einem Yoga-Retreat.

Lauter geht es bei der Musiklehrerin Marion Möllers zu, die zur selben Zeit im Musikraum im Gebäude gegenüber mit Schülern der dritten Klasse an der Vertonung eines Einsatz-Gedichtes arbeitet: „Die bunten Blätter von der Linde, wie hüpfen sie geschwinde, nach rechts, nach links, nach oben und nach unten, wie hüpfen sie geschwinde, die bunten Blätter von der Linde.“ Vorher festgelegte Wörter sollen von den Kindern durch ein Instrument verstärkt werden. Durch die Verknüpfung mit musikalischen Reizen will Möllers die Sprachbildung auf eine spielerische Ebene heben. Die Kinder sollen für den Unterschied zwischen „t“ und „d“ und für den „pf“-Laut sensibilisiert werden. Den Schülerinnen und Schülern macht das sichtlich Spaß. Marion Möllers liest das Gedicht laut vor, und jedes Kind achtet darauf, die ihm zugewiesenen Wörter nicht zu verpassen, denn dann gilt es, treffgenau aufs Xylofon zu schlagen, über die Bar Chimes zu streichen oder auf die kleine Pauke zu hauen.

Während im Musikraum das kleine Poesie-Musikstück ins Werk gesetzt wird, steht in 300 Meter Luftlinie, im Obergeschoss des Hauses 2, eine Neunjährige vor dem Smartboard und brütet über einer Divisionsaufgabe: „75 : 5 = “



Fußballspielen in der Pause

steht auf der elektronischen Tafel. Zuerst helfen ihr Mitschüler dabei, den Rechenweg herzuleiten, dann der Erzieher Karuam Taha Otmann. „Die Viertklässlerin hat große Schwierigkeiten mit dem Einmaleins“, erzählt Otmann. „Das werde ich an den Klassenlehrer zurückmelden, damit er die Schülerin nach den Ferien hier noch gezielter unterstützen kann.“ Otmann ist an diesem Morgen vor allem damit beschäftigt, seine Schülerinnen und Schüler zu fokussieren. Einen Schüler, der sich schwer konzentrieren kann, ermutigt er immer wieder: „Setz dich bitte hin, und arbeite weiter, du kannst noch einiges erreichen.“

In der Lerngruppe von Imad Jassem sitzt derweil der achtjährige Xhevxnnet über seinem Deutsch-Übungsheft und trainiert das Schreiben von Wörtern, die auf die Silben „chen“, „schen“ und „cken“ enden. Das geht ihm leicht von der Hand. Dann soll er den Satz „Zehn Kinder laufen munter, trippel, trappel, die Treppe hinunter“ einmal langsam und einmal schnell abschreiben. Imad Jassem schaut Xhevxnnet dabei über die Schulter. „Achte auf die Linien“, sagt er, „du musst sauberer arbeiten.“ Der achtjährige Xhevxnnet ist mit seiner Aufmerksamkeit ganz bei seinem kniffligen Satz. Er schreibt, radiert das Geschriebene wieder aus, schreibt weiter. Auf die Frage, warum er sich an den Lernferien beteilige, antwortet er: „Hier kann ich besser lernen und mich besser konzentrieren.“ Viele Kinder müssten sich zu Hause mit anderen Geschwistern den Küchentisch zum Arbeiten teilen, erzählt Svenja Otto später im Gespräch. „In einer größeren Familie auf engstem Raum ruhige Momente zum Arbeiten zu finden, ist sehr schwer.“





1



2



3



4

Als ein anderes Kind auf das Holzregal schlägt, weil es Imad Jassems Aufmerksamkeit einfordert, antwortet der mit der Gelassenheit eines Zen-Meisters: „Was soll das? Mit melden, bitte.“ Imad Jassem ist, wie sein Kollege Karuam Taha Otmann, Erzieher beim Internationalen Bund. Für die Schülerinnen und Schüler sind sie alte Bekannte, sie kennen die beiden aus der Lernzeit, die den regulären Unterricht an dieser Schule flankiert. Die Erzieher verstehen sich als Lernbegleiter. Am Ende eines Lernferien-Vormittags kontrollieren sie die Aufgaben, die die Kinder an diesem Tag erledigt haben und geben ihnen Feedback. Von „Das hast du gut gemacht“ bis „Das ist nicht richtig, das musst du dir noch mal anschauen“ reicht das Spektrum. Die Ergebnisse oder Produkte werden in einen Wochenplan eingetragen und am Ende der Lernferien an den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin weitergeleitet.

„Es ist wichtig, dass die Kinder mit Menschen zusammen lernen, die ihnen vertraut sind“, sagt Svenja Otto. „Das war auch ein Grund, warum wir die Lernferien noch nicht in den Sommerferien angeboten haben. Ich wollte den Unterricht nicht gern von Schulfremden betreuen lassen.“

Imad Jassem hat sich jetzt neben Tuana gesetzt, die sich mit ihrer Lektüre in den Sitzsack zurückgezogen hat. Jas-

- 1 Erzieher Imad Jassem kontrolliert die Ergebnisse
- 2 Xhevnet arbeitet sehr konzentriert.
- 3 Warten auf den Einsatz: Kinder vertonen mit Musiklehrerin Marion Möllers ein Gedicht.
- 4 Tuana übt Deutsch.

sem liest zusammen mit der Achtjährigen und erklärt ihr Wörter und Sätze, die sie nicht versteht. Tuana nimmt an den Lernferien teil, weil sie ihr Deutsch verbessern möchte, ihre Muttersprache ist Türkisch. Und auch in Mathematik möchte sie besser werden. „Geteilt kann ich noch nicht“, sagt sie. Ihre Freundin Diana ist auch wegen Mathe da. Beide Mädchen scheint es nicht zu stören, die Vormittage ihrer Ferien in der Schule verbringen zu müssen. „So kann ich meine Freundin sehen“, sagt Diana, deren Berufswunsch bereits feststeht: „Ich möchte Lehrerin werden.“

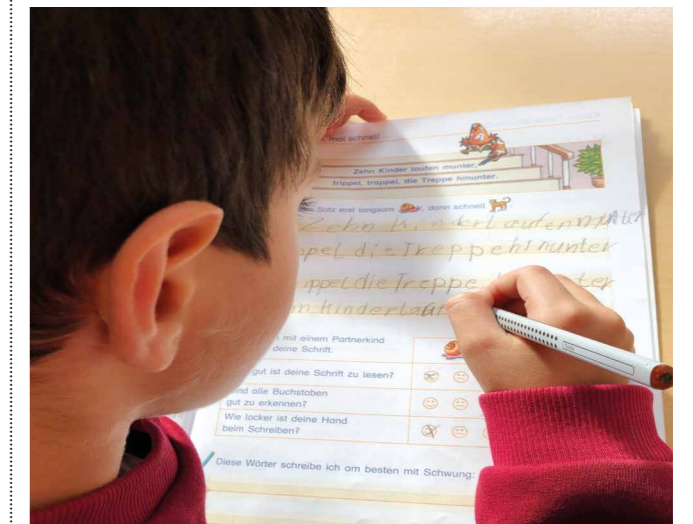
Dann, nach einer Weile, kommt sie doch, die Frage eines Drittklässlers: „Dürfen wir spielen?“ – „Nein, spielen nicht“, antwortet Imad Jassem und fragt zurück: „Schaffst du fünf Seiten in deinem Aufgabenheft?“ Aber irgendwann, in der Pause, wird der Fußball geholt. Und Imad Jassem kickt für ein paar Minuten mit seinen Drittklässlern auf dem Schulhof. Auch das gehört zum Konzept der Lernferien. Denn an Druck und Entbehrungen mangelt es in Corona-Zeiten für Hamburgs Schüler wahrlich nicht. Svenja Otto: „Ich halte es für eine unserer wichtigsten Aufgaben, den Kindern Sicherheit und Halt zu geben, und ich versuche, für die Kinder ein Gefühl von Normalität herzustellen.“

Auch an der Stadtteilschule Stellingen wertet man die Lernferien als Erfolg, wengleich der Organisationsaufwand im Vorfeld hoch gewesen ist, wie Förderkordinatorin Nicole Mora berichtet: „Wir mussten Lehrkräfte organisieren, Kontakt zu den Eltern aufnehmen, Kurslisten erstellen und die Materialien entwickeln, das war neben den normalen Belastungen durch die Corona-Zeit schon ein erheblicher zusätzlicher Aufwand.“ Auch an der „Stelli“ hat man ausschließlich auf die Zusammenarbeit mit bekannten Köpfen gesetzt und auf eigenes Lernmaterial zurückgegriffen. Eine fünfköpfige Gruppe aus fachkundigen Lehrkräften hat das Lehrmaterial für die Schülerinnen und Schüler individuell erstellt. „So wurde sichergestellt, dass jedes Kind aus jedem Jahrgang das geeignete Material bekommt“, erzählt Förderkordinatorin Nicole Mora. Während der gesamten Lernferien waren neben den Lehrkräften zwei Förderkoordinatoren und eine Person aus dem Beratungsdienst anwesend.

63 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 6 bis 9 haben an der Stadtteilschule Stellingen an den Lernferien teilgenommen. Auf dem Lehrplan standen Mathe und Deutsch, gearbeitet wurde von 9 Uhr bis 11.15 Uhr. Im Fokus standen Themen wie Bruchrechnung, die Wiederholung von Grundrechenarten, Textverständnis, Lesekompetenz und Rechtschreibung. Der neunte Jahrgang befasste sich schwerpunktmäßig mit prüfungsrelevanten Aufgaben für die ESA-Prüfungen in Deutsch und Mathe.

Mara Brunßen, Honorarkraft im Förderbereich und Studentin im ersten Master-Semester, unterrichtete an der Stadtteilschule in den Lernferien Deutsch in der 6. Klasse. „Es war nicht schwer, die Kinder zum Arbeiten zu kriegen“, erzählt sie. Den Arbeitsvormittag hat sich die 22-Jährige in drei Teile eingeteilt, denn er sollte abwechslungsreich sein und den Kindern Spaß machen. Der Tag begann mit einer Arbeitsphase, in der das Material verteilt, die Aufgaben erklärt und anschließend bearbeitet wurden. Darauf folgte eine Lesezeit: Die Kinder suchten sich einen bequemen Platz im Raum, wo sie für eine Viertelstunde in absoluter

Ruhe in ihr Buch eintauchen konnten. Zwei Bücher standen ihnen zur Auswahl. Abgeschlossen wurde der Vormittag mit Spielen wie dem Reaktionsspiel Kommando Pimperle. Manchmal, wenn die Schüler am Morgen sehr müde waren, wurde der Tag auch mit diesem Teil begonnen. „Das Spiel eignet sich hervorragend, um wach zu werden“, sagt Mara Brunßen, die vom Sinn der Lernferien überzeugt ist. „Man hat als Kursleitung die Zeit, die Sachen mit einem Schüler in Ruhe durchzugehen. Und die Defizite werden deutlicher.“ So kam in ihrem Kurs heraus, dass eine Schülerin die Uhr nicht lesen konnte. „Das hätte man im normalen Unterricht wahrscheinlich gar nicht wahrgenommen“, sagt Mara Brunßen. Und so streute die angehende Pädagogin jeden Morgen ganz nebenbei immer wieder dieselbe Frage in die gemeinsame Lernzeit ein: „Kann mir jemand sagen, wie spät es ist?“ Lernen durch Wiederholung.



Xhevnet über seinem Deutsch-Arbeitsheft

Am Ende gab es für alle Teilnehmer der Hamburger Lernferien Urkunden. Darin wurde nicht nur das besondere und vor allem freiwillige Engagement der Schülerinnen und Schüler lobend hervorgehoben. Ihnen wurde auch ein Satz mit auf den Weg gegeben, den wohl jeder Schüler mehr als einmal gelesen hat: „Du kannst richtig stolz auf dich sein!“ Schulsenator Ties Rabe kann das auch sein, und zwar gleich in zweifacher Hinsicht: auf die Schülerinnen und Schüler, die an den Lernferien teilgenommen haben, und auf all jene Lehrkräfte, Erzieher, Förderkoordinatoren und Sozialpädagogen, die mit ihrem Engagement die Lernferien in Hamburg organisiert und ermöglicht haben.

#### Text und Fotos

Maren Preiß

Freie Journalistin

maren.preiss@t-online.de



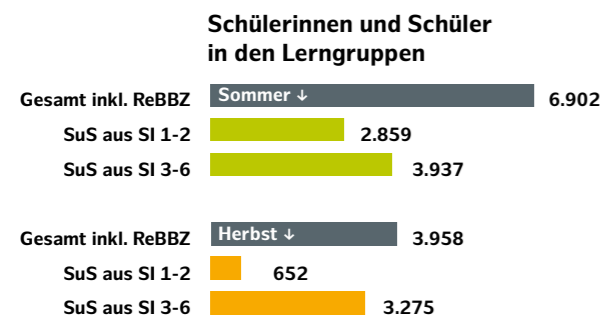
# Lust auf Lernen

## WIE DIE HAMBURGER LERNFERIEN ZUM ERFOLGSMODELL WURDEN

Hamburg, Mitte der Sommerferien 2020, Schulbüro einer großen Stadtteilschule. Sieben Jugendliche haben dort ein gemeinsames Anliegen: „Wir möchten nächste Woche zur Schule! Wir möchten in die Lernferien!“ Und die Schulleitung zögert nicht lange und macht dies in 3 Tagen möglich. An der Erfolgsgeschichte der Hamburger Lernferien im Sommer und Herbst 2020 lässt sich vieles ablesen.

Im Sommer haben sich insgesamt 6.902 **Schülerinnen und Schüler** an den Lernangeboten beteiligt, davon 2.859 aus Schulen in sozial schwierigen Lagen und 3.937 Kinder und Jugendliche aus Schulen mit höherem Sozialindex sowie 106 Schülerinnen und Schüler aus den ReBBZ.

Im Herbst wurden insgesamt 3.958 Schülerinnen und Schüler gefördert, davon 652 aus Schulen mit niedrigem und 3.275 aus Schulen mit höherem Indexwert sowie 31 Kinder und Jugendliche aus den ReBBZ.

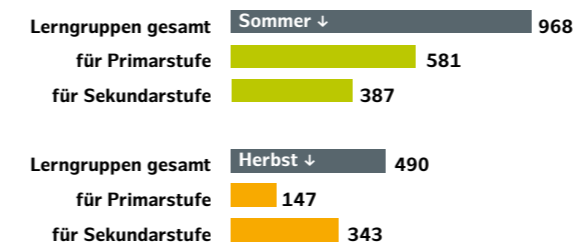


An dieser großen Nachfrage zeigt sich die Bedeutung von Schule als sozialem Ort für Kinder und Jugendliche ebenso wie deren Wunsch nach gemeinsamem Lernen. Eltern sehen in den Lernferien die Chance für ihre Kinder, Verpasstes aufzuholen und zugleich sind die Lernferien für Familien ein hochwertiges Angebot in Zeiten, in denen manch andere Planungen verschoben werden müssen. Die Lernferien sind Ergebnis großer gemeinsamer Anstrengung vieler engagierter Kursleitungen, Lehrkräfte und vor allem von Schulleitungen sowie Fachleuten im Landesinstitut, der Volkshochschule und der Schulbehörde, die dieses Angebot in kurzer Zeit Hand in Hand auf die Beine gestellt haben, um Schülerinnen und Schülern Lernchancen zu eröffnen. Nach dem Durchgang im Herbst lohnt ein Blick zurück auf die Entstehungsgeschichte und auf die Erfahrungen, die die Schulen und das Schulsystem mit den Lernferien 2020 gesammelt haben.

Als die Schülerinnen und Schüler nach Wochen des Fernunterrichts im Mai 2020 mit Abstand und Augenmaß langsam wieder in ihre Schulen zurückkehrten, war die Freude bei allen Beteiligten groß. Frau Graf aus der Georg-Kerschensteiner-Grundschule in Harburg erinnert sich: „Unsere Kinder waren so froh, wieder in die Schule und in den Unterricht zu kommen. Sie waren mit Feuereifer dabei, wissbegierig, wollten unbedingt forschen, lernen, arbeiten. Zugleich haben wir trotz des Engagements der Familien und der Kolleginnen und Kollegen gemerkt, dass während des Fernunterrichts für einige Schülerinnen und Schüler manches nicht gut funktioniert hat und sie dringend unsere Unterstützung im direkten Kontakt brauchten.“

In der Schulbehörde wurden Möglichkeiten für zusätzliche Lernzeiten beraten und konzeptionelle Eckpunkte und Rahmenbedingungen für die Lernferien entwickelt. Den Bedarfen folgend richtete sich das Angebot der Lernferien 2020 dabei zunächst an die Schulen in herausfordernden sozialen Lagen im Sozialindex 1 und 2 sowie an die Schulen mit Internationalen Vorbereitungs- und Basisklassen und an die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren. Diese wurden bei der Organisation der zweiwöchigen Lernferien in der zweiten Sommerferienhälfte und bei der Gewinnung von Kursleitungen durch die Volkshochschule unterstützt. Etwas später folgte die Öffnung des Angebotes für alle Hamburger Schulen. Im Fokus standen auch hier die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf – in der Sprachförderung, der Lernförderung oder bedingt durch die herausfordernde Situation einer Pandemie. Die Herbstferien wurden zu diesem Zeitpunkt bereits mitgedacht. So konnten die Schulen im Sozialindex 3 bis 6 bereits planen, wie sie die zweiwöchigen Lernferien auf Sommer und Herbst verteilen wollten, für die Schulen im Sozialindex 1 bis 2 gab es die Option, das Angebot der Lernferien im Herbst zu wiederholen.

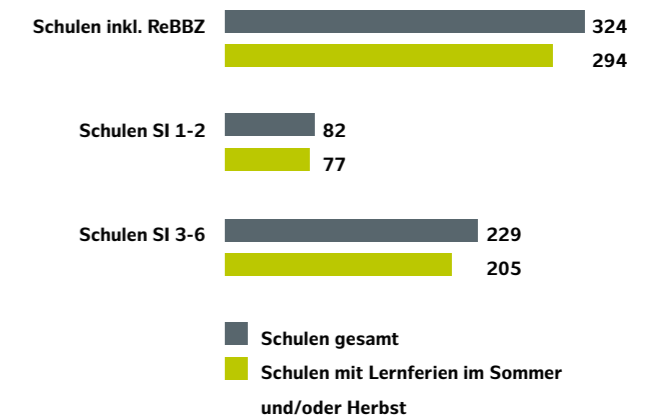
### Anzahl der Lerngruppen



Hamburgweit gab es im Sommer **Lerngruppen** überwiegend für Grundschul Kinder und im Herbst vorrangig für Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe. Im Sommer haben sich 581 aller 968 Lerngruppen bzw. 60% aller Angebote an Vor- und Grundschul Kinder gerichtet. Im Herbst wurden 343 von 490 Lerngruppen bzw. 70% der Angebote für Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe durchgeführt.

Wenige Wochen vor den Sommerferien begannen die Schulen mit der Planung der Lernferien für ihre spezifische Schülerschaft. Dabei wurde in den Kollegien anhand pädagogischer Kriterien und in Kenntnis der Situation vor Ort beraten, welche Schülerinnen und Schüler besonders von den Lernferien profitieren. Hierfür wurden neben dem Sprach- und Lernförderbedarf auch Kriterien wie bspw. Lernrückstände durch pandemiebedingte und soziale Problemlagen zugrunde gelegt. Die Förderkoordinatorin Nicola Prella schildert aus der Schule Hohe Landwehr: „Wir haben sofort die Chancen der Lernferien für unsere Kinder gesehen. Bei unseren Vorschlägen war uns besonders wichtig, gute Lernmöglichkeiten zu finden, damit die Schülerinnen und Schüler den Anschluss nicht verlieren. Ihre Eltern wurden ganz gezielt angeschrieben und sensibel auf die freiwillige Möglichkeit der Teilnahme an den Lernferien an unserer Schule hingewiesen. Die Kollegen haben im nächsten Schritt intensiv telefonisch beraten. Alle Eltern haben sich sehr für ihre Kinder gefreut und diese einmalige Gelegenheit dankend angenommen.“ Durch mehrsprachiges Informationsmaterial und vielfältige Kommunikationskanäle gelang es den Schulen, viele Familien mit kurzem zeitlichen Vorlauf zu erreichen, zu informieren, zu beraten und für eine Teilnahme zu gewinnen.

### Schulen gesamt und Schulen mit Lernferien



Das Angebot der **Lernferien** richtete sich an 324 Schulen inkl. ReBBZ. 294 Schulen haben sich an den Lernferien im Sommer oder im Herbst oder in beiden Ferienzeiten beteiligt:

95% aller Schulen mit niedrigem Index (77 von 82) haben ihre Schülerschaft in den Ferien gefördert. Von den 229 Schulen mit höherem Sozialindex haben 205 Schulen Lernferien angeboten. Das entspricht einer Beteiligung von 90%. Und 12 von den 13 ReBBZ haben Lerngruppen in der Ferienzeit gefördert.

Am 13. Juli 2020 starteten die Hamburger Lernferien. „Die Kinder genossen die gemeinsame, intensive Arbeit in der Kleingruppe, die Lernatmosphäre war sehr positiv und die Effekte waren sofort sichtbar“, so die Rückmeldungen von den Ansprechpersonen vor Ort, die in der Schulbehörde in den folgenden Tagen ankamen. 6.902 Schülerinnen und Schüler haben im Sommer 2020 in 968 Kleingruppen zu siebt oder acht gelernt. Die Volkshochschule hat bei der Organisation von 358 Lerngruppen an Schulen mit Sozialindex 1 und 2 unterstützt. Besonders hoch war die Teilnahmequote der Kinder und Jugendlichen aus IVK und Basisklassen sowie an den ReBBZ.

Ein Lernferientag bedeutete konzentriertes Arbeiten über drei mal 45 Minuten in Deutsch und Mathematik, in der Grundschule auch im Sachunterricht und in der weiterführenden Schule im Fach Englisch. Dabei kamen kulturelle und kreative Anteile nicht zu kurz. In Hamburgs Schulen wurde Lesetheater, Wer wird Millionär, Mathe-Stadt-Land-Fluss und Tafelfußball gespielt und dabei die Leseflüssigkeit gesteigert, Rechtschreibung geübt oder mathematische Basiskompetenzen trainiert. Gearbeitet wurde an Brüchen, Prozentsätzen und Dezimalzahlen oder am englischen Wortschatz zu distance learning. Naturdetektive untersuchten



das Hamburger Wetter. Regisseure drehten Stop Motion Filme. Dabei kam das grammatische Geländer ebenso zum Einsatz wie der mathematische Sprachführer und der fachdidaktische Erste-Hilfe-Koffer. Per Lernmanagementsystem „Lernen Hamburg“ hat das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein breites Materialangebot für die Kursleitungen zur Verfügung gestellt. Erklärvideos, Arbeitsblätter, didaktische Tools und eine Linksammlung sind hier neben Anleitungen für Experimente und Beratungsangeboten zu finden. Auch die Schulen haben den Kursleitungen der Lernferien Zugriff auf Fördermaterialien, Anschauungsmaterial, Bücher, Hefte und Lernsoftware ermöglicht. Fast alle Kursleitungen haben die angebotenen Materialien bedarfsgerecht aus dem eigenen Fundus ergänzt. Frau Prelle: „Durch die vielseitigen Lernangebote unserer Kolleginnen und Kollegen haben die Kinder eine zusätzliche Hilfe in den so wichtigen Unterrichtsfächern Mathematik und Deutsch erhalten. Dabei lag der Schwerpunkt ganz klar auf den bisher gelernten Unterrichtsinhalten. Das regelmäßige Üben innerhalb der aufbereiteten Lernangebote wurde von den Schülern mit Freude angenommen. Sie waren dankbar, an den Lernferien teilgenommen zu haben, und wir als Schule sind froh, diesen Beitrag geleistet zu haben.“

Fast 100 der 240 Schulen haben der Schulbehörde im Sommer schriftliche Rückmeldungen zu ihren Erfahrungen mit den Lernferien geliefert. Zwei Drittel aller Schulen bewerten dabei die Lernferien positiv als gelungenes Angebot und heben insbesondere die Lernatmosphäre in Kleingruppen, die hohe Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und die engagierten und kompetenten Kursleitungen hervor.

Dies deckt sich mit den Erfahrungen des zuständigen Koordinators aus der Volkshochschule, Jan Karadas, der die Schulen in der Personalakquise unterstützt und Verträge für etwa 350 Lerngruppen abgeschlossen hat. „In den Gesprächen haben wir durchweg sehr motivierte Kursleitende kennengelernt, die viel Erfahrung z. B. aus der Lernförde-

rung mitbrachten. Sie haben immer wieder erwähnt, dass die Lernferien eine wirklich gute Chance und Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler sind, die während des Lockdowns im April nicht mehr mitgekommen waren. Die Motivation bei den Kindern war unglaublich groß - trotz Ferien!“

Die Kursleitungen, die mit den Schülerinnen und Schülern und den Gegebenheiten vor Ort bereits vertraut waren und die enge Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen vor Ort waren entscheidende Erfolgsfaktoren für das Gelingen dieses Angebotes – so die Rückmeldung der Schulen. Dennoch war es ein großer Kraftakt! Dieser enorme Aufwand in kurzer Zeit wurde durchaus kritisch benannt. Die umfangreichen Hinweise der Schulen aus dem Sommer wurden von der Behörde aufgegriffen, um Materialien, Zeitplanung und Abläufe für den Herbst weiterzuentwickeln.

Im Herbst 2020 konnte an die Erfahrungen des Sommers angeknüpft werden. 91 Schulen haben Lernferien im Herbst durchgeführt und konnten Erprobtes nutzen, davon haben 37 Schulen das Angebot vom Sommer im Herbst wiederholt. Im Oktober waren erneut 3.958 Schülerinnen und Schüler in 490 Kleingruppen engagiert dabei (siehe Artikel S. 38ff).

Hierzu Schulsenator Rabe: „Ich freue mich sehr, dass auch in den Herbstferien wieder ein breites Lernangebot umgesetzt worden ist. Dieses großartige Engagement unserer Schulen in den Ferien ist keine Selbstverständlichkeit. Ich freue mich sehr, dass alle mithelfen, um Lernrückstände von Schülerinnen und Schülern zu überwinden.“

#### Text

*Martina Hoppe, [martina.hoppe@bsb.hamburg.de](mailto:martina.hoppe@bsb.hamburg.de)*

*Thorsten Schumacher, [thorsten.schumacher@bsb.hamburg.de](mailto:thorsten.schumacher@bsb.hamburg.de)*

*Julia Vaccaro, [julia.vaccaro@bsb.hamburg.de](mailto:julia.vaccaro@bsb.hamburg.de)*

# SEUCHEN UND GESUNDHEIT

## UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUR MEDIZIN- UND SOZIALGESCHICHTE HAMBURGS

**Gemeinsam erarbeitet vom Institut für Geschichte und Ethik der Medizin am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung**

Medizingeschichte im Unterricht – welchen Sinn soll das denn haben? Dieser Gedanke ist gar nicht so abwegig, denn es scheint so viel Wichtigeres im Geschichts- und Politikunterricht zu geben: Altertum und Mittelalter, Industrialisierung, Revolutionen, Demokratie und Diktatur, Weltkriege... Doch gehört zur Industrialisierung nicht auch die soziale Frage mit den Wohn- und Lebensbedingungen der Arbeiterfamilien? Konnte Napoleon junge Männer aus Bayern für seinen Russlandfeldzug einfach pressen, weil diese aufgrund ihrer Impfung gegen die Pocken staatlich verzeichnet waren? Schon sind wir mitten in der Medizingeschichte als Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte.

Die gemeinsam vom Landesinstitut und dem Medizingeschichtlichen Museum erarbeiteten und direkt einsetzbaren Unterrichtsvorschläge bieten Einblicke und Erkenntnisse zur Entstehung der modernen Krankenhäuser und -pflege, der Kindersterblichkeit, der Verbesserung von Wohnverhältnissen und den „großen Krankheiten“ Cholera, Tuberkulose, Syphilis und schließlich der Spanischen Grippe – mit Bezügen zur aktuellen Corona-Epidemie. Alle Kapitel sind problem- und frageorientiert aufgebaut. Es gibt einführende und vertiefende Darstellungstexte, darauf aufbauend vielfältige Text- und Bildquellen aus unterschiedlichen Perspektiven. Ein umfangreiches Angebot an kompetenzorientierten Aufgaben eröffnet schließlich direkte Zugänge für unterschiedliche Lerngruppen.

Noch mehr ist möglich: Fächerübergreifendes Arbeiten, z.B. in einer Verbindung von Biologie- und Geschichtsunterricht oder Geografie-, Biologie- und Politikunterricht, bietet sich an. Sie sollen die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkräfte!) auch dazu locken, Hamburg besser kennenzulernen und sich so die gegenwärtige Stadt zu erschließen, insbesondere auch das Medizingeschichtliche Museum des Universitätsklinikums Eppendorf zu besuchen, um in einer authentischen Umgebung an konkreten Objekten zu lernen. Nicht zuletzt, und hier schließt sich der Kreis, richten die Materialien den Blick einmal weg von den traditionellen The-

men und Fragestellungen des Geschichts- und Politikunterrichtes zu gesellschaftlichen, soziologischen und naturwissenschaftlichen Aspekten.

Zentral ist auch die digitale Vernetzung: Das gedruckte Heft steht als PDF-Datei zum freien Herunterladen und Lesen auf Tablets und Laptops zur Verfügung. Über QR-Codes können weitere Materialien abgerufen werden, die auf der Internetseite des digitalen Hamburg Geschichtsbuches zur Verfügung stehen und selbstverständlich auch für den Unterricht aufbereitet wurden. Dazu gehören auch ausgewählte Schülerarbeiten des Geschichtswettbewerbes des Bundespräsidenten.

Im folgenden Jahr wird ein zweites Heft zur Medizin- und Sozialgeschichte Hamburgs erscheinen. In diesem wird die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt stehen. Einen besonderen Schwerpunkt werden dabei die Medizinverbrechen in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur bilden.

**Dr. Helge Schröder,**  
*Referat LIF14 (Gesellschaft)  
des Landesinstituts  
für Lehrerbildung und  
Schulentwicklung Hamburg*



#### Bezugsmöglichkeiten:

„Seuchen und Gesundheit. Unterrichtsmaterialien zur Medizin und Sozialgeschichte Hamburgs“ ist auf der Homepage des Landesinstituts unter <https://li.hamburg.de/geschichte/material/> (Suchbegriff: „Seuchen und Gesundheit LI Hamburg“) als PDF-Datei direkt herunterladbar und darf auch weitergegeben werden. Einzelne gedruckte Hefte (keine Klassensätze) können bei Dr. Helge Schröder, Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg, [helge.schroeder@li-hamburg.de](mailto:helge.schroeder@li-hamburg.de) bestellt werden.

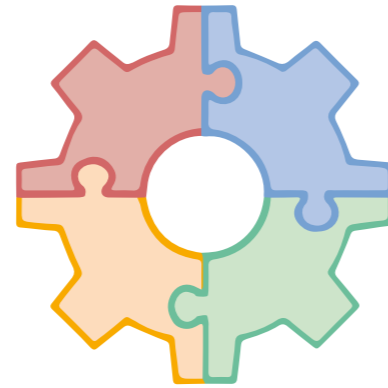


# ÜKO-Bögen zur Einschätzung überfachlicher Kompetenzen

## IN GEKÜRZTER FASSUNG

**Überfachliche Kompetenzen bilden die Grundlage für erfolgreiche Lernentwicklungen. Sie sind fächerübergreifend relevant und bei der Bewältigung unterschiedlicher Probleme und Anforderungen von zentraler Bedeutung. Im Zusammenspiel mit den fachlichen Kompetenzen sind sie für den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten essentiell. Überfachliche Kompetenzen liegen quer zur üblichen Fächerstruktur, sind aber an konkrete Inhalte, Lebensbereiche und Lernsituationen gebunden. Daraus ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte der Förderung im Rahmen unterrichtlicher Angebote in sämtlichen Fächern.**

Im Vergleich zu den fachlichen Kompetenzen sind überfachliche Kompetenzen schwieriger zu erfassen, da es weniger klar definierte Kriterien zur Beschreibung und Einordnung gibt. Das IfBQ hat in Kooperation mit der Universität Kiel



auf der Grundlage elaborierter Modelle und empirischer Befunde standardisierte Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen (ÜKO-Bögen) entwickelt. Diese stehen in einem Online-Portal zur Verfügung (vgl. HmS 2/19: S. 39 ff.).

Viele Schulen haben dieses Angebot bereits genutzt – ein Kritikpunkt war bislang oft noch der Umfang der einzuschätzenden Items. Nach einer weiteren Überarbeitung steht nun eine nochmals gekürzte Fassung der Bögen zur Einschätzung überfachlicher Kompetenzen zur Verfügung. Anhand von Beobachtungskriterien sind damit in einem übersichtlichen Format die in den Bildungsplänen beschriebenen überfachlichen Kompetenzen für die folgenden Bereiche einschätzbar: „Personale Kompetenzen“ und „Motivationale Einstellungen“, „Lernmethodische Kompetenzen“ und „Soziale Kompetenzen“.

### Struktur überfachlicher Kompetenzen

Personale Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
<b>Selbstwirksamkeit</b> ... hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	<b>Lernstrategien</b> ... weiß, wie sie/er gut lernt und kann sich die Arbeit einteilen
<b>Selbstbehauptung</b> ... entwickelt eine eigene Meinung und steht dazu	<b>Problemlösefähigkeit</b> ... nutzt verschiedene Wege, um Probleme zu lösen
<b>Selbstreflexion</b> ... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein und nutzt sie	<b>Medienkompetenz</b> ... kann Informationen zu einem Thema finden und zusammenstellen
Motivationale Einstellungen	Soziale Kompetenzen
<b>Engagement</b> ... setzt sich für Dinge ein, die ihr/ihm wichtig sind	<b>Kooperationsfähigkeit</b> ... arbeitet gut mit anderen zusammen
<b>Lernmotivation</b> ... ist motiviert, etwas Neues zu lernen	<b>Konstruktiver Umgang mit Konflikten</b> ... kann mit Streit und Konflikten umgehen
<b>Ausdauer</b> ... arbeitet ausdauernd und konzentriert	<b>Konstruktiver Umgang mit Vielfalt</b> ... achtet und respektiert andere Werte und Lebensweisen

### Für welche Altersgruppen stehen die Einschätzungsbögen zur Verfügung?

Die Bögen für die Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte können für die Klassen 1 bis 10 eingesetzt werden. Für Schüler\*innen liegen Bögen zur Selbsteinschätzung für die Klassen 5 bis 10 vor. Die Korrespondenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen wurde im Zuge der Überarbeitung noch einmal deutlich erhöht. Für den vorschulischen Bereich stehen Bögen als Download für Kitas und Vorschulklassen zur Verfügung. Zusätzlich gibt es dort Vorlagen mit Hinweisen für pädagogische Fachkräfte und Sorgeberechtigte.

### Wo findet man Einschätzungsbögen und wie arbeitet man damit?

Alle wichtigen Informationen (Downloads der Bögen, Hinweise für Lehrkräfte und Eltern, Online-Eingabemasken für Bögen, Förderansätze) sind online auf folgender Seite zu finden:

<https://www.schulfoerdern.de/ueko/>

Über die dort bereitgestellten Online-Eingabemasken können Lehrkräfte ihre Einschätzungen und auch die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen eingeben und verwalten. Zusätzlich besteht inzwischen die Möglichkeit, dass die Schülerbögen von den Schüler\*innen selbst am Rechner ausgefüllt werden (ca. 15 Minuten im PC Pool).

Falls Schulen diese Möglichkeiten nutzen möchten, stellt das IfBQ über das Kontaktformular auf der Homepage gern entsprechende Zugangsdaten bereit.

Nach Eingabe der Einschätzungen werden automatisch Rückmeldungen mit der Darstellung des Kompetenzprofils des/der jeweiligen Schüler\*in erzeugt. Wenn Selbst- und Fremdeinschätzungen vorliegen, werden kombinierte Rückmeldungen generiert. Falls für die eingeschätzten Schüler\*innen zusätzlich aktuelle Leistungsdaten (KERMIT oder in diesem Jahr Lernstand oder FLiP) verfügbar sind, können auch integrierte Rückmeldungen fachlicher und überfachlicher Kompetenzen erstellt werden.

Die Kompetenzprofile können als Grundlage für den Austausch mit den Schüler\*innen und deren Sorgeberechtigten beispielsweise im Rahmen der Lernentwicklungsgespräche genutzt werden.

### Kontakt

*Fragen oder Anregungen zu den Bögen und Rückmeldungen sowie Feedback aus der Praxis sind sehr willkommen.*

*Meike Heckt, [meike.heckt@ifbq.hamburg.de](mailto:meike.heckt@ifbq.hamburg.de)*

*Stefan Klitsche, [stefan.klitsche@ifbq.hamburg.de](mailto:stefan.klitsche@ifbq.hamburg.de)*

*Britta Pohlmann, [britta.pohlmann@ifbq.hamburg.de](mailto:britta.pohlmann@ifbq.hamburg.de)*

### Neues E-Book zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) hat das E-Book „Digitale Medien – ein Leitfaden für den Fachunterricht“ veröffentlicht. Es unterstützt Hamburger Lehrkräfte sowie Aus- und Fortbildende darin, die Potenziale digitaler Medien für das fachliche Lernen noch stärker auszuschöpfen.

Die im Leitfaden anhand von Unterrichtsbeispielen entwickelten acht Qualitätsdimensionen für erfolgreiches Lernen mithilfe digitaler Medien ermöglichen eine konkrete und differenzierte Auseinandersetzung mit deren Potenzial in Lernprozessen. Praxisnähe und Zugänge zum Thema für alle Fachdisziplinen vermitteln vor allem die Kapitel „Digitale Werkzeuge“ und „Lerntätigkeiten“.

Die Abschnitte des E-Books sind durch zahlreiche Hyperlinks miteinander vernetzt – diese nicht-lineare Struktur fördert einen gezielten Zugriff auf Einzelaspekte anhand individueller didaktischer Fragestellungen.

Sie finden das E-Book „Digitale Medien. Ein Leitfaden für den Fachunterricht“ unter:

<https://ebook-medien.li-hamburg.de>

Mit dieser Publikation möchte die Behörde für Schule und Berufsbildung auch die fachliche Diskussion über den Einsatz digitaler Medien für das Lernen vorantreiben und so den vorliegenden Leitfaden fortschreiben. Gerade die Dynamik der Digitalisierung erfordert ein offenes Produkt, das von allen Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Feld Erfahrungen machen, verändert werden soll.

Rückmeldungen und Anregungen an:

[digitalemedien-leitfaden@li-hamburg.de](mailto:digitalemedien-leitfaden@li-hamburg.de)



# Ich brenne einfach für dieses Thema

## EVA REITER, VORSITZENDE DES HAMBURGER GANZTAGSSCHULVERBANDS UND GLEICHZEITIG BUNDESVORSITZENDE

Seit vier Jahren ist Eva Reiter Landesvorsitzende des Ganztagschulverbands Hamburg, seit zwei Jahren außerdem Vorsitzende des Bundesverbands. In ihrer Funktion als Bundesvorsitzende hält sie die Hansestadt für ein Vorbild in Sachen Ganzttag, als Landesvorsitzende dagegen sieht sie in Hamburg an einigen Stellen durchaus noch Verbesserungsbedarf; 83 Mitglieder engagieren sich zurzeit im Landesverband Hamburg für den Ganzttag.

**ONLINE-REDAKTION:** Frau Reiter, Sie sind nicht nur Landes- und Bundesvorsitzende des Ganztagschulverbands, sondern auch noch Lehrerin an einer Hamburger Ganztagschule und seit 2008 dort Ganztagskoordinatorin. Woher kommt Ihr großes Interesse am Ganzttag?

**EVA REITER:** Ich brenne einfach für dieses Thema. Das Interesse war schon da, bevor meine Schule, die Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg, 2005 gebundene beziehungsweise teilgebundene Ganztagschule wurde. Früher waren viele Kinder und Jugendliche in unserem einkommenschwachen Stadtteil nachmittags meist unbetreut. Zwar gibt es auf dem Dulsberg unterschiedliche Sportvereine und ein Haus der Jugend, doch dort kamen viele oft gar nicht an. Das wurde auch im Elternhaus nicht gefördert. Mit Einführung des Ganztags änderte sich das, wir kooperieren heute mit vielen Stadtteileinrichtungen. Mein Interesse ist vor allem, dass die Kinder und Jugendlichen am Nachmittag sinnvoll beschäftigt werden. Und sich wohlfühlen, denn die Schülerinnen und Schüler verbringen ja sehr viel Zeit im Ganzttag.

**ONLINE-REDAKTION:** In Hamburg nehmen knapp 87 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der staatlichen Schulen am Ganzttag teil, mit diesem Wert liegt die Hansestadt deutschlandweit an der Spitze. Wie kann der Ganztagschulverband noch weiter unterstützen, worin sehen Sie als Landesvorsitzende Ihre Hauptaufgaben?

**EVA REITER:** Da in Hamburg mittlerweile alle Schulen Ganztagsangebote haben, müssen wir uns im Gegensatz zu anderen Bundesländern nicht mehr mit dem Rechtsanspruch - der besteht in Hamburg seit 2012 - auseinandersetzen, sondern können uns voll und ganz auf die inhalt-



FOTO CLAUDIA PITTELKOW

Eva Reiter, Landesvorsitzende des Ganztagschulverbands und Lehrerin an einer Hamburger Ganztagschule

liche, qualitative Ausrichtung konzentrieren. Hamburg ist an vielen Stellen schon sehr weit: Der Ganzttag ist flächendeckend eingeführt, es gibt einen Ganztagsausschuss an Schulen, ein Netzwerk der Ganztagskoordinatoren – von solch einem Austausch träumen andere Bundesländer. Verschiedene Gremien beschäftigen sich mit dem Ganzttag, es gibt Qualitätsforen und eine Rand- und Ferienbetreuung, die längst nicht alle Bundesländer anbieten. Doch es gibt auch noch einiges zu tun, vor allem in qualitativer Hinsicht.

**ONLINE-REDAKTION:** Was denn zum Beispiel?

**EVA REITER:** Beispielsweise hapert es an vielen Schulen noch an der Verzahnung des Vor- und Nachmittags, also des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Angeboten. Diese Verzahnung ist an gebundenen oder teilgebundenen Ganztagschulen nach Rahmenkonzept, dem sogenannten GTS-Modell, schon möglich und auch oft erreicht. Deshalb favorisieren wir als Ganztagschulverband dieses Modell. Die Schule ist hier allein verantwortlich für das, was ganztägig geschieht. GTS-Schulen werden zwar häufig von einem Jugendhilfeträger oder anderen Kooperationspartnern unterstützt, die pädagogische Ausrichtung bleibt jedoch bei der Schule. An diesen gebundenen oder teilgebundenen Ganztagschulen sind die Kinder verpflichtet, an festgelegten Tagen am Ganztagsprogramm von 8 bis 16 Uhr teilzunehmen. In Hamburg gibt es noch ein anderes Ganztags-Modell, das GBS-Modell, bei dem Schulen und Jugendhilfeträger kooperieren. Hier findet vormittags ganz normaler Unterricht nach Stundentafel statt, nachmittags gibt es dann Angebote durch einen Jugendhilfeträger.

**ONLINE-REDAKTION:** Warum bevorzugen Sie gebundene Ganztagsmodelle?

**EVA REITER:** Weil sich hier Unterricht, Freizeitangebote und besondere Kurse über den Tag abwechseln können. Ich nenne das eine ‚kinderfreundliche Rhythmisierung‘ des Ganztags. Alles bleibt in der Hand des schulischen Personals, die Kinder müssen sich nicht auf unterschiedliche Bezugspersonen einstellen, also vormittags auf die Lehrkräfte und nachmittags auf die Mitarbeitenden des Kooperationspartners. Aber natürlich gibt es in Hamburg auch viele GBS-Schulen, in denen die Verzahnung von Vor- und Nachmittag gut funktioniert. Hier kommt es auf eine gute Übergabe und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften vom Vormittag und dem Personal am Nachmittag an. Doch dafür braucht es Zeit!

**ONLINE-REDAKTION:** Frau Reiter, Sie haben vor Jahren einmal den provokanten Satz gesagt, ‚Bedauerlicherweise sind wir vielerorts auf dem Weg in eine Betreuungspolitik‘. Würden Sie den Satz noch stehen lassen?

**EVA REITER:** Das würde ich auf Landesebene sowieso nicht sagen, das Zitat bezog sich damals auf die Bundesebene und die Befürchtung, die Qualität würde bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf der Strecke bleiben. Ich bin durchaus der Meinung, dass wir Freiräume schaffen müssen für freies Spiel, für ungelenkte Phasen, in denen die Kinder sich entspannen und entfalten können. Ich meine das im Gegensatz zur ungelenkten Betreuung, bei der ein Betreuer bildlich gesprochen mit baumelnden Beinen herumsitzt, quasi nur als Aufsicht, ohne sich mit dem Kind zu befassen. Ich finde, man sollte diese Freiräume bewusst gestalten, sich mit den Kindern beschäftigen, anstatt sie eben nur zu betreuen.

**ONLINE-REDAKTION:** Welche Qualitätsmerkmale zeichnen einen guten Ganzttag außerdem aus?

**EVA REITER:** Wichtig ist - neben der Verzahnung von Vor- und Nachmittag und einer kindgerechten Rhythmisierung - natürlich eine gute personelle, räumliche und sächliche Ausstattung von Ganztagschulen. So ist eine kleine Gruppengröße zum Beispiel kein Muss, denn auch ein großer Sportkurs kann gut funktionieren, wenn nur die Bezugsperson den ganzen Tag die gleiche ist. In räumlicher Hinsicht ist beispielsweise ein multifunktionaler Klassenraum für Ganztagsangebote in Ordnung, aber Kinder brauchen auch Ruheräume, Tobe- und Spielräume. Und bezüglich der sächlichen Ausstattung ist es am wichtigsten, dass die Angebote für Schüler umsonst sind und trotzdem eine gute Ausstattung vorhanden ist. Darüber hinaus ist die Einbindung der Schule in den Stadtteil enorm wichtig.

**ONLINE-REDAKTION:** Warum ist das bedeutsam für die Qualität einer Ganztagschule?

**EVA REITER:** In den meisten Stadtteilen gibt es Sportvereine, Bibliotheken, Häuser der Jugend sowie Kultur- und Geschichtswerkstätten, alles wertvolle Institutionen. Es macht deshalb Sinn, sich diese Experten in die Schule zu holen, und zwar vor 16 Uhr. An meiner Schule, der Stadtteilschule Alter Teichweg, machen wir das. Wir haben das Glück, dass wir beispielsweise die Jugendmusikschule, das Lesehaus und den Sportverein SV Alter Teichweg Hamburg direkt im Haus haben und für Kursangebote heranziehen können. Insgesamt kooperieren wir aber mit über 30 Partnern aus ganz Hamburg. Das bereichert nicht nur uns als Schule, sondern auch die Institutionen.

**ONLINE-REDAKTION:** Frau Reiter, Sie sind Ganztagskoordinatorin an Ihrer Schule. Wie wichtig ist diese Funktion?

**EVA REITER:** Jede Schule sollte eine Ganztagskoordinatorin oder einen Ganztagskoordinatoren haben, am besten mit fester Stundenzuteilung je nach Größe und sozialer Lage der Schule. Einzelne Funktionsstunden reichen oft nicht aus. Die Besetzung dieser Funktionsstelle ist auch ein Zeichen für die Wertigkeit. Sie zeigt, wie der Ganzttag in einer Schule angesehen wird. Und hier möchte ich noch auf einen wichtigen Punkt hinweisen, der für einen qualitativ guten Ganzttag ganz entscheidend ist: die Wertschätzung der Schulleitung und des Kollegiums und die entsprechende Haltung. Diese Haltung kommt nicht von allein, sondern muss vermittelt werden.

**ONLINE-REDAKTION:** Sie meinen in der Lehrerbildung?

**EVA REITER:** Genau! Wir im Verband wünschen uns Lehrerinnen und Lehrer, für die das veränderte Arbeiten an einer Ganztagschule selbstverständlich ist. Dazu gehört, dass schon in der universitären Ausbildung, aber auch verstärkt in der zweiten Ausbildungsphase auf diese Veränderungen in der Schullandschaft eingegangen wird. An meiner Schule treffen wir in Vorstellungsgesprächen immer noch auf Menschen, die erstaunt sind, dass sie nun an einer Ganztagschule arbeiten sollen. Wir brauchen aber Lehrkräfte, die mit dem Selbstverständnis „Schule ist Ganztagschule“ ausgebildet werden.

### Text und Foto

Claudia Pittelkow

claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de



# Ausgrenzung stoppen – Rassismus in der Gesellschaft und die Rolle der Schule

## ZERTIFIKATSVERLEIHUNG UND START DER 5. QUALIFIZIERUNG ZUR INTERKULTURELLEN KOORDINATION

„Lassen Sie uns und Ihre Schulen von Ihrem diversitätsbewussten, gerne auch kritischen Blick, von Ihrer motivierenden Art und von Ihrem umfangreichen Know-How profitieren!“, forderte der Hamburger Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack die 20 ausgebildeten Interkulturellen Koordinationen anlässlich der Zertifikatsvergabe am Dienstag, dem 29. September 2020 auf.

Die Fachveranstaltung „Ausgrenzung stoppen – Rassismus in der Gesellschaft und die Rolle der Schule“ bildete den Rahmen für die Würdigung der qualifizierten Lehrkräfte und den Start der fünften Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination (IKO) 2020 bis 2022. „Als Interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren wissen Sie um die Bedarfe und Strategien, mit denen Gerechtigkeit hergestellt und ein wertschätzendes Lernklima und Lernen organisiert werden können“, so der Landesschulrat weiter.

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu von der Universität Bremen beschrieb in ihrem Impulsvortrag eine Fülle von Strategien, mit denen Schulen so gestaltet werden können, dass Lernende aufgrund ihrer tatsächlichen Herkunft oder zugeschriebenen ethnischen Gruppenzugehörigkeit nicht ausgegrenzt oder benachteiligt werden. „Dazu gehört auch eine selbstkritische Auseinandersetzung mit alltäglichen Routinen des Austauschs von Stereotypen und die Hinterfragung von verbreiteten Bildern über 'die Anderen' und der Versuchung zu widerstehen, medial verbreitete Bilder als Erklärung für problematische Situationen an Schulen, an denen Menschen mit Migrationshintergrund beteiligt sind, heranzuziehen – überhaupt der Versuchung zu widerstehen, Kultur als Erklärung für scheinbar Unerklärliches zu bemühen“, so die Vorsitzende des renommierten Rats für Migration.

Wie Schule und Elternhaus konstruktiv miteinander kooperieren können, zeigte Prof. Dr. Karakaşoğlu anhand von Beispielen aus New York und Toronto. Dort versetzen telefonische Übersetzungsdienste Schulen in die Lage, in



- 1 Der Hamburger Landesschulrat Thorsten Altenburg-Hack eröffnete die Fachveranstaltung.
- 2 Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu von der Universität Bremen inspirierte mit ihrem Impulsvortrag.
- 3 Die Lehrerin Gloria Boateng las aus ihrem Buch „Mein steiniger Weg zum Erfolg“.
- 4 Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des LI, und Hansjörg Lüttke, geschäftsführender Vorstand der KWB e. V., übergaben die Zertifikate.

allen an der Schule gesprochenen Sprachen mit den Eltern Kontakt aufzunehmen (weitere Informationen zum sog. TraMiS-Projekt unter <https://tramis.de/>).

Gloria Boateng, eine der wenigen Schwarzen Lehrerinnen aus Hamburg, Vorstandsvorsitzende des Vereins Schlauf-Fox e. V. und Trägerin des Bundesverdienstkreuzes, las im zweiten Impuls aus ihrer beeindruckenden Autobiografie „Mein steiniger Weg zum Erfolg“. Die Beschreibung ihrer Einschulung spiegelt den Schmerz und die Verletzung angesichts rassistisch motivierter Gewalt im Alltag von Schwarzen Schülerinnen und Schülern. Gloria Boateng beschreibt, wie sie mit Bildung und Vernetzung allen Widerständen und Schicksalsschlägen trotzte und schließ-

lich ihr Abschlusszeugnis für das erste Staatsexamen mit Auszeichnung in den Händen hält: „Ich habe es geschafft. Ich, Ama Boaduwa Boateng aus Pramso. Ich habe im mir vorher unbekanntem Deutschland den höchsten Bildungsabschluss erlangt. Ich habe es allen gezeigt. Allen, die nicht geglaubt hätten, dass ein ghanaisches Mädchen so schnell Deutsch lernen kann. Allen, die mich haben spüren lassen, in diesem Land nicht willkommen zu sein. (...) Ich habe es allen gezeigt. Aber am meisten mir selbst.“

Im Anschluss an die fachlichen Impulse und eine kurze Rückschau auf die Qualifizierung überreichten Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Hansjörg Lüttke, geschäftsführender Vorstand der KWB e. V., feierlich die Zertifikate an die Interkulturellen Koordinationen 2018-2020.

Die Ergebnisse ihrer zweijährigen Weiterbildung zeigten die Absolventen/-innen im Rahmen einer Projektpräsentation in Kleingruppen. Anhand der guten Praktiken konnten die Teilnehmenden der neuen Staffel einen ersten Eindruck von ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld gewinnen.

„Die Veranstaltung hat mich sehr motiviert“, so Ezgi Yilmaz. „Besonders die Präsentationen der anderen IKOs waren spannend für mich. Wahnsinn, was sie in zwei Jahren geschafft haben.“ Und eine weitere Teilnehmerin erklärte: „Die Lesung von Gloria Boateng hat mich sehr berührt. Mein Mann ist halb Iraker. Vieles von dem, was sie erzählt hat, hat er auch so erfahren. Bei uns an der Schule beschimpfen sich die Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gegenseitig. Da möchte ich etwas verändern.“

Die Fachveranstaltung wurde von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung durchgeführt.

### Verantwortlich:

Regine Hartung

(LI Hamburg/Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung)

Tel.: 040 428842-581, [regine.hartung@li-hamburg.de](mailto:regine.hartung@li-hamburg.de)

Dr. Rita Panesar

(KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.)

Tel.: 040 334241-422, [panesar@kwb.de](mailto:panesar@kwb.de)

### Literatur-Empfehlungen:

Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril im Gespräch mit Jeanette Goddar: *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer\_innen*, Weinheim/Basel 2019

Gloria Boateng: *Mein steiniger Weg zum Erfolg*.

*Wie Lernen hilft, Hürden zu überwinden und warum Aufgeben keine Lösung ist*, Hamburg 2019

### Diversitätsbewusste Schulentwicklung: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination

Einzelne Diversity-Trainings für Lehrkräfte wirkten in der Vergangenheit oft wie ein Tropfen auf den heißen Stein. In Hamburg haben das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung) und die KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. daher 2012 eine Qualifizierungsmaßnahme gestartet, die die ganze Schule auf Bildungsbarrieren überprüft, um diese gemeinschaftlich abzubauen. Das Erfolgsmodell wurde von der KMK als Gute Praxis bewertet und inspiriert andere Bundesländer zur Nachahmung.

Ziel der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination (IKO) ist es, Lehrkräfte als „Veränderungsakteure“ auszubilden, die die eigenen Schulentwicklungsprozesse mit diversitätsbewusster Expertise unterstützen. Die Teilnehmer/-innen stärken durch die zweijährige Qualifizierung (104 Stunden) Kompetenzen in drei inhaltlich miteinander verflochtenen Strängen:

- Arbeit an der eigenen Haltung (Anti-Bias-Ansatz/ vorurteilsbewusste Pädagogik)
- Interkulturelle Schulentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung)
- Veränderungsmanagement: Coaching/Supervision

Die Evaluation durch Prof. Dr. Mechtild Gomolla (Download: <https://li.hamburg.de/iko/>) beurteilt die Qualifizierung als „überzeugenden, neuartigen Handlungsansatz“. Insbesondere „die Verbindung von fachlicher Qualifizierung für den Umgang mit Erfordernissen der Heterogenität, Diskriminierung und gerechter Teilhabe im Unterricht“ und „der Vermittlung von Beratungs- und Steuerungskompetenzen“ habe die beteiligten Lehrkräfte überzeugt. Alle beteiligten Schulleitungen haben Wochenarbeitszeit zur Verfügung gestellt oder Beförderungsstellen eingerichtet, weil sie im Alltag die Notwendigkeit der diversitätsbewussten Öffnung ihrer Schule sehen.



# Arbeiten mit dem Yad Vashem Koffer

## WAS GEHT MICH EURE GESCHICHTE AN?

**Wie kann man Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Holocaust über die reinen Fakten hinaus erreichen und sie zur Reflexion, auch im Kontext der Gegenwart anregen? Die Unterrichtsmaterialien des Lernkoffers aus Yad Vashem bieten dazu einen neuen Ansatz.**

Der Theaterkurs der 9. Klassen des Helmut-Schmidt-Gymnasiums in Wilhelmsburg nähert sich dem Thema Holocaust in diesem Schuljahr mit einem ungewöhnlichen Projekt. Zu Beginn hat Theaterlehrer Hédi Bouden den 30 Schülerinnen und Schülern ohne große Einleitung eine ganz persönliche Aufgabe gestellt: einen Gegenstand zu zeichnen, der eine besondere Bedeutung für sie und ihre Familien hat. Die 14- bis 15-Jährigen skizzieren verschiedene Motive, die Lehrer Bouden dann auf dem Boden des Theatersaales auslegt. Ein Holzelefant, ein Teddy, ein Ring, ein USB-Stick. Einige Motive sind ganz individuell, andere wiederholen sich, so kommt neun Mal ein Fotoalbum vor, viermal ein Koran und zweimal ein Gebetsteppich – viele Schülerinnen und Schüler des Kurses stammen aus Familien mit Migrationshintergrund.

Hédi Bouden lässt die Jugendlichen zunächst miteinander besprechen, welche Geschichten hinter einzelnen Motiven stecken könnten. Dann erklären die jeweilige Zeichnerinnen und Zeichner ihre Skizzen. So berichtet eine Schülerin von dem Teddy, der schon ihrer Mutter gehörte. Ein Schüler zeichnete einen Gebetsteppich, der an den verstorbenen Großvater erinnert und zum Erbstück der Familie wurde und eine andere Schülerin wählte den USB-Stick, weil er alte Familienfotos bereits verstorbener Verwandter enthält. Durch diese Erläuterungen erfahren die Jugendlichen etwas über die Familiengeschichten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Lehrer Bouden stellt fest, dass die Stücke auch einen historischen oder kulturellen Bezug enthalten.

Die Aufgabe zählt zur ersten Einheit des Projektes „Was geht mich die Geschichte an? Den Holocaust im 21. Jahrhundert unterrichten“. Dazu gibt es einen Lernkoffer mit didaktischem Material, das von der internationalen Gedenkstätte „Yad Vashem“ in Jerusalem entwickelt wurde. Nach einer Testphase an zwei Hamburger Gymnasien und einer Stadt-

teilschule ist der Koffer seit dem Schuljahr 2018/2019 an Hamburger Schulen im Einsatz. Mit ihm soll Jugendlichen der Sekundarstufe I und II ab Klasse 9 ein neuer Zugang zu diesem komplexen Thema ermöglicht werden. Das Konzept stellt dabei die Arbeit mit den Biografien von Holocaust-Überlebenden in den Vordergrund. Es will die Distanz zu dem Thema aufheben, die letztlich auch entsteht, weil es bald keine Zeitzeugen mehr geben wird. Zudem sorgen viele Erinnerungstage, Gedenksteine oder anderen Aktionen, bei denen der Holocaust thematisiert wird, „für ein Gefühl der Übersättigung an Informationen, auch wenn tatsächlich nur ein Bruchteil des Wissens vorhanden ist“, sagt Stefan Hamm vom Gymnasium Allee in Altona. Er ist einer der Lehrer, die den Koffer in ihren Schulen erprobt haben und mit ihren Erfahrungen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Fortbildungen für Lehrkräfte leiten.

Mit dem Ansatz des Yad Vashem Materials soll eine kognitive Empathie erreicht werden. Die bislang lediglich als Opfer dargestellten Juden sollen mit ihren Namen, ihren Geschichten, ihrem Handeln im historischen Kontext kennengelernt werden. „Welche Spuren die Geschichte hinterlässt und welche Bedeutung sie für die Gegenwart und die Zukunft hat, gehört ebenso zu den Zielen wie die Reflexion darüber, was das Ganze mit mir zu tun hat“, sagt Hamm.

Der Koffer enthält eine Zentralmappe mit allgemeinen Informationen, eine geografische Karte mit der Ausdehnung der NS-Herrschaft zwischen 1938 und 1942 und Vordrucke für einen Zeitstrahl, der auch einige Jahre vor und nach der NS-Herrschaft umfasst. Das wesentliche Arbeitsmaterial des Koffers sind sechs Mappen, gefüllt mit Dokumenten zu Ereignissen und Biografien von Menschen, die den Holocaust überlebt haben.

So hat die Mappe „St. Louis“ die Irrfahrt jüdischer Passagiere auf der Flucht vor den Nazis zum Inhalt. Ihr Schiff durfte 1939 weder in der Karibik noch in den USA anlegen. Die Mappe „Frauenorchester“ befasst sich mit den Biografien der Beteiligten des Häftlingsorchesters in Auschwitz-Birkenau. Die Mappen „Albert Memmi“, „Sally Perel“ und „Gad Beck“ basieren auf den Lebensgeschichten des Tunesiers Memmi, des Deutsch-Israeli Salomon Perel und des Berliner Homosexuellen Gad Beck. Die Mappe „Gavra Mandil und

Refik Veseli“ behandelt die Rettung der jüdischen Familie Mandil durch die muslimische Familie Veseli in Albanien.

Um die jeweiligen Biografien zu ermitteln, ist jede Mappe bestückt mit Fotografien sowie kurzen und längeren Texten aus biografischen und historischen Quellen. Zu letzterem gehören Auszüge aus offiziellen Dokumenten, wie NS-Verordnungen, Deportationslisten oder anderen Schriftstücken. Die Elemente sollen von Schülerinnen und Schülern in einen chronologischen Zusammenhang gebracht und präsentiert werden. „Die Mosaiksteine der Mappe werden zum Forschungsgegenstand und zum Sprech Anlass, denn die Schülerinnen und Schüler sollen sich darüber austauschen, wie sie die Einzelteile in eine Ordnung bringen“, sagt Hédi Bouden. Er hat mit dem Koffer bereits mehrfach in seinen Kursen gearbeitet und ihn als Anstoß für weitere Projekte genutzt.

Die Texte der Mappen sind unterschiedlich anspruchsvoll und umfangreich, so dass sie entsprechend der Lernstände der Schülergruppen genutzt werden können. Und sie können nicht nur im Fach Geschichte sondern auch in den Fächern Deutsch, Kunst oder Theater eingesetzt werden. „Das Material belebt den Unterricht und wirkt nachhaltig, es bietet Anlass für Vertiefungen in Form von Texten, Installationen, Zeichnungen oder szenischen Lesungen“, sagt Hédi Bouden.

Das Arbeiten mit dem Material gliedert sich in vier Einheiten: In der ersten Einheit geht es anhand eines in die Schule mitgebrachten oder gezeichneten persönlichen Erinnerungsstücks um die Frage: „Wer bin ich?“ Die zweite Einheit umfasst die Annäherung an den Holocaust mit dem Einstieg in eine oder mehrere fremde Biografien. In der dritten Einheit wird Geschichte erzählt und rekonstruiert, indem die Person im historischen Kontext präsentiert wird, und die vierte Einheit befasst sich mit der Selbstreflexion und den Perspektiven. „Die Schülerinnen und Schüler erfahren aus den Biografien auch, dass die Menschen überlebt haben und wie es mit ihnen weitergegangen ist. Was auch einen Hoffnungsschimmer für die Jugendlichen bedeutet“, sagt Bouden. Die vier Einheiten können sowohl in vier Doppelstunden behandelt als auch zum Halbjahresprojekt werden.

Im Theaterkurs von Hédi Bouden wird das Thema im ganzen Schuljahr behandelt und ist mit der Vermittlung von theaterpädagogischen Kompetenzen verbunden. Für seinen Kurs hat der Lehrer die Mappe „Albert Memmi“ gewählt, die Biografie des Tunesiers, der als Jude die antijüdischen Repressionen in Nordafrika erlebte. „Diese Mappe eignet sich gut, weil im Kurs viele Jugendliche mit afrikanischen und nordafrikanischen Wurzeln sind und die Biografie ih-

nen auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Herkunftsländer ihrer Eltern ermöglicht. Sie finden Berührungspunkte und merken, die Geschichte geht mich ja doch etwas an, weil sie auch in dem Land meiner Vorfahren passiert ist“, sagt Bouden.

Jede Biografie aus dem Koffer hat ein Zentralmotiv. Bei Memmi ist es ein altes Schwarz-Weiß-Foto, das die Schülerinnen und Schüler nun gemeinsam betrachten. Es zeigt eine Straßenszene mit Palmen im Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler sprechen, wie zuvor bei den persönlichen Erinnerungsstücken, nun über ihre Assoziationen zu diesem Bild. Versuchen die Fragen zu beantworten, was zu sehen ist und wo und wann das Foto aufgenommen sein könnte. Damit begeben sie sich in die zweite Einheit des Projektes, nähern sich einer fremden Biografie. Relativ schnell haben sie herausgefunden, dass es sich bei dem Foto um ein Bild von Tunis aus den 1930er Jahren handelt. Und erfahren, dass das Bild einer Person namens Albert Memmi gehört.

Als nächstes lesen sie in Kleingruppen kürzere oder längere Texte aus der Mappe „Albert Memmi“, in denen er von damaligen Geschehnissen berichtet. „Es sind wahre Begebenheiten aus seinem Leben, die er erlebte, als er etwa im Alter unserer Schülerinnen und Schüler war“, sagt Bouden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, in ihren Kleingruppen zu einem der Texte eine Szene in ein Standbild umzusetzen und diese dann für alle darzustellen. Ihre Standbilder zeigen Menschen, die bedroht und geschlagen werden, die fliehen oder zur Arbeit in Lagern gezwungen werden. So endet die erste Doppelstunde des Projekts.

In den kommenden Stunden werden sich die Schülerinnen und Schüler der Person Memmi weiter nähern, sie in den Kontext des Zweiten Weltkrieges und der Shoa setzen. „Wir werden weiter mit dieser Biografie arbeiten, die Narrative szenisch umsetzen und Verbindungen zur eigenen Geschichte ziehen“, sagt Bouden. Für ihn ist der narrative Zugang Grundlage für einen nachhaltigen Lernzuwachs, „denn durch Verknüpfung von Bildern und Geschichten bleiben die Informationen besser haften. Dieses Wissen macht den Transfer auf die Geschichte möglich, und wo zuvor Desinteresse oder Vorurteile herrschten, öffnet sich ein anderer Blick“, sagt Hédi Bouden. Der Erfolg seiner Theaterprojekte, in denen es auch um Rassismus und Identität geht (siehe Interview), gibt ihm Recht.

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



# Fundierte Aufklärung und Projekte des Dialogs

**Als Lehrer für Deutsch, Politik, Geschichte, Kunst und Theater setzt sich Hédi Bouden in seinen Projekten für interreligiöse und interkulturelle Verständigung ein sowie für moderne Formen des historischen Gedenkens. In seinen Kursen am Helmut-Schmidt-Gymnasium arbeitet er zu Themen wie Holocaust, Antisemitismus, Identitätssuche und Radikalisierung. Warum er das macht und was das mit seinen tunesischen Wurzeln zu tun hat, berichtet er hier.**

## Warum ist das Arbeiten mit dem Yad Vashem Koffer für Sie so wichtig?

Der pädagogische Ansatz von Yad Vashem sieht ja vor, auf die Vielfalt des jüdischen Lebens hinzuweisen und den Opfern einen Namen zu geben. Durch diese persönlichen Zugänge wird das komplexe Thema für Schüler entsprechend heruntergebrochen und verständlich gemacht. Die Verknüpfung der historischen Sachverhalte mit Narrativen, mit biografischen Geschichten, sorgt für einen nachhaltigen Lernzuwachs.

## Weshalb profitieren davon auch Jugendliche mit migrantischen Wurzeln?

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund haben keinen persönlichen Bezug zu der deutschen Geschichte und sind daher für die Propaganda etwa von Holocaustleugnern oder Verschwörungstheoretikern empfänglicher, weil sie sie nicht einordnen können. Verbunden mit eigenen Ausgrenzungserfahrungen kann das schnell zu Antisemitismus führen. Deshalb ist es bei dem Yad Vashem Material so gut, mit der eigenen Geschichte einzusteigen. Die Jugendlichen werden in ihrer Lebenswelt abgeholt, bevor sie sich mit anderen Biografien auseinandersetzen. Und sie können in diesen Berichten auch Bezüge zu ihrem Umfeld entdecken.

## Sie beteiligen sich mit Ihren Schülern immer wieder an Gedenkprojekten zum Holocaust, warum engagieren sich so intensiv für dieses Thema?

Das hat sich in der Auseinandersetzung mit meiner Lehrerpersönlichkeit und im Umgang mit den Schülern entwickelt. Für die deutsche Geschichte spielen der Zweite Weltkrieg und der Holocaust ja eine prägende Rolle. Doch ich



Hédi Bouden

beobachte in der Schülerschaft, mit welchem Verdruss sie auf diese Epoche reagieren. Besonders wenn ihre eigenen historischen Kontexte wie beispielsweise der Jugoslawien-Krieg, das Osmanische Reich oder der Nahostkonflikt keine Beachtung im Lehrplan finden. Besonders bei Schülern mit migrantischen Wurzeln bestehen große Schwierigkeiten, sich mit der deutschen Gesellschaft zu identifizieren. Und es wird ihnen auch andererseits von dieser Gesellschaft verwehrt, als Deutsche wahrgenommen zu werden, obwohl sie hier geboren wurden. Das hat mich stark an meine Sozialisation erinnert. Mein Vater kam als Gastarbeiter aus Tunesien nach Deutschland, ich bin hier geboren und aufgewachsen. Obwohl ich mich als Deutscher fühle, war auch ich in meiner Schulzeit für die Gesellschaft oft nicht deutsch genug, für die migrantische dagegen zu deutsch. Diese Erfahrungen haben mich zusammen mit meinen Schülern zu der Auseinandersetzung mit den Fragen geführt: Was ist deutsch? Was macht das Deutsche zum Deutschen? Wie können Jugendliche sich selbst als Deutsche definieren?

## Dazu haben Sie auch Theaterprojekte gemacht ...

Ja, über diese Fragen sind wir zu den Theaterprojekten „Krieg, wohin würdest du fliehen“ und „Kein deutscher Land“ gekommen. Das Stück „Krieg, wohin würdest du fliehen“ thematisiert die Flüchtlingsproblematik, aber dieses Mal sind Deutsche auf der Flucht in ein arabisches Land, wo sie nicht willkommen sind. Das Stück „Kein Deutscher Land“ dreht sich um drei Jugendliche, die sich auf verschiedene Weise radikalisierten. Die mitwirkenden Jugendlichen konnten sich in diesen Stücken sowohl mit der deutschen Kultur wie auch mit den Herkunftskulturen ihrer Familien ausein-

andersetzen. Und dabei merken sie, sie bringen etwas mit, werden mit ihrem Wirken ein Teil der deutschen Kultur und bereichern sie.

## Sie waren mit den Schülerprojekten auch in Israel, wie kam es dazu?

Weil ich mehr über den Umgang mit dem Holocaust wissen wollte, hatte ich mich 2018 für eine Studienreise nach Yad Vashem angemeldet, die einmal im Jahr vom LI angeboten wurde. Um mich vorzubereiten bin ich zuvor schon privat nach Israel geflogen. Ich denke immer in Kooperationen und Projekten und in Hamburg hatten wir zu der Zeit das Stück „Kein schöner Land“ inszeniert, das die Schüler mehrmals an verschiedenen Orten aufgeführt hatten. Das Stück über die Radikalisierung von Jugendlichen zeigt ja, was passiert, wenn man einem Schwarz-Weiß-Denken folgt. Und weil es auch im Israel-Palästina-Konflikt um einen vielschichtigen Konflikt geht, der mit Radikalismus nicht zu lösen ist, kam ich auf die Idee, das Projekt dorthin zu bringen und eine Brücke zu schlagen. Deswegen habe ich in Israel Kontakte geknüpft unter anderem mit dem Goethe-Institut, mit dem Jaffa Theater, der deutschen Botschaft und mit der Internationalen Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem.

## Das Helmut-Schmidt-Gymnasium wurde 2018 auf Ihre Initiative hin die erste Hamburger Partnerschule von Yad Vashem. Warum war Ihnen das so wichtig?

Ich hatte gehört, dass es Schulpartnerschaften mit der International School for Holocaust Studies Yad Vashem gibt und mich sofort darum bemüht. Zum einen weil unsere Schüler ehrgeizig und politisch aktiv sind, und die Kooperation für sie die passende Herausforderung ist. Und zum anderen ist es wichtig für unseren Stadtteil, in dem wir mit unseren Projekten auch aktiv sind. Dieser Stadtteil mit seinem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, vor allem aber auch aus muslimisch geprägten Kontexten, ist so vorurteilsbehaftet, dass man diesen beispielsweise automatisch mit antisemitischen Einstellungen verbindet. Mit diesen Klischees wollte ich aufräumen und mit der Schulpartnerschaft ein Zeichen setzen.

Praktisch bedeutet sie einen guten Austausch, in dem wir neue Unterrichtsmaterialien bekommen, die wir an unserer Schule ausprobieren und weiterentwickeln. Und unsererseits theaterpädagogische Materialien beisteuern, die dort fehlen.

## Sie haben inzwischen weitere Schülerprojekte in Israel und Hamburg realisiert, die sich etwa mit der Erinnerungskultur und dem Israel-Palästina-Konflikt befassen. Was treibt Sie zu neuen Projekten an?

Generell darf Geschichte ihre Wertigkeit nicht verlieren. Das Wissen um den Holocaust muss weitergetragen werden, es ist die Lehrgeschichte aus der wir lernen müssen. Um zu verhindern, dass sie relativiert, geleugnet, verfälscht wird oder gegenwärtige Tendenzen des Antisemitismus verharmlost werden. So einer Entwicklung muss man mit fundierter Aufklärung, Kommunikation und Projekten des Dialogs begegnen.

Und das Tolle ist, dass jede Gruppe die nächste inspiriert, indem sie die Thematik weiter zuspitzt und auf eine neue Ebene führt. Die Themen sind nie einfach abgeschlossen. Und die beteiligten Jugendlichen werden zu Multiplikatoren, die die Themen weitertragen.

## Ann-Britt Petersen

Freie Journalistin  
[abpetersen@web.de](mailto:abpetersen@web.de)



# Ledigenheime

LANDESZENTRALE FÜR  
POLITISCHE BILDUNG, STIFTUNG ROS,  
2020

**Bezahlbarer Wohnraum? Vor allem in Großstädten, die stetig wachsen, stellt sich die Frage nach Konzepten, die die Raumproblematik lösen und optimal auf die Lebensbedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger angepasst sind. Die Publikation „Ledigenheime“, herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung und der Stiftung Ros, beschäftigt sich mit der Entstehung, Entwicklung und Zukunft eines historischen Wohnprojekts. Dr. Michael Ackermann, langjähriger Ausbilder für Hamburger Lehrkräfte, hat das Konzept für die Broschüre entwickelt.**

Wohnungs- und Wohnungsbaupolitik sind gesellschaftlich wichtige und streitbare Themen, die politisch mal mehr mal weniger in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die Bedeutung des Wohnens als gesellschaftlich relevantes Thema liegt auf der Hand: Eine hohe Wohnqualität trägt zur Stabilisierung des Gemeinwesens bei. Für die Entspannung der in Großstädten oft angespannten Gesellschaft, bedarf es einer Befriedigung des Bedürfnisses nach guter Wohnqualität.

Baugeschichte, Baukultur und Bauerbe sind immer auch Zeugnis für die Geschichte einer Stadt. So ist auch das Ledigenheim in der Rehhoffstraße am südlichen Rande der Neustadt ein gewichtiges Stück Hamburger Geschichte.

Ausgehend vom 13. bis in das 19. Jahrhundert hinein wurden Ethos und soziales Engagement weitgehend von den Kirchen bestimmt. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts prägten wirtschaftliche und soziale Umbrüche die Freie und Hansestadt. Dies hatte erhebliche Folgen für die Wohn- und Lebenssituation der sich immer mehr spaltenden Bevölkerung. Ende des 19. Jahrhunderts wurden in Hamburg ganze Wohnviertel enteignet, von Privaten verkauft sowie neu bebaut. Ebenfalls wurden Teile der inneren Stadt saniert.

Diese Reformarchitektur des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die als besonders fortschrittlich gilt, zeichnet sich durch einen hellen, souverän gebauten und bezahlbaren Wohnraum aus. Während dieser Zeit entstanden sowohl durch freies Kapital, als auch durch bürgerliches Engagement in Architektur und Nutzung leuchtturmartige Großbauten wie das 1912/1913 erbaute Ledigenheim in der Hamburger Rehhoffstraße. Dieses spielte folgend eine große Rolle für die Wohnraumversorgung unverheirateter Arbeiter. Weitere Ledigenheime entstanden, auch für Frauen und nicht nur in Hamburg, sondern auch national und international.



Zimmer im Ledigenheim, frühes 20. Jahrhundert

Mit einem gemeinschaftlichen Wohnzimmer als kommunikativen, vielfältigen Treffpunkt, aber auch einem eigenen Schlafzimmer als persönlichen Rückzugsort förderten Ledigenheime fortan die Teilhabe an der bürgerlichen Welt. Eine, wie man es charakterisierte, würdige Architektur, welche zugleich eine maximale Ausnutzung des vorhandenen Raums anstrebte und dazu ihren Bewohnern eine ansprechende Ausstattung bot.

Seit 2008 ist es in einer Zeit, in der Innovationen im Bereich der Baupolitik dringend notwendig sind, umso wichtiger, dass die Initiatoren von Modernisierung und Erhalt des Ledigenheimes in der Rehhoffstraße danach streben, gemeinsam mit Partnerinstitutionen einen Lernort zu schaffen, der Schulen, aber auch Studierenden zur Verfügung steht. Dies gelingt u.a. mit großem Engagement der Stiftung Ros und von Herrn Dr. Michael Ackermann.

Das Ledigenheim ist aber nicht nur ein Lernort für Schülerinnen, Schüler und Studierende, sondern auch ein Lernort für Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst und für Seminarleitungen des Landesinstituts für Schulentwicklung und Lehrerbildung (Abt. Ausbildung). Zuletzt führte Herr Dr. Ackermann 20 Seminarleitungen des LIA in das Ledigenheim in der Rehhoffstraße.

Weitergehende Informationen, auch zur Lernortarbeit in der Rehhoffstraße, unter: [www.stiftungros.de](http://www.stiftungros.de).

**Text:**

*Josias Max, [josias.max@bsb.hamburg.de](mailto:josias.max@bsb.hamburg.de)*

## Zur Information:

Im Mai 2020 ist eine auch für den Unterricht geeignete Broschüre über das Ledigenheim in der Hamburger Rehhoffstraße in der Landeszentrale für politische Bildung erschienen. Die (auch kopierfähige) DIN A4-Publikation ist gegen ein Serviceentgelt im Informationsladen der **Landeszentrale**, Dammtorstrasse 1, erhältlich.

## PERSONALIEN

In ihren Sitzungen am 26. August, 20. Oktober und 28. Oktober 2020 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

### zur Schulleiterin / zum Schulleiter:

(Grund-)Schule Bonhoefferstraße: *Bozena Kröger*  
Stadtteilschule Fischbek-Falkenberg: *Stephan Ropeter*  
Deutsch-Französisches-Gymnasium: *Torge Lorenzen*  
Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte:  
*Cord Haack-Schulz*

### zur stellv. Schulleiterin / zum stellv. Schulleiter:

Grundschule An der Haake: *Florian Becker*  
(Grund-) Schule Sander Straße: *Jan Drescher*  
Ganztagsgrundschule Sternschanze: *Annelie Schober*  
Struensee-Gymnasium: *Jörg Schmidt*

### zur Abteilungsleiterin / zum Abteilungsleiter:

Clara-Grunwald-(Grund-)Schule: *Birgit Glomb*  
Adolph-Diesterweg-(Grund-)Schule: *Julia Katharina Beilner*  
Grundschule Neugraben: *Kristina Gabler*  
Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Billstedt,  
Abteilung Bildung: *Lars Oliver Mackenzie*  
Fritz-Schumacher-(Stadtteil-)Schule: *Eva Maria Shiels*  
Stadtteilschule Eppendorf: *Eric Sebastian Pfürstinger*  
Stadtteilschule Bergedorf: *Astrid Nellner*  
Stadtteilschule Rissen: *Dan-Nicolas Will*  
Gelehrtenschule des Johanneums: *Akan Akyildiz*  
(Gymnasium) Christianeum: *Dominik Scheuten*  
Gymnasium Allermöhe: *Stefan Erik Labonté*  
Gymnasium Rissen: *Alexander Neumann*  
Marion Dönhoff Gymnasium: *Dr. Julia Freifrau von Rosen*  
Fachschule für Sozialpädagogik Altona – BS 21:  
*Hinrich Eberhardt*



# HÖRBUCH DIE BERTINIS



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

Ralph Giordano

## Die Bertinis Benefiz-Edition

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

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

mung der Menschlichkeit herausfordernd. »Die Bertinis« hat Giordano in hunderten Lesungen durch die Republik getragen. Sie waren schließlich auch die Initialzündung und namensgebend für den Hamburger »BERTINI-Preis«, der seit 1998 immer am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz, an Hamburger Jugendliche vergeben wird.

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



Für alle pädagogisch  
Tätigen sowie  
deren Angehörige

## HAMBURGER LEHRER-FEUERKASSE

VERSICHERUNGSVEREIN AUF GEGENSEITIGKEIT / GEGRÜNDET 1897

Die preisgünstige **Hausratversicherung** im Großraum Hamburg für alle pädagogisch Tätigen sowie deren Angehörige. Wir versichern Ihren Hausrat zu 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme (inkl. Versicherungssteuer) unverändert seit 1996.

**2017 bis 2019 haben unsere Mitglieder eine Beitragsrückerstattung von 10 % erhalten.**

Ihr **Hausrat** ist gegen Schäden durch Brand, Explosion, Implosion, Blitzschlag und Überspannung, Einbruchdiebstahl, Raub, Leitungswasser, Sturm, Hagel, Glasbruch (Einfachverglasung) versichert. Außerdem u. a. beitragsfrei eingeschlossen: Hotelkosten bis zu 100 Tagen, Diebstahl von Hausrat aus Krankenzimmern und Kraftfahrzeugen, Diebstahl von Fahrrädern und Kinderwagen bis 260 €. Fahrräder bis 3.000 € (6.000 € bei zwei Rädern) können gesondert versichert werden.

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

**Informationen und Unterlagen bitte anfordern unter:**

040 333 505 14 (Tobias Mittag)

040 796 128 25 (Georg Plicht)

040 679 571 93 (Sibylle Brockmann)

[www.h-l-f.de](http://www.h-l-f.de) (mit Prämienrechner) / [info@h-l-f.de](mailto:info@h-l-f.de)

**HAMBURG**  
**MACHT**  
**SCHULE**

[WWW.HAMBURG.DE/BSB/HAMBURG-MACHT-SCHULE](http://WWW.HAMBURG.DE/BSB/HAMBURG-MACHT-SCHULE)

**ISSN 0935-9850**