

→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

HAMBURG MACHT SCHULE

02/2025

37. JAHRGANG



LERNLANDSCHAFTEN

BSB-INFO:

27. VERLEIHUNG DES BERTINI-PREISES

BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG:
DIE FÖRDERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN

MEHR VIELFALT IN GRUNDSCHULEN –
MÄNNER GEHÖREN DAZU!



FOTO CHRISTINE JUNG & STEPHANIE SEITZ (TOHOOP)

Raummodell einer Lernlandschaft im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

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

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

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

REDAKTION:

Dr. Stefan Hahn, Prof. Dr. Dagmar Killus

ENDKORREKTUR:

Karolin Leyendecker

REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:

Svenja Brandt / svenja.brandt@bsb.hamburg.de

REDAKTION

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

LAYOUT

Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK

Druckerei Max Siemen KG

TITEL

Christine Jung & Stephanie Seitz (TOHOOP)

AUTORENFOTOS

privat

37. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.000

ONLINE ZUM DOWNLOAD UNTER:

<http://hamburg.de/politik-und-verwaltung/behoerden/schulbehoerde/veroeffentlichungen/hamburg-macht-schule>

ISSN 0935-9850



HEINZ GRASMÜCK

*Liebe Leserinnen
und Leser,*

» Es ist wesentlich
spannender, durch das
Fenster zu gehen als
durch die Tür.«

Allein schon diese Aussage erzeugt im Kopf eine veränderte Raumvorstellung, indem sie mit Gewohnheiten bricht und Funktionalitäten „umräumt“, neu denkt. Das Zitat stammt von Loris Malaguzzi (1920-1994), dem italienischen Pädagogen und Begründer der Reggio-Pädagogik, der auch als Erster im Kontext der frühkindlichen Pädagogik vom „Raum als drittem Erzieher“ gesprochen hat.

Das aktuelle Heft von HAMBURG MACHT SCHULE lädt ein zur Erkundung vielfältiger „Lernlandschaften“ anhand von konkreten Beispielen aus der Hamburger Schullandschaft. Dabei ist neben den vorgestellten Raumlösungen insbesondere der von den selbstverantworteten Schulen schrittweise gestaltete Entwicklungsprozess inspirierend, angefangen von der „Vorphase 0“ über Beteiligungsverfahren und Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten bis zur Umsetzung von Lernraumkonzepten. Dabei werden sowohl innovative Schulneubauten („Hamburg wächst mit seinen Schulen“) als auch umgestaltete Bestandsbauten in den Blick genommen und Umsetzungsbeispiele von Lern-, Arbeits- und Lebensräumen beschrieben, die vor allem zum Ziel haben, Selbststeuerungskompetenzen und damit die Selbstständigkeit von Schüler:innen zeitgemäß zu fördern.

In seinem Basisartikel beschreibt Egon Tegge den grundlegenden Wandel vom Lernen im Klassenzimmer hin zum Lernen in einer Lernlandschaft, das u. a. von Verhaltensdimensionen wie Teamfähigkeit, Empathie, Organisationsvermögen, Lernbereitschaft und Eigenverantwortung geprägt ist und eine Teamorientierung der Lehrpersonen voraussetzt.

Eine konkrete, im LMS digitalisierte „Roadmap“ stellt Antje Sinemus von der Agentur für Schulberatung des LI vor. Die pädagogische Perspektive auf die Funktionalität von Räumen verbindet sich mit der Berücksichtigung psychischer Grundbedürfnisse: „Wo und warum fühle ich mich sicher? Was bereitet Lust/Unlust? Wo und mit wem erfahre ich eine stabile Beziehungsqualität? Was oder wer gibt mir Orientierung?“ In der Arbeit des Hospitationsnetzwerks „Wachsende Schulen“ wird deutlich, wie Schulen bei der Weiterentwicklung eines pädagogischen Konzepts für „Schule als guter Ort“ voneinander lernen können.

Dass die Entwicklung von Lernlandschaften multiperspektivisch und im Idealfall unter Beteiligung unterschiedlicher Personen erfolgen sollte, zeigt Adrian Krawczyk in seinem Beitrag „Wozu Lernlandschaften?“. Nur so kann ausgelotet werden, was sich mit bestimmten Raumkonzepten eröffnet und was auch eingeschränkt wird.

Auf die erforderliche Umsetzungsarbeit, die in nichts Geringerem besteht, als ein bestehendes System zu verändern, weist Katharina Willems in ihrem Beitrag hin. Es gilt, das „Innere (Raum-)Team“ ins Boot zu holen, Absprachen zu treffen und Verbindlichkeit herzustellen.

Im Beitrag von Thomas Bruhn, Lisa Heinlein und Max Martens zum „Quallen-Management“ wird die veränderte Haltung zum Lernprozess anschaulich, indem Schüler:innen der Oberstufe auf Augenhöhe ein Schulentwicklungsprojekt „Demokratische Partizipation“ ermöglicht wird. Es geht um angeleitete Selbstständigkeit. Ein gutes Beispiel dafür ist die Förderung der sogenannten „Spacial Skills“: Neue Lehrkräfte und Schüler:innen erkunden die Flächen und deren Funktion in einem Workshop.

Ich wünsche Ihnen einen guten Einstieg in die Lektüre!
Nehmen Sie die Tür oder das Fenster?

THEMA

Moderation Ingrid und Ruben Herzberg

- 03 EDITORIAL
Heinz Grasmück
- 05 EINFÜHRUNG INS THEMA
Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft
Egon Tegge
- 10 DIE „ROADMAP“: EIN ANGEBOT FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG EINES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTS FÜR „SCHULE ALS GUTER ORT“
Unterstützungsangebote für Schulen, die bauen, sanieren und/oder in der Gestaltung ihrer Räume und ihrer Pädagogik neue Wege gehen möchten
Antje Sinemus
- 12 WOZU LERNLANDSCHAFTEN?
Adrian Krawczyk
- 14 HOW TO CHANGE A RUNNING SYSTEM
Absprachen und Verbindlichkeiten bei der Umsetzung neuer Raumkonzept
Dr. Katharina Willems
- 16 WIR BAUEN NICHT NEU, WIR GESTALTEN ANDERS
Kompartments im denkmalgeschützten Bestand der Beruflichen Schule 26 (BS 26)
Mathias Heß, Rabea Klingner
- 18 VOM LERNGRUPPENRAUM ZUR LERNFLÄCHE
Das Raumkonzept an der Winterhuder Reformschule
Malte Cunis, Beate Rupp-Uhlig
- 20 LERNLANDSCHAFTEN ZUR STÄRKUNG DES SELBST REGULIERTEN LERNENS
Der Neubau des Gymnasiums Bondenwald
Sabine Güldenpfennig
- 22 DIE ENTWICKLUNG VON LERNLANDSCHAFTEN
Flexible und offene Lernräume an der Schule Stübenhofer Weg
Phoebe Lorenz
- 24 UNSER „QUALLEN-MANAGEMENT“
Die angeleitete Selbstständigkeit in der Oberstufe an der Stadtteilschule Eidelstedt
Thomas Bruhn, Lisa Heinlein und Max Martens
- 26 DER NEU GEBAUTE SCHUL-CAMPUS KIELER STRASSE
Dem pädagogischen Konzept folgen Entscheidungen baulicher, didaktischer und organisatorischer Art für die Einrichtung von Lernlandschaften
Annette Schmidt, Anne Katrin Pellán
- 28 RESONANTE LERNRÄUME
Wo die Räume mehr als nur schön sind: das Walddörfer Gymnasium
Frank Mehnert, Haithem Ouaja, Maximilian Thomes

BSB INFO

- 31 27. VERLEIHUNG DES BERTINI-PREISES IM ERNST DEUTSCH THEATER
- 34 WERKSTATT DEMOKRATIE
Gleiche Startchancen für alle – Startchancen für eine demokratische Schule
- 35 APPETIT AUF DEMOKRATIE
Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Schulrestaurant
- 38 SCHREIBEN IM KNAST
Über die „Haftnotizen“
- 42 EIN NEUES DIGITALES ZUHAUSE FÜR HAMBURGS JUGEND: JIP.HAMBURG.DE
- 43 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG
Folge 10: Die Förderung überfachlicher Kompetenzen
- 47 „WEISSBUCH LEHRKRÄFTEFORTBILDUNG – IMPULSE UND SZENARIEN FÜR GUTE PRAXIS“
– Eine Rezension
- 49 MEHR VIELFALT IN GRUNDSCHULEN – MÄNNER GEHÖREN DAZU!
Männer in die Grundschulen!
- 52 HIER SCHWEBEN HARFENTÖNE DURCH DIE SCHULE
- 54 PERSONALIEN

Die Themen der nächsten Hefte:
[Selbständigkeit beim Lernen und Handeln in Schule](#)
[Sonderheft Antisemitismus – Erfahrungen und Prävention](#)
[Übergänge in der Schullaufbahn](#)
[Erlebnisraum Schule. Schulleben und Schuljahr gestalten](#)

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

EINFÜHRUNG INS THEMA

Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft



Egon Tegge, ehemaliger Schulleiter des Goethe-Gymnasiums in Hamburg, ist aktuell bundesweit als Schulbauberater tätig.

1. Beim Betrachten der Semantik der Begriffe für die zentralen Räume des schulischen Lernens fiel dem bundesweit als Schulbauberater tätigen Autor¹ zunächst die „Maingrenzen“-Problematik auf – während im Süden der Republik überwiegend von einem „Klassenzimmer“ die Rede ist, spricht man im Norden immerhin von einem „Klassenraum“. Darunter könnte man sich dann auch etwas „Größeres“ vorstellen, obwohl die Quadratmeterangaben in den entsprechenden Raum- und Flächenprogrammen der nördlicheren Bundesländer mit Ausnahme Hamburgs alles andere als Euphorie auslösen dürften². Insofern atmet der Begriff „Lernlandschaft“, der es bisher bundesweit noch nicht in die behördlichen Vorgaben geschafft hat, ein Gefühl von Weite und Freiheit, das erst einmal hoffen lässt.

Aber auch andere globale Begriffe zum schulischen „Tun“ legen nahe, hinterfragt zu werden. Wenn man nämlich zu dem titelgebenden räumlichen Begriffspaar das entsprechende Begriffspaar des Handelns betrachtet, kommt man zu dem provozierenden Gegensatz „vom Unterricht zum Lernen“: Denn „Unterricht“ ist vom Wortsinn her eine einseitige Kommunikationsform, bei der „Wissende“ (Lehrkräfte) ihre Kenntnisse von Sachverhalten an „Unwissende“ (Lernende) weitergeben (diese also unterrichten), in der Hoffnung, dass bei Letzteren ein „Lernen“ stattfindet. Erstaunlicherweise hat diese Organisation von Schule in Form des lehrerzentrierten Unterrichts über Jahrhunderte auch relativ unhinterfragt funktioniert, bis allerdings spätestens mit den ersten empirischen Forschungen zum Bildungserfolg schulischen Handelns auch Fragen auftauchten, ob denn dieses auch die optimale Vorgehensweise sei. Dass sich Deutschland bei all diesen Untersuchungen nicht mit Ruhm bekleckert hat, ist landauf, landab hinreichend bekannt.

Maßgebliche Treiber waren dabei nicht nur die schlechten Leistungsergebnisse in den verschiedenen empirischen Studien, sondern auch die schrittweise Erkenntnis, dass das Konstrukt einer sozialen homogenen Einheit von halbwegs „gleichen“ jungen Menschen in einer „Klasse“ der Realität immer weniger gerecht werden konnte. Die Heterogenität der Schülerschaft wurde zunehmend stärker beklagt und die Homogenitätsannahme erwies sich entsprechend als Fiktion, sodass damit auch die räumliche Entsprechung in Form von „Klassen-“(zimmern/räumen) ihre Bedeutung verlor. Bestrebungen, eine entsprechende frühzeitige „Sortierung“ durch die Beibehaltung einer gegliederten Schulstruktur auf zwei oder drei Säulen oder mehr zu perpetuieren, prägten zwar die letzten Jahrzehnte der bildungspolitischen Auseinandersetzung ab Jahrgang fünf nach wie vor, ohne dass damit das grundlegende Problem der Heterogenität der Schülerschaft gelöst wurde – die aktuelle neuerliche Regelung für den Zugang zum Gymnasium in Baden-Württemberg ist sicher nicht das letzte Kapitel in dieser Frage³. Und dass die meisten anderen Staaten auf dieser Welt diesen deutschen Sonderweg der frühzeitigen Sortierung nicht mitgehen, sollte eigentlich zum Nachdenken anregen – Hamburg hat es dementsprechend immerhin zu einer Zweigliedrigkeit geschafft.

Insofern stellt sich die Frage, wo und warum sich dieses neuartige Raumkonzept einer Lernlandschaft schrittweise entwickelt hat und mittlerweile dabei ist, in der einen oder anderen Form die aktuellen Konzepte zu Schulbau und Raumnutzung maßgeblich zu verändern und zu prägen.



1 Vgl. die Homepage des Autors: <https://www.gesunde-lehrer.de/schulbauberatung/referenzen>
2 So z. B. in den „Raumprogramm-Richtwerten für allgemeinbildende Schulen des Landes Schleswig-Holstein“ von 2005, wenn dort für Klassenräume der Sek.I eine Größe von 59 m² angesetzt wird. In HH hingegen sind 3 Module á 24 m², also 72 m², für einen Klassenraum vorgesehen. Siehe Musterflächenprogramm für inklusive allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten in Hamburg, Mai 2018.
3 Vgl. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/test-fuer-viertklaessler-in-baden-wuerttemberg-nur-sechs-prozent-schaffen-in-mathe-die-gymnasialempfehlung-a-4b2d6541-a294-4e18-a825-7b12abecbcc7>

2. Lassen wir dazu die frühen Versuche einmal beiseite, bei denen man experimentell versucht hat, andere Formen des Lernens in anderen räumlichen Strukturen zu realisieren wie z. B. in der Laborschule Bielefeld ab Ende der 60er-Jahre oder in einigen anderen Gesamtschulprojekten, so fällt auf, dass die „Öffnung des Unterrichts“ zunächst in zahlreichen Grundschulen schrittweise Einzug hielt und sich in verschiedenen Bundesländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit ausgebreitet hat. Das geschah sicher nicht zufällig, denn gerade für die Grundschulen war und ist die große Heterogenität der Schülerschaft nun einmal eine strukturelle Tatsache, sodass pädagogische Konzepte wie der „offene Unterricht“, die „Freiarbeit“ oder Elemente der Montessori-Pädagogik als eine angemessene Form des Umgangs mit den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder in den Grundschulen bereits in den 80er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts rasch Verbreitung fanden. Auch wenn anfangs Lernen und Arbeiten dieser Kinder noch in einem Raum, dem überkommenen „Klassenraum“, stattfand – weil baulich nun einmal nichts anderes vorhanden war. Damit wurde aber die Ungleichzeitigkeit des Tuns der Kinder, ob stofflich/inhaltlich oder methodisch, in den sozialen Gruppen, den „Klassen“, nicht nur erlaubt, sondern vielerorts zum didaktischen Prinzip erhoben. Insbesondere da parallel auch bei den neugegründeten Gesamtschulen z. B. in Hessen, NRW oder Hamburg für die Sekundarstufe I im Gegensatz zum dreigliedrigen Schulsystem die Homogenitätsannahme der Jahrgänge und Klassen zeitweilig oder zumindest teilweise aufgehoben wurde, indem das Zauberwort der „Differenzierung“ bei Neubauten auch neue räumliche Zuschnitte möglich machte – trotz vehementer Kritik aus dem konservativen bildungspolitischen Lager. Allerdings gab es mindestens in den 20 Jahren nach der Wiedervereinigung kaum Finanzmittel für (innovativen) Schulbau, sodass entsprechende Ideen trotz bildungspolitischer Erdbeben (PISA-Schock) in Anbetracht der finanziellen Lage der Länder und Kommunen, von Ausnahmen abgesehen, nicht realisiert werden konnten. Man musste mit dem „Vorhandenen“ auskommen, es wurde viel experimentiert, Flure und ungenutzte Ecken kamen in den Blick, selbstständiges Lernen und Arbeiten ohne unmittelbare, permanente Aufsicht der

FOTOS EGON TEGGE



Wutöschingen: Lernatelier der Sek. I mit personalisierten Arbeitsplätzen

Coachingräume



Lehrpersonen wurde denkbar, sodass der tatsächliche Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeiten des Tages vielfach einem Flickenteppich glich. Dahinter standen anfangs viele Versuche und Ideen, aber kein kohärentes Konzept für neue schulische Gebäude. Das lag vermutlich auch daran, dass in Deutschland die Forschung zur Empiriefrage ausgeblendet blieb, also wissenschaftlich zu untersuchen, inwieweit die bauliche Struktur und Ausstattung schulischer Räumlichkeiten nebst dem dahinter liegenden pädagogischen Konzept dem Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen mehr oder weniger zuträglich sind.⁴

3. Bevor man die entsprechenden Forschungsergebnisse aus dem Ausland zur Frage „Wie die Gestaltung von Bildungsräumen schulisches Lernen beeinflusst“⁵ zur Kenntnis nimmt, sollte man sich darüber im Klaren sein, was Schülerinnen und Schüler überhaupt lernen sollen. Als Messlatte für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sollten in Deutschland allgemein die Vorgaben der Richtli-



Wutöschingen: Lernatelier der Oberstufe mit nicht personalisierten Arbeitsplatzangeboten

nien und Lehrpläne der Kultusministerien gelten, nur sind die darauf fußenden Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien für unser wohlhabendes Land ziemlich katastrophal. Das bestätigte jüngst⁶ auch der renommierte Bildungsforscher John Hattie, der die Ursachen dafür in unserem dreigliedrigen Schulsystem und dem verzweifelten Festhalten am Versuch der Homogenisierung der Lerngruppen sieht und in der Bewertung weltweit nicht allein steht. Auch der verstärkte Einsatz von zentralen Prüfungen in den verschiedenen Altersgruppen und die Reduzierung auf das Abprüfbare konnte das Problem nicht lösen – wir Praktiker kennen alle die unerwünschten Nebeneffekte, wenn unsere Schülerinnen und Schüler zu den Themen des Unterrichts die Frage stellen: „Brauchen wir das für die Klassenarbeit, Prüfung usw.?“ Das entsprechende „Schülersprech“ vom Bulimielernen war bis vor ein paar Jahren unter Lernenden unbekannt. Trotzdem blieben allerdings die Klagen der „Abnehmer“ der schulischen Absolventen aus Wirtschaft und Hochschulen: Die Dominanz des „Stoffs“ der Fachdisziplinen wurde nicht verändert, obwohl trotz unveränderter Homogenisierung der Lerngruppen gerade in den Gymnasien deren Ergebnisse ziemlich „mau“ blieben, gleichzeitig der Kollateralschaden in Form von steigenden Zahlen der „Bildungsverlierer“ aber größer wurde⁷.

Die Antwort, die viele Praktiker hierzulande in nicht-homogenen Lerngruppen auf diese Lage geben, zielt auf die Schaffung von Strukturen, die nicht-lineares, nicht homogenes Lernen ermöglichen und fördern. Und das meint



Weingarten: Lernatelier durch Wanddurchbruch

Lernorganisationskonzepte ebenso wie äußere Voraussetzungen in Bau und Ausstattung.

Argumentative Unterstützung findet man dazu bei den australischen Forschern, die im Nachgang zur bekannten „Hattie“-Studie⁸ ihre Ergebnisse publiziert haben und zum „zu Lernenden“ eine einfache, aber wesentliche Unterscheidung machen, indem sie dazu die Ebene des „surface learning“ und des „deep learning“ des Lernerfolgs trennen.

Während surface learning auf die Vermittlung von „Wissen“ fokussiert ist, also faktenorientiert auf das Kernwissen eines jeden Faches abzielt, ist das deep learning der Oberbegriff für das Erreichen der „21st Century Learning Skills“, um damit die Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die sie im späteren Leben nach dem Abschluss der Schule benötigen. **Das sind vor allen Dingen die sogenannten 4 Ks: kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität.**

Dahinter stehen Verhaltensdimensionen wie Teamfähigkeit, Empathie, Organisationsvermögen, Selbstständigkeit, Lernbereitschaft oder Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Technologien sowie Individualisierung und Eigenverantwortung bei Lernprozessen. **Auf Lehrkraftseite bedeutet das zwingend eine Teamorientierung der Lehrkräfte.**

⁴ Die Symptome des Problems werden z. B. in der jüngsten (2022) Zusammenfassung der PISA-Ergebnisse gerade für die Gymnasien zutreffend beschrieben: „Der große Rückgang der mathematischen Kompetenzen an Gymnasien kann nicht akzeptiert werden.“

Die Befunde aus PISA 2022 weisen darauf hin, dass die bisherigen Fördermaßnahmen nicht ausreichend sind. Die größer werdenden Defizite insbesondere in der mathematischen Kompetenz und beim Lesen dürfen nicht hingenommen werden. Sie müssen vielmehr unbedingter Anlass sein, das Bildungssystem gerechter und leistungsfähiger zu machen.“ Die räumlichen Bedingungen werden dabei zwar nicht ausdrücklich analysiert, es ist aber eigentlich selbstverständlich, dass zu den geforderten „vermehrten Fördermaßnahmen“ auch räumliche Realisierungsmöglichkeiten gehören. Lewalter u. a. (Hrsg.): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster, New York. Waxmann 2023, S. 321.

⁵ Der folgende Abschnitt orientiert sich im Wesentlichen am übersetzten Beitrag von Imms, Wesley/Morris, Julia E.: Wie die Gestaltung von Bildungsräumen schulisches Lernen beeinflusst. In: Lernende Schule 106, 2024.

⁶ Vgl.: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/bildungsforscher-john-hattie-schule-ist-nicht-fuer-die-eltern-sondern-fuer-die-kinder-a-5635c51c-cd69-4e2e-a854-6409e1b099a1>

⁷ Hattie formuliert das im besagten Interview ziemlich drastisch: „Kinder sollten sehr viel länger als bisher gemeinsam lernen – so, wie es in fast allen anderen Ländern der Welt längst Praxis ist.“

⁸ Dabei weisen die Autoren auf ein Missverständnis in der Rezeption der „Hattie-Studie“ hin, denn Hattie habe bzgl. des seinerseits festgestellten nur geringen Einflusses der „open learning programs“ nicht auf die Umgebungen (environments) abgehoben, sondern auf die Lernorganisation, also was die Lehrkräfte daraus machen. Hattie selbst hatte später darauf hingewiesen, dass zu dieser Frage so gut wie keine gesicherten Forschungsergebnisse vorliegen würden.





Imms/Morris⁹ gelingt es damit, im Nachgang von Dovey und Fisher (2014)¹⁰ eine Typologie von Raummodellen zu beschreiben, die in fünf Kategorien zusammengefasst wurden: Beim Typ A handelt es sich um das klassische (traditionelle) Flurschulkonzept mit geschlossenen Klassenräumen, Typ B hingegen mit teilweiser Flurnutzung. Am anderen Ende sehen wir mit dem Typ E ein Konzept mit völlig offenen Räumen, die von verschiedenen sozialen Gruppen und Lehrkräften genutzt werden. Dazwischen befinden sich hybride Konzepte, bei denen auch mit mobilen Trennwänden (Typ C) schrittweise geöffnete Raumnutzungen geschaffen werden, während bei Typ D im Prinzip ein Großraum realisiert wurde, bei dem aber durch Trennwände wieder Klassenräume gebildet werden können. Für den australisch/neuseeländischen Raum wird dabei angegeben, dass dort bereits 25% der Unterrichtsräume den Typen C–E entsprechen. Diese Grafik ist m. E. gut geeignet, die Vielfalt an unterschiedlichen Raumkonzepten in Schulen zu kategorisieren.

Die Ergebnisse sprechen dabei für sich. Während auf der Ebene des surface learning keine wesentlichen Erfolge von offenen räumlichen Strukturen empirisch feststellbar waren, ist dies beim deep learning eindeutig anders – hier führen die geänderten räumlichen Parameter hin zu „Lernlandschaften“ (open-plan learning spaces) auch zu einer deutlichen und messbaren Leistungssteigerung.

⁹ Morris (2022), S. 7–25 u. a.: Designing and using innovative learning spaces. In: IUL Research 3(6). S. 7–25.

¹⁰ Doves u. a.: Designing for adaption. The school as socio-spatial assemblage. In: The Journal of Architecture 19(1), S. 43–63.

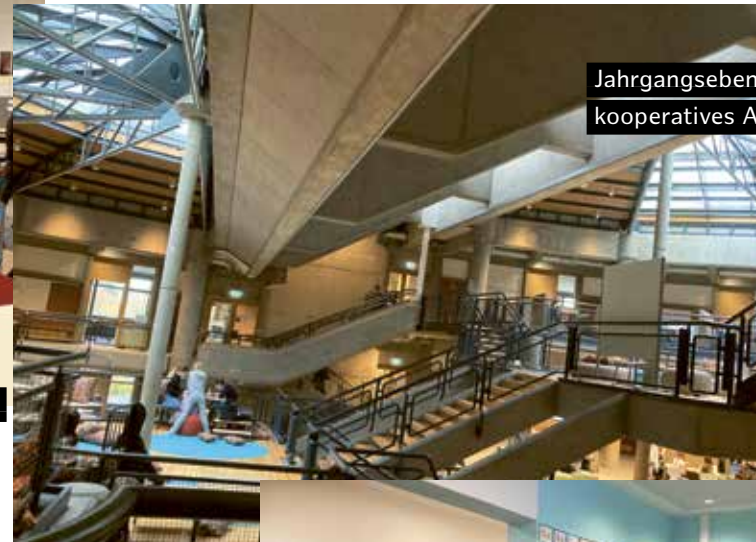
¹¹ Als empirischen Beleg für den Erfolg geänderter Raumkonzepte kann lediglich das erste (Baden-Württembergische Zentral-)Abitur der Gemeinschaftsschule Wutöschingen 2023 herangezogen werden, bei dem die Absolventen (einer ehemaligen Haupt- und Realschule/Werkrealschule!) immerhin einen Notendurchschnitt von 1,7 erreicht haben.

¹² Für die Turmbergschule ist für die Grundschule ein jahrgangsübergreifendes (1–4) Konzept mit Familienklassen in Planung. Für die Sekundarstufe I (Gemeinschaftsschule) ist das pädagogische Konzept entsprechend Wutöschingen bereits umgesetzt und im Bestand mit erheblichen Abstrichen realisiert, der geplante Neubau folgt vollständig dem Vorbild. Der Autor ist zusammen mit dem Architekten Böwer (Freiburg) mit der Phase Null beauftragt.

FOTOS EGON TEGGE



Mainz, Theresianum: Einzelarbeitsplätze Sek. I



Jahrgangsebenen für kooperatives Arbeiten



Hamburg, Wolfgang-Borchert-Grundschule: Jahrgangszone

4. Solche Forschungen fehlen in unserem Lande nahezu¹¹ völlig, trotzdem geht die Realisierung bei aktuellen Schulbauprozessen eindeutig zu einer immer stärkeren Schaffung von offenen räumlichen Strukturen – die Professionellen in heterogenen Systemen (Grund-, Gemeinschafts-/Stadtteilschulen, vielen Berufsschulen sowie mit inklusiv zu beschulenden SuS) konnten sich offenbar durchsetzen.

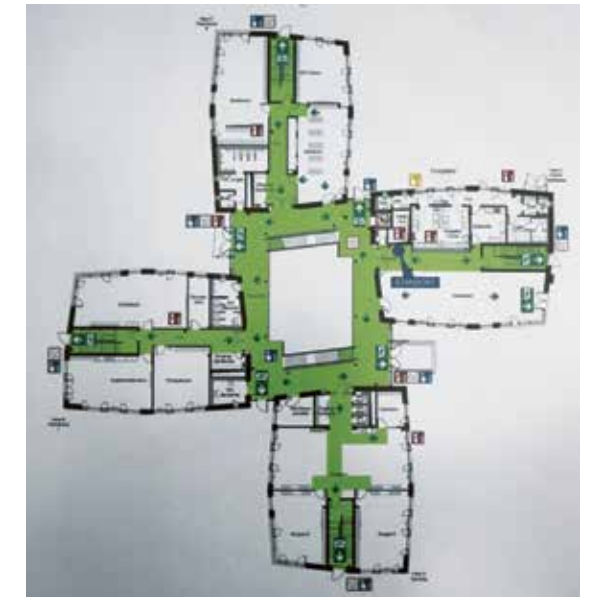
Das extreme Beispiel einer solchen Neukonzeption ist zweifelsohne die (staatliche) **Gemeinschaftsschule Wutöschingen**, die Klassen und Jahrgänge abgeschafft hat und zugleich den Verzicht auf Klassenarbeiten zugunsten von individuellen Gelingsüberprüfungen. Dazu wurde baulich in Lernateliers (Großraum) eine Ansammlung von bis zu 200 individuellen Arbeitsplätzen realisiert, wo absolute Ruhe herrscht, dazu Flächen für kooperatives Arbeiten in „Marktplätzen“ sowie kleinere Instruktionsräume (15–20 SuS) und Coachingräume für wöchentlich verpflichtendes Coaching durch die „Lernbegleiter“ (ehemals „Lehrkräfte“).

Solche Raumkonzepte lassen sich mit erheblichen Abstrichen auch im Bestand realisieren, wie die Lernateliers in der **Turmbergschule in Weingarten** zeigen, für die allerdings ein kompletter Neubau der Schule für die Klassen 1–10 sich aktuell in der Phase Null befindet¹². Lernateliers mit personalisierten Arbeitsplätzen findet man auch andernorts, so in der **Ev. Jacobusschule in Karlsruhe**.

Die **Geschwister-Scholl-Stadtteilschule** in HH wurde als Jahrgangskluster-Schule geplant und gebaut, hier sind jeweils vier Klassen eines Jahrgangs um einen gemeinsamen Marktplatz gruppiert.

Die **BS 25** in Hamburg verfügt jeweils über mehrere offene Etagen für drei Lerngruppen und einen separaten Lernraum. Die beim Bau eingebauten (recht teuren) flexiblen Trennwände (vgl. die australische Typologie Typ C und D!) werden nach Auskunft der Verantwortlichen heute nicht mehr benötigt.

Ein ebenfalls sehr weitgehender Umbau einer Schule aus den 80er-Jahren wurde in Mainz für das **Theresianum** (Gymnasium in katholischer Trägerschaft) 2018 ff. realisiert. Hier wurde für den Jahrgang 5 ein Lernatelier mit individualisierten und personalisierten Arbeitsplätzen geschaffen. Für die höheren Jahrgänge wurden die ehemals gefangenen Innenräume ohne Außensicht radikal entkernt und jeweils Jahrgangszonen geschaffen – aus der Not der Brandschutzaufgaben neueren Datums (Schaffung der zweiten Fluchtwege) also völlig neue räumlich/pädagogische „Tugenden“ konzipiert. Mit Fertigstellung des Baus wurden die Lernwege der Fächer radikal standardisiert.



Ein überzeugendes Beispiel einer neu gebauten inklusiven und jahrgangsübergreifenden Grundschule (Römerstadtschule) für die Altersgruppe 6–10 ist in Frankfurt Nord errichtet worden. Hier verfügen jeweils zwei Lerngruppen (mit jeweils ca. 25% Inklusionskindern) in einem „Kleeblatt“ über zwei Gruppenräume und einen gemeinsamen Marktplatz nebst Teamraum, Unisex-Toiletten und Garderobe, sodass bei drei Ebenen eine Vierzügigkeit versorgt ist. Das Bild zeigt einen Marktplatz. Römerstadtschule Frankfurt/Main¹³.

Für weitere Schulformen (Grundschule und Beobachtungsstufe) sind Einblicke in eine Campusschule in einem Hamburger Klassenhaus sowie der Umbau eines über 100 Jahre alten Schulbaus in Hamburg-Eimsbüttel zur Lernlandschaft zu sehen.

Es ließen sich noch sehr viele weitere Beispiele innovativen, modernen Schulbaus zeigen, die im Prinzip eines gemeinsam haben: Für die Heterogenität der Lerngruppen wird eine Vielfalt an räumlichen Möglichkeiten angeboten – nämlich Lernlandschaften.

Weitere Informationen:

<https://www.gesunde-lehrer.de/schulbauberatung/referenzen>

Kontakt:

tegge@web.de

¹³ Grundriss mit freundlicher Genehmigung des ausführenden Architekten Dirk Landwehr, Trapez Architektur, Hamburg

Die „Roadmap“

Ein Angebot für die Weiterentwicklung eines pädagogischen Konzepts für „Schule als guter Ort“ (in der „Vorphase Null“)

UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE FÜR SCHULEN, DIE BAUEN, SANIEREN UND/ ODER IN DER GESTALTUNG IHRER RÄUME UND IHRER PÄDAGOGIK NEUE WEGE GEHEN MÖCHTEN

» Wie wollen wir zukünftig ganztägig lernen, lehren und miteinander leben, und was bedeutet das in Bezug auf die Funktion von ‚Raum‘?«

Die Herausforderungen für eine Schule, die baut, umbaut oder saniert, sind breit gefächert und eng verknüpft mit deren Schulentwicklung. Daher hat sich die Agentur für Schulberatung in den letzten drei Jahren auf den Weg gemacht, für die spezifischen Fragen dieser Schulen ein mehrgliedriges Angebot in Kooperation mit dem Ganztagsreferat und Schulbau Hamburg aufzusetzen.

Bei den entwickelten Beratungs- und Unterstützungsformaten geht es nicht darum, einer Schule ein bestimmtes Raumkonzept wie z. B. eine „offene Lernlandschaft“ zu empfehlen. Der Entscheidung für ein spezifisches Raumkonzept, das letztlich in bauliche Maßnahmen überführt wird, gehen zunächst ganz andere und dringlich zu klärende Fragen aus der pädagogischen Perspektive voraus.

Gelingensbedingung „Vorphase Null“

Die Unterstützung der Schulen findet zumeist in der sog. Vorphase Null statt, die für den Erfolg des Gesamtprozesses eine zentrale Rolle spielt. Angemerkt sei, dass der Begriff Vorphase Null in der Entwicklungsphase der Angebote entstand.



Antje Sinemus

ist pädagogische Mitarbeiterin in der Agentur für Schulberatung und bei der Koordination des Unterstützungsangebots „Wachsende Schulen“ am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

In der Vorphase Null werden unter der Fragestellung „Wie wollen wir zukünftig ganztägig lernen, lehren und miteinander leben, und was bedeutet das in Bezug auf die Funktion von ‚Raum‘?“ Qualitätsentwicklungsfelder, die mit Raum und Organisation in Verbindung stehen, inhaltlich betrachtet.

Ziel ist, dass zum Abschluss der Vorphase Null ein pädagogisches Konzept vorliegt, in dem die Schulleitung mit dem Kollegium und der Schulgemeinschaft wichtige pädagogische Leitgedanken für eine Lernkultur der Zukunft für die Schule als ganztägigen Lern- und Erfahrungsraum beschreibt. Dieses pädagogische Konzept bietet Orientierung für die sich anschließenden Gespräche mit den Fachleuten für Raumgestaltung und Schulbau in der nachfolgenden Phase Null. Hier werden – meistens mit externer Moderation – aus den grundsätzlichen Überlegungen der Schule zu Pädagogik, Raum und ganztägigem Leben und Lernen die funktionalen Anforderungen an den künftigen Bau und an das Raumkonzept abgeleitet.

Moodle-Kurs „Roadmap für die Vorphase Null“

Der auf LMS eingestellte Moodle-Kurs „Roadmap für die Vorphase Null“ <https://lms.lernen.hamburg/course/view.php?id=150497> führt Schulen in mehreren Schritten durch den Prozess der Vorphase Null.

In der Funktion einer digitalen Roadmap soll er Schulen dabei unterstützen,

- die relevanten Prozessschritte entsprechend dem schuleigenen Bedarf zu identifizieren,
- eine für die Schule und das Bauprojekt stimmige Prozess-Struktur für die Vorphase Null aufzusetzen, um auf dieser Grundlage



FOTOS CHRISTINE JUNG&STEPHANIE SEITZ (TEAM TOHOOP)



- pädagogische Leitlinien zu entwickeln, die zur Beantwortung der Leitfrage der Vorphase Null „Wie wollen wir zukünftig ganztägig lernen, lehren und miteinander leben, und was bedeutet das in Bezug auf die Funktion von ‚Raum‘?“ führen.

Unterstützungsangebote für die Schulen

Die digitale Roadmap beinhaltet neben einem hochwertigen Angebot an strukturierenden Kernfragen zu allen Feldern der Schulentwicklung weitere Unterstützungsangebote.



Dazu gehört u. a. die Vermittlung und Bezeichnung qualifizierter Schulbauprozessbegleitungen, das Hospitationsnetzwerk „Wachsende Schulen“ <https://li.hamburg.de/beratung/themen-aufgabengebiete/agentur-fuer-schulberatung/angebote-wachsende-schule-666522> und ein Workshopangebot, das eigens für Schulen, die bauen, sanieren oder umbauen konzipiert wurde.

Hier werden Schulen in zwei aufeinander aufbauenden Modulen zunächst für das Thema „Psychische Grundbedürfnisse und Raumfunktionen in der Schule“ sensibilisiert. Die Teilnehmenden betrachten im ersten Schritt den schulischen Lernort und die Tagesstrukturen sowohl aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern als auch von

Pädagoginnen und Pädagogen und verbinden diese Sichtweisen mit den psychischen Grundbedürfnissen des Menschen wie Sicherheit, Bindung, Selbstwertstärkung und Orientierung.

Wo und warum fühle ich mich sicher? Was bereitet Lust/ Unlust? Wo und mit wem erfahre ich eine stabile Beziehungsqualität? Was oder wer gibt mir Orientierung?
All dies sind dabei Fragen, die im Zentrum stehen.

Im zweiten Schritt kann dann betrachtet werden, wie Raum in seiner pädagogischen Funktion unterstützend(er) für die Erfüllung der psychischen Grundbedürfnisse wirksam sein kann. Dabei fächern sich die pädagogischen Raumfunktionen unter den Überschriften „Kollaboration“, „Aktion“ und „Konzentration“ auf.

Darauf aufbauend folgt dann der zusammen mit dem Ganztagsreferat entwickelte Workshop „Raumkonzept-Praxis“ (siehe hierzu den nachfolgenden Beitrag von Adrian Krawczyk), in dem die Interaktionen von verschiedenen Nutzerinnen und Nutzern (Personae = Schüler/Schülerinnen) anschaulich über einen ganzen Schultag in fünf verschiedenen Raumkonzepten durchgespielt werden.

Die Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen aus ihrer Alltagspraxis werden verknüpft mit den im Workshop gewonnenen Erfahrungen aus der Perspektive der SuS in den unterschiedlich offenen Raumstrukturen. So können gemeinsam aus den möglichst multiprofessionellen Perspektiven Chancen und Grenzen der verschiedenen Raumkonzepte für die pädagogische Praxis sichtbar gemacht werden.

Am Ende steht, dass die Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer Basiswissen rund um das Thema „Raum und pädagogische Praxis“ generiert haben.

Weiterhin wird den schulischen Akteurinnen und Akteuren mit unterschiedlichen Professionen aus der Perspektive ihrer verschiedenen Funktionen ein praxisnaher Austausch zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik ermöglicht.

Nach der Durchführung der beiden Workshop-Formate ist in den Schulen ein wesentlicher Grundstein für die Beantwortung der übergeordneten Leitfrage: „Wie wollen wir zukünftig ganztägig lernen, lehren und miteinander leben, und was bedeutet das in Bezug auf die Funktion von ‚Raum‘?“ gelegt, um gemeinsam einen pädagogischen Klärungsprozess zu gestalten und auf die Schule der Zukunft zu schauen, die am Standort und mit Blick auf die Bedarfe der gesamten Schulgemeinschaft entstehen soll.

Kontakt:

antje.sinemus@li.hamburg.de



RAUM-VISUALISIERUNG TEAM TOHOOP / ILLUSTRATION FIGUREN OLIVER VOGES

Wozu Lernlandschaften?



Adrian Krawczyk
ist Referent für Raumkonzepte
im Ganztag bei der
Hamburger Schulbehörde.

Larry Cuban, emeritierter Professor der Stanford University für Erziehungswissenschaften mit Blog zu Themen rund um Schulreform und Unterrichtspraxis, hält die Diskussion um die am Übergang zu den 70er-Jahren kurzzeitig sehr populären „open classroom“-Schulen im Kontext des Lernkulturwandels in Richtung personalisiertes Lernen für noch längst nicht abgehakt, auch wenn durch die Hattie-Studie der Rolle des Lehrenden deutlich mehr Bedeutung beigemessen wird. Die „Montag Stiftung“, in Deutschland Motor für die Diskussion an der Schnittstelle zeitgemäßer Pädagogik und passender baulicher Strukturen, führt eher einen Feldzug gegen die Flurschule. Sollten Diskussionen um Lernkulturwandel (Digitalität, PISA, New Work, well-being) also doch im Zusammenhang mit räumlichen Strukturen geführt werden? .

Die empirische Bildungsforschung misst in erster Linie das, was gut zu messen ist. Schulen sind jedoch im ständigen Wandel begriffen, die Ideen von guter Schule im Fluss.

Gleichzeitig steigt der Anforderungskatalog an Schulen: Ganztag, Inklusion, Integration, Digitalität. Er beinhaltet auch „weichere“ Faktoren, für die messbare Indikatoren erst entwickelt werden müssen. Der Bildungsbegriff sowie die Institution Schule scheinen immer wieder neu justiert und auf die Probe gestellt zu werden. Eine veränderte Haltung, ein „neues“ pädagogisches Konzept, hinzukommende Bedürfnisse über den Tag – all das soll Schule zeitgemäß abbilden. Inhaltlich motivierte Veränderungen werden sich letztlich auch in Strukturen abbilden. Sind räumliche Strukturen aber nun Henne oder Ei? Kann die Auseinandersetzung mit Raumkonzepten Impulse für die Schulentwicklung geben?

Unterschiedliche Raumkonzepte denken können?

In Hamburg sind Schulen selbstverantwortet. Bei Neubauten ist die sogenannte Phase Null gesetzt, wenn auch kurz. Schulen können professionell begleitet auf die Grundrissplanung Einfluss nehmen. Sie bestimmen mit, wie offen ihr Raumkonzept sein soll. Auch Bestandsgebäude können immer noch anders organisiert werden. Die vermeintliche Freiheit ist aber auch eine Herausforderung, denn für eine inhaltlich breit aufgestellte Diskussion zu Alternativen über das Denkmodell Flurschule hinaus fehlt schlicht die

empirische Basis – und meist die Zeit. Wer kann schon aus eigener Anschauung für alternative Raumkonzepte argumentieren? Selbst wenn man innerhalb einer Arbeitsgruppe auf pädagogischer Augenhöhe eingeschliffene Vorstellungen von Raumorganisation infrage stellen wollte, geschieht dies wahrscheinlich meist aus rein unterrichtsbezogener Perspektive. Jedoch müssten Anforderungen, die sich aus dem Anspruch eines ganztägigen und inklusiven Ortes ergeben, gleich mitgedacht werden. Wie aber kann man sich dem Thema jenseits von ideologischen Grabenkämpfen und Plattitüden konkret nähern?

Die Diskussion müsste aus der Perspektive vieler geführt werden, wie z. B. aus der von Kindern, Jugendlichen, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, aber auch Verbänden, Aufsichten und Verwaltung. Um zu verhindern, dass man sich an spezifischen Grundrissvarianten oder einzelnen Ausstattungsgegenständen reibt, braucht es einen gewissen Abstraktionsgrad. Gleichzeitig sollte man aber praxisnah argumentieren können und die Raumkonzept- bzw. Denkmodelle vergleichen können. Um diese Prozesse zu unterstützen, hat das Ganztagsreferat zusammen mit der Agentur für Schulberatung mit dem Workshop-Format **Raumkonzept-Praxis** einen Versuch gestartet. Das Angebot ist Teil eines Unterstützungsangebotes, das im Zusammenhang mit „Hamburg wächst mit seinen Schulen“ auf LMS abrufbar ist. Auf Basis der gleichen Grundfläche werden darin verschiedene mehr oder weniger offene Raumkonzepte gegenübergestellt. Der Workshop sieht zwei Arbeitsphasen vor, an deren Ende eine gruppenbasierte gemeinsame Bewertung steht. Diesen Prozess zu durchlaufen, ermöglicht es den Beteiligten, eine bewusstere Entscheidung für das Raumkonzept zu treffen, mit dem die Schule den vielfältigen Anforderungen gerecht werden möchte.

Auf dem Weg zum multiperspektivischen Raumkonzept

Im Idealfall setzt sich die Teilnehmergruppe aus unterschiedlichen Professionen und Perspektiven zusammen. Dann kann in einem Aushandlungsprozess der konkurrierenden Anforderungen, Bedürfnisse und Ängste eine gemeinschaftliche Bewertung errungen werden. Hier stoßen unterrichtliche Ziele und Praktiken auf Bedürfnisse der Inklusion und des Ganztags, kollidieren Anforderungen an den Lern- und Lebensort. Eine breite und praxisorientierte Argumentation bietet die Chance auf echte Auseinandersetzung und am Ende ein Ergebnis, das sich nicht nur aus der eigenen, sondern aus der gemeinsamen Verantwortung gebildet hat.



Im Rahmen des Workshops nehmen auch die einzelnen Teilnehmenden (TN) mehrere Perspektiven ein. In der ersten Arbeitsphase des Workshops wählen sie sich eine Persona aus einer Reihe von vorgestellten unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen aus.

Sich in diese hineinversetzend, spielen die TN ein Szenario aus Sicht dieser Schülerinnen oder Schüler durch und beziehen dabei eigene Erfahrungen mit ein. Dies geschieht vergleichend sowohl in einer Flurschulvariante als auch in einem alternativen offeneren Raumkonzept und wird schriftlich festgehalten. Die Grundrisse sind alle möbliert und visuell über verschiedene Perspektiven in ihren räumlichen Möglichkeiten gut zu erfassen. Das Szenario in unterschiedlicher Umgebung zu durchleben, führt erfahrungsgemäß zu unterschiedlichem Verhalten und verschiedenen Ergebnissen. Welchen Einfluss hat die Raumstruktur mit Ausstattung und Atmosphäre auf dieses Szenario? Was eröffnet sich, was wird eingeschränkt? In dieser ersten Arbeitsphase stehen die Kinderperspektive und Heterogenität der Schülerschaft im Mittelpunkt. Das Szenario wird aber auch von der persönlichen Haltung und dem eigenen professionellen Erfahrungshorizont beeinflusst sein.

In der zweiten Phase gruppieren sich die TN entsprechend den durchgespielten alternativen Raumkonzepten. Alle in der Gruppe sind bereits mit dem Raumangebot vertraut und haben sich in eine andere Perspektive eindenken müssen. Nun treffen sie auf andere Professionen und deren Persona. In der Gruppe wird nun das offeneren Raumkonzept gemeinsam bewertet (1 bis 5 Sterne), inklusive einer Begründung.

Raumkonzept Praxis digital

Die digitale LMS-Version des Workshops mag systembedingt limitiert wirken. Sie hat aber neben der leichten Umsetzbarkeit und Verbreitungsmöglichkeit noch einen weiteren Vorteil: Die beschriebenen Szenarien können gesammelt und ausgewertet wieder in den Workshop einfließen. Wenn ein beschriebenes Szenario eine Position bzw. Argumentation besonders anschaulich macht, kann sie über die Datenbank abgerufen werden. Auf diese Weise können auch Professionen und Meinungen Gehör finden, die sonst womöglich nicht am Tisch mitdiskutieren würden. Mit der Zeit kann so ein breites Argumentationsfundament geschaffen werden und es mögen Tendenzen ablesbar werden, wie weit man sich von der Flurschule lösen mag.

Anmeldung als Gast ist möglich: <https://lms.lernen.hamburg/course/view.php?id=101>

Kontakt:

adrian.krawczyk@bsb.hamburg.de



How to Change a Running System

ABSPRACHEN UND VERBINDLICHKEITEN BEI DER UMSETZUNG NEUER RAUMKONZEPTE



Dr. Katharina Willems
ist Didaktische Leiterin an der
StS Stellingen.

Gute und sinnvolle Raumkonzepte im laufenden Betrieb zu erstellen und zu leben, ist ein störanfälliges Unterfangen. Aber alternativlos. Vorausschauende Planung hilft bei der Umsetzung.

„Raum“ spielt schon seit längerem eine Entwicklungsrolle an unserer Stadtteilschule (1.300 Lernende, Jg. 5–10 meist achzügig, Sekundarstufe II vierzügig, Jahrgangszonenprinzip). Raum soll eine bewusste Komponente für Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen: unterstützend, anregend und reflektiert. Unsere bisherige Strategie: Raumkonzepte werden gemeinschaftlich entwickelt, transparent kommuniziert und gemeinsam gelebt. In einem System wie Schule, in dem sich ständig viele Parameter ändern (Klassen- und Jahrgangsteamzusammensetzungen, Fachschaften, Schulleitungsteams), ist diese Strategie richtig gedacht, aber unserer Erfahrung nach noch nicht zielführend (genug). Trotz guten Starts funktioniert es nicht immer zuverlässig, Absprachen nachhaltig beizubehalten, um darauf weitere Unterrichtsentwicklung aufbauen zu können. Zugleich ist uns bewusst, dass Veränderungen an Raumkonzepten eine deutliche Steuerung des gesamten Systems und seiner Ausrichtung und Werte bedeuten können – und sollen: Changing a room means changing a system.

Das „Innere (Raum-)Team“ ins Boot holen ...

Hier also ein Zwischenfazit unserer Erkenntnisse: Grundsätzlich haben wir vieles richtig geplant. Nun tritt im Laufe des Prozesses, um mit einem Bild von Schulz von Thun zu sprechen, das Innere (Raum-) Team in den Vordergrund und will mitbestimmen, verändern, uminterpretieren, beschleunigen. Wir glaubten das gesamte Team bereits an Bord ... Was haben wir übersehen?

1. Wir müssen offenbar konsequenter werden in den Absprachen der Verantwortlichkeiten. Bereits erprobte und entschiedene Arrangements müssen gepflegt und auf ihre Einhaltung muss geachtet werden, um nicht ständig neu konzipieren zu müssen. Während wir in den Planungs- und Entwicklungsphasen pädagogische Bedarfe vorgedacht und Ausstattungen entsprechend mobil angelegt haben, stellt sich an verschiedenen Stellen heraus, dass die alltägliche Nutzung mehr braucht als „nur“ die Konzepte von Bau und Ausstattung. Die Herausforderung sind die Nutzungskonzepte der gestalteten Räume. Diese werden bisweilen von außen herausgefordert (Freilernzonen müssen plötzlich weiteren Klassenräumen weichen), manchmal auch aus dem eigenen System heraus (kleine, flexible Pulte werden zu frontalen „Pultburgen“ verbaut). Raumkonzepte so zu leben, dass die Grundidee nicht einem Zufallsprinzip, sondern einer erkennbaren Logik folgt, ist anspruchsvoll. Eine gute Weitergabe von Raumwissen und Klärung von Verantwortlichkeit, dieses Wissen weiterzugeben, ist erforderlich. Dies gilt bei Wechseln und Neuzugängen auf der Leitungsebene, bei Neubesetzungen von Beförderungsstellen und beim Einbeziehen von Jahrgangssprecherinnen und Jahrgangssprechern sowie Fachleitungen gleichermaßen. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren tragen mit einem gemeinsamen Verständnis das System – was nicht heißt, dass sie nicht auch als critical friends Zweifel und Veränderungsbedarf anmelden dürfen. Auch hier müssen die Wege möglichst geregelt sein.

2. Dass das angesprochene Innere Team seine Berechtigung hat, mitzudenken und zu hinterfragen und Schule ein enorm dynamisches System ist – und sein soll – haben wir offensichtlich nicht bis zu Ende gedacht und gelebt. Der erforderliche Prozess muss die daily routine über mehrere Schuljahre berücksichtigen und praktische Raumabläufe ins System eindenken: Wer wird wann informiert und mitgenommen? Vor dem Schuljahresbeginn oder erst als gemeinsames Team, wenn alle da sind? Welche Freiheiten darf jede/r haben, welche nicht? Diskutiert jedes Jahrgangsteam Bedarfe jedes Jahr neu? Wo können neue und skeptische Lehrkräfte nachlesen, was sich die Schulgemeinschaft einmal bei der Möbelauswahl gedacht hat und was mit welchem Ergebnis erprobt wurde? Darf oder soll eine Raum AG Nutzungen vorgeben und im Sinne eines Gesamtkonzeptes den Hut aufhaben, mit welcher Ressource? Oder hat die Schulleitung die Verantwortung nicht nur für Menschen und Abläufe der eigenen Abteilung, sondern auch für die Raumlogik? Wann wird die Schulcommunity über Prozesse informiert, nur bei neuen Vorhaben oder auch immer mal über bestehende Absprachen?

3. Tägliche Herausforderungen von Lehrkräften führen offenbar reflexhaft dazu, die eigene Raumregie wieder enger zu führen. Das suggeriert Sicherheit und kontrollierbare Abläufe. Die Offenheit flexibler Arrangements und Erprobungsphasen weicht dann einer deutlicheren Lehrerzentrierung. Eines der wichtigsten Prinzipien muss aktiv wachgehalten werden: Räume sollen sich nach den Bedarfen der Lernenden richten, um ihnen bestmöglich Lernarrangements für ihre Bildungswege anzubieten. Diese Balance aus Bedarfen von Lernenden und Lehrenden muss ausgehalten und in den Diskurs gebracht werden. Die Parteilichkeit für die Lernenden einzubringen, ist schwierig, selbst wenn die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Diese wechseln häufiger als eine mittelfristige Partizipation es eigentlich bräuchte, und sie sind zumeist nicht tief im Diskurs verankert. Zugleich verfügen Lernende über eine enorme Raumexpertise. Also braucht es idealerweise eine Person, die diese Perspektive pflegt.

... und nicht steckenbleiben

Auch wenn Abläufe nachgebessert werden (weil Dinge anders gelaufen sind als geplant): Einzelne Schritte zurück oder ein Stagnieren in einzelnen Bereichen sollten eine Weiterentwicklung nicht behindern. Wir verfolgen das mittelfristige Ziel, dass die Lernräume unsere Entwicklung sozialer, individualisierter, projektorientierter und kollaborativer Lernarrangements unterstützen. Lernräume sollen einladen, anregen, ermöglichen, Nischen bieten, Material bereitstellen – und eben auch Unterrichtsraum sein. Dafür müssen wir im wahrsten Sinne „Raum geben“! Kleine Beispiele aus aktuellen Entwicklungen an der Stadtteilschule Stellingen: Gerade geht unser „Makerspace“ an den Start, vorangetrieben durch den Fachbereich Arbeit und Beruf, der Lernangebote neu denkt und Raum passend konzipiert. In diesem Fall ist keine große Community beteiligt. Die energischen Macherinnen sind die Fachleitung und unsere Werkstattmeisterin – in enger Absprache mit der Schulleitung. Die Bereitstellung von Raum, die Begleitung von Ausstattungsfragen, das Einrichten von Ganztagsangeboten wie der „Plotterbande“, um Ausstattung über einen längeren Zeitraum zu erproben, brauchten einen Vorlauf von zwei Jahren – und einen entsprechenden Willen, das gemeinsame Ziel zu erreichen. Mit der erworbenen Expertise können wir nun einen deutlichen Schritt voranschreiten – und erhoffen uns hiervon, dass dieser anregende Lernraum als Multiplikator wirkt.

Parallel geht eine andere Gruppe neue Wege: Angeregt durch die Erfahrungen offener Lernarrangements an der Stadtteil-



schule Eidelstedt ist eine AG „Lernraumkonzepte Oberstufe“ gestartet, völlig neue Lernlandschaften und Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die sich vom Lernen im Gleichschritt und im Kursverband deutlich lösen. Eine weitere Gruppe startet gerade, neue Lernarrangements in den Jahrgängen 7 nach Hospitationen in der Grundschule Rellinger Straße zu entwickeln. Auch hierbei muss Planungslogistik (Hospitationstermine, Ressourcen, Informationen in die Community) mittelfristig angelegt sein. Rücksprachen mit lange bestehenden AGs („Individualisierter Unterricht“) sichern gemeinsame Entwicklungsrichtungen und verhindern den Tritt in erneute Fettnäpfchen.

Auch kleinere Vorhaben flankieren den Weg: Unsere Oberstufenschülerinnen und -schüler haben sich eine Öffnung der Mediathek an drei Nachmittagen bis zum frühen Abend gewünscht, da nicht alle privat über ruhige Lernräume verfügen. Diese Öffnung haben wir mit einer Betreuung durch Oberstufenschülerinnen und -schüler gestartet – mit dem Ziel, sie auf jüngere Jahrgänge auszudehnen. In einem ersten Schritt finden gezielte Leseförderangebote für jüngere, nicht deutsch-herkunftssprachliche Jugendliche durch die betreuenden Schülerinnen und Schüler zu diesen Zeiten statt. Eine Win-win-Situation, aus der eine Kultur erwachsen kann, die geeignet ist, auch vormittags Freiräume zu schaffen.

Aus Steinen im Weg kann man etwas Schönes bauen ...

... aber alle Prozesse brauchen Zeit, die im schulischen Alltag nicht vorgesehen ist. Eine gute Vorplanung und ein transparentes Vorgehen in den Verantwortlichkeiten sind die Bausteine, die eine konstruktive Entwicklung sichern. Spätestens mit dem Einzug einer noch deutlicheren digitalen Ausrichtung werden sich Schulen in Raumfragen neu organisieren müssen.

Kontakt:
katharina.willems@sts-stelli.de



Reform-Klassenraum 1927



IK-Klassenraum 2025

Wir bauen nicht neu, wir gestalten anders

KOMPARTMENTS IM DENKMALGESCHÜTZTEN BESTAND DER BERUFLICHEN SCHULE 26 (BS 26)



Mathias Heß
ist stellvertretender
Schulleiter an der
BS 26.



Rabea Klingner
koordiniert das individua-
lisierte Lernen in der Berufs-
schule Industriekaufleute
an der BS 26.

Ausgangspunkt für die Umgestaltung der Klassenräume war das Verständnis vom Lernraum als wichtige Säule unserer neuen Lernkultur: der Raum als dritter Pädagoge. Eine Arbeitsgruppe formulierte zunächst Ziele

Unsere Schule – die BS 26, Standort Schlankreye 1 – wurde 1930 „modern“ nach den damaligen neuesten pädagogischen Reformvorstellungen fertiggestellt (1927–1930). Anfang des 21. Jahrhunderts wurde das Lernen im Gebäude wieder einmal neu gedacht: Die Einführung individualisierten Unterrichts in der Berufsschule für Industriekaufleute erforderte ein neues Raumkonzept. Es sollte gut ausgestattete Räume bieten, die eine angenehme Lernatmosphäre und vielfältige Lernmöglichkeiten zulassen.

Wir träumten damals von Bauarbeiten zur Vergrößerung der Räume, um Lernlandschaften nach dänischem Vorbild zu schaffen. Schnell wurde jedoch aufgrund des Denkmalschutzes klar: Die Wände bleiben da, wo sie sind! Und aufgrund des Brandschutzes: Flure sind Fluchtwege und keine Arbeitsbereiche! Es gab damit zwei schwerwichtige Einschränkungen, die uns den Schwung zu nehmen drohten. Stück für Stück haben wir uns trotzdem vorgearbeitet. Von der Umgestaltung der Klassenräume über die Einführung von Multifunktionsräumen hin zur Umwandlung von Fluren zu Kompartments: Nichts ist unmöglich – los geht's:

Erster Schritt: Umgestaltung der Klassenräume im Bereich Industriekaufleute. Es gibt keinen Grund nicht sofort anzufangen

Am Beispiel der für den individualisierten Unterricht der Berufsschule für Industriekaufleute optimierten Standardklassenzimmer kann gezeigt werden, wie schon innerhalb eines Klassenraumes Lernlandschaften entstehen und genutzt werden können.

wie z. B. schnelle, flexible Umgestaltung der Räumlichkeiten für unterschiedliche Unterrichtssettings, die Ausstattung der Räume für eigenständiges Arbeiten mittels Ablagesystemen und Laptop-Ausstattung. Inspirationen über Möglichkeiten der neuen Raumgestaltung bekam die Gruppe durch Besuche anderer Schulen und der Didacta, Internetrecherchen und die Beratung durch Schulmöbelausstatter. Die Umgestaltung erfolgte in ständigem Austausch mit der Schulleitung, dem Kollegium, Lernenden und Ausbilderinnen und Ausbildern in den Ausbildungsbetrieben.

So entstand unser Praxisformat mit mobilen Tischen (einklappbar) und Stühlen sowie Raumteilern. Die Räume wurden mit Multimedia in Form von Notebooks (10 Stück pro Klassenraum), Druckern, Smartboards und Soundanlagen ausgestattet. Weiterhin gibt es eigene Ablagesysteme für die Lernenden sowie eine Handbibliothek und Präsentationsmaterialien.

Der nächste Schritt: Ausweitung der selbstgesteuerten Lernarbeit durch Multifunktionsräume/ Lernende suchen und finden den Ort, der ihnen am besten für ihre Lernarbeit geeignet erscheint

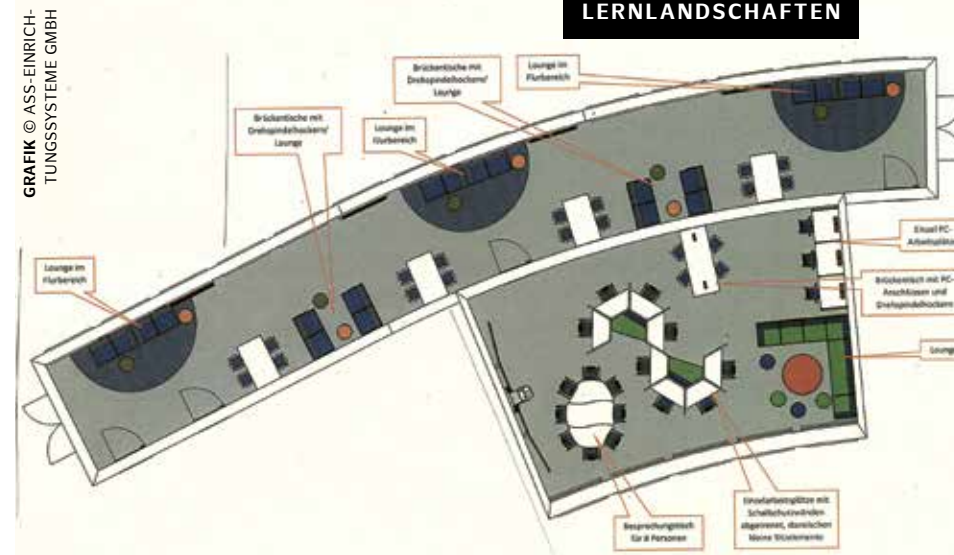
Der nächste Schritt ging über den eigenen Klassenraum hinaus. Die Lernenden sollten weitere räumliche Möglichkeiten bekommen, um selbstständig den Raum oder Nutzungsbereich auszusuchen, den sie für ihre Lernaufgaben als förderlich empfinden. Hierfür richteten wir im Jahr 2019 klassenübergreifende offene Multifunktionsräume ein, die jederzeit von allen Lernenden einzeln oder in Gruppen genutzt werden können.



Klassischer Flur/Fluchtweg



In Kompartments umgewandelter Flur



Pädagogische Funktionalitäten im Raum: Lernarbeit und soziales Miteinander

Folgende Überlegung lag hierbei unserer Planung zugrunde: Auf Seminaren oder in der Fachliteratur erfolgt die Planung und Einrichtung von Lernlandschaften meist erst auf Grundlage und nach Erstellung eines pädagogischen Konzeptes. Oft ist es jedoch ein zeitraubender Prozess, der eine schnelle, verbesserte Nutzung der räumlichen Möglichkeiten einer Schule unnötig verzögern kann.

Die Lösung bzw. Beschleunigung liegt in der Definition pädagogischer Funktionen in einer Lernlandschaft: Vortrags- und Plenumsphasen, Einzelarbeits- und Gruppenphasen, vertraulicher Gesprächsrahmen oder einfach soziales Beieinandersein. Diese finden sich in eigentlich allen pädagogischen Konzepten. Das Gebäude bzw. die Räume müssen es nur hergeben. Die Skizze zeigt, wie solche pädagogischen Funktionsbereiche konkret bei uns in der Schule angelegt und verteilt sind, in die sich dann verschiedene Konzepte unserer unterschiedlichen Abteilungen einfügen:

Je nach Aufgabenstellung verteilen die Lehrkräfte die Lernenden bzw. suchen die Lernenden die Bereiche, die ihnen bei ihrer Arbeit am förderlichsten erscheinen. Hierbei wurde für eine großzügige Elektrifizierung (USB-Lademöglichkeiten und Steckdosen), lückenlose WLAN-Ausleuchtung zur Nutzung digitaler Endgeräte sowie moderne, flexible und ansprechende Möblierung gesorgt.

Kompartments im Bestandsbau: die Ermöglichung des Unmöglichen

Um neben den Multifunktionsräumen (MF-Räume) noch andere Aufenthalts- und Arbeitsbereiche für die Lernenden zu gewinnen, wollten wir auch die Flure vor den Klassenräumen nutzen.

Lernlandschaften, Möbel in Fluren, in Fluchtwegen? Das schien unmöglich. Für Abhilfe sorgte eine bauliche Umwandlung der Flure in sog. Kompartments. Ein Kompartiment ist gemäß § 34 Abs. 1 HBauO eine Teilungseinheit, bei der ein notwendiger Flur nicht mehr erforderlich ist. Also gleichsam

ein Flur, der kein Flur mehr ist. Angeregt, geplant und durchgeführt wurde diese Zusammenführung der Klassenräume mit dem jeweiligen Flur zu Kompartments durch Schulbau Hamburg (SBH). Hierdurch wurden die Berücksichtigung der feuerschutzrechtlichen Vorgaben und die Koordination umfangreicher Baumaßnahmen im Bereich Geschossdecken sowie Brandschutzmaßnahmen sichergestellt.

Informationen zu Kompartments liefert das [Merkblatt Kompartments in Schulen, Hinweise und Anforderungen des Amtes für Bauordnung und Hochbau](#), das Interessierten empfohlen sei (15-06-15-Merkblatt-Kompartments in Schulen). 2017/18 konnten so Flure in fünf Stockwerken unseres Altbaus zu Kompartments umgewandelt werden und bilden heute im Zusammenspiel mit den flexibel möblierten Klassenräumen und den Multifunktionsräumen die Lernlandschaften am Standort Schlankreye.



Ausblick und Fazit: Machen ist besser als Wollen

In naher Zukunft soll eine Befragung von Lernenden und Lehrenden durchgeführt werden, um die Nutzungsmöglichkeiten und Akzeptanz unserer Lernlandschaften zu reflektieren. Einige Aspekte werden jedoch schon heute deutlich. So werden z. B. die Einzelarbeitsplätze von den Lernenden so gut wie gar nicht genutzt im Gegensatz zu Stehtischen mit Stehhockern. Sehnsuchtsvoll mag man auf moderne Schulneubauten mit all ihren differenzierten, flexiblen und ästhetisch beeindruckenden Raum- und Ausstattungskonzepten schauen. Das sollte einen aber nicht davon abhalten, auch im eigenen Bestand kleine große Lösungen anzugehen. Im Kleinen die neue Ausstattung von Standardklassenräumen und Gestaltung von Multifunktionsräumen und im Großen die bauliche Umwandlung von Fluren in Kompartments. An der BS 26 sind wir froh, diese Wege beschritten zu haben und profitieren alle sowohl beim Lernen als auch beim Lehren.

Kontakt:
mathias.hess@hibb.hamburg.de

Vom Lerngruppenraum zur Lernfläche

DAS RAUMKONZEPT AN DER WINTERHUDER REFORMSCHULE

Beate Rupp-Uhlig,
pädagogisch-didaktische
Koordinatorin an der
Primarstufe



Malte Cunis,
Lehrer an der Primarstufe
und Koordinator für Schulbau
und Raumkonzept



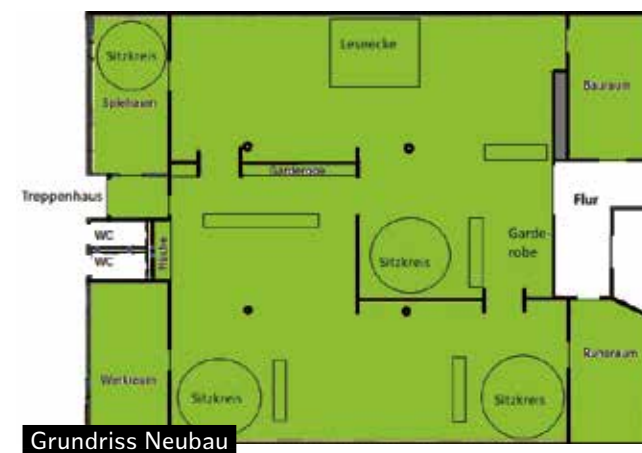
Als Ende des 20. Jahrhunderts die Vision einer Reformschule für Hamburg entwickelt wurde, standen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Ihre unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten sollten für die Gemeinschaft nutzbar werden, die Schule aus ihrer Sicht entwickelt werden. Die Projektarbeit sollte ins Zentrum rücken und sich die Schule zu einem lebenswerten Ort wandeln.

Mit dieser anderen Vorstellung von Schule und Unterricht ergab sich auch eine ganz andere Anforderung an den Raum und die Einrichtung. Wir starteten mit unseren Erfahrungen aus dem „Offenen Unterricht“ an anderen Grundschulen. Es brauchte einen Teppich für den Sitzkreis, Regale für Themenecken mit den vielfältigen Materialien und Gruppentische für die gemeinsame Arbeit. Immer wieder haben wir den Raum umgestaltet, Möbel verschoben und neue „Ecken“ erfunden. Mit der Einführung der Altersmischung ein Jahr später erweiterte sich noch mal das Spektrum der verschiedenen Tätigkeiten der Kinder. Dabei ging es längst um mehr als nur eine Materialecke oder einen Gruppentisch: Wie können wir das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen der Kinder bestmöglich fördern?

Letztlich ergab sich mit dem Umzug in einen anderen Pavillon die Möglichkeit, ein neues Raumkonzept auszuprobieren. Hier war die Wand zwischen den beiden Gruppenräumen bereits früher entfernt worden. Wir haben also mit zwei Lerngruppen in drei Räumen arbeiten können. Neben den beiden „Klassenräumen“ gab es einen gemeinsamen, großen Gruppenraum und eine durchgängige Sichtachse durch alle drei Räume, weil die Gruppenräume mit Glas abgetrennt waren. Es förderte die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Kindern und damit auch zwischen den Erwachsenen. Viele Materialien konnten gemeinsam genutzt werden. Es war ein großer Schritt weiter auf dem Weg zu einem anderen Raum.

Der Grundfehler hierbei wurde aber immer offensichtlicher: Während in den beiden „Klassenräumen“ nahezu identische Tätigkeiten stattfanden, suchten die Kinder im Gruppenraum nach divergierenden Rückzugsmöglichkeiten: Die einen wollten dort „laut“ sein können, hämmern und werken oder spielen, die anderen suchten Stille für eine konzentrierte Arbeit.

Die Schule wuchs und mit ihr der Raumbedarf. Als die Behörde dann einen Neubau plante, ergab sich die Gelegenheit, den Raum neu zu denken. Aus unseren Praxiserfahrungen und durch Impulse verschiedener Schulbesuche konzipierten wir eine **Lernfläche** als neue Heimat von vier Lerngruppen. An die Fläche schließen sich vier „Gruppenräume“ an, die unterschiedliche Funktionen aufnehmen. Hier finden sich Orte für lautes Arbeiten (Werkstatt, Bauraum) und für leisen Rückzug. Auf der Lernfläche selbst gibt es verschiedene Arbeitsplätze: auf dem Boden, im Sitzen, auf dem Barhocker oder Sofa oder im Stehen, Plätze für mehrere zusammen und für Einzelne. Es gibt eine Küche zum Experimentieren, Backen und Kochen und eine Werk-



Grundriss Neubau

FOTOS MALTE CUNIS



Lernfläche



bank für einfache Holzarbeiten. Beides ist unverzichtbar für den Projektunterricht und im Dauerbetrieb. Weiterhin hat jede Lerngruppe eine „Heimat“ mit einem großen runden Sitzteppich, auf dem Gesprächskreise stattfinden und Dinge präsentiert werden.

Seit 2020 sammeln wir täglich Erfahrungen auf der neuen Fläche. Die zugrunde liegende Konzeption hat sich bewährt. Die Kinder finden viel mehr Anregungen und Anknüpfungspunkte. Die verschiedenen Arbeitsplätze können von den Kindern entsprechend ihrer Tätigkeit flexibel genutzt werden. Ein weiterer großer Vorteil entsteht aus der Anwesenheit mehrerer Erwachsener. Die Kinder arbeiten nicht nur mit Kindern aus den anderen Gruppen, sondern finden auch unter den Lehrerinnen und Lehrern andere Ansprechpersonen. Deren Expertenwissen kann so viel besser genutzt werden. Wann immer wir von der Lernfläche erzählen, bekommen wir ungläubige Blicke zurück: Das müsse ja unglaublich laut sein. Alle Besucherinnen und Besucher melden uns ihr Erstaunen zurück, wie leise es auf der Fläche sei. Und auch wir machen die Erfahrung, dass die „engen Klassenräume“ viel lauter sind als die große Fläche. Das hat neben der akustischen Dämmung aber auch viel mit der pädagogischen Arbeit zu tun: Die Kinder machen überwiegend Dinge, die sie auch gerade machen wollen. Darüber hinaus haben Kinder vor Augen, warum es wichtig ist, leise zu sein: wenn z. B. die Nachbargruppe nur wenige Meter entfernt gemeinsam im Kreis sitzt.

Wenn die Kinder morgens auf der Fläche ankommen, treffen sie dort auf Kinder des ganzen Teams. Manche ziehen sich gemütlich zurück – auf den Teppich oder das Sofa. Andere freuen sich auf den Austausch, malen, erzählen oder starten schon ihre Vorhaben. Nach einem Kreis in ihrer Lerngruppe geht es an die Arbeit. Und damit sind die Wege offen zu allen Kindern auf der Fläche – für ein gemeinsames Projekt oder „weil ich gerade gut mit einem Kind arbeite, das gar nicht in meiner Lerngruppe ist“. Auch in Kreisen finden sich immer wieder zwei Lerngruppen zusammen –

weil sie gemeinsam eine Monatsfeier vorbereiten, weil Kinder ein spannendes Projekt präsentieren, weil uns Großen wichtig ist, etwas zu erklären und so viele davon profitieren oder einfach zum gemeinsamen Singen. Gemeinsam wird die Fläche gepflegt, jedes Kind hat ein Amt und sorgt so dafür, dass die große Fläche „bewohnbar“ bleibt.

Auch für die Erwachsenen, die auf der Lernfläche arbeiten, haben sich die Arbeitsbedingungen verändert: Auch sie finden Kolleginnen oder Kollegen für Fragen, die sie selbst gerade haben, auch sie können sich Dinge erklären lassen, können Ideen austauschen und vom Wissen und Können der anderen profitieren. Die Teamarbeit erleben wir so auf einem ganz anderen Niveau. Niemand ist allein, wenn Probleme auftreten, und gute Ideen können viel einfacher übernommen werden. Es ist eine Dauerfortbildung im Alltag.

Wenn nach einem Sommer neue Kinder zu uns in die Lerngruppen kommen, staunen sie über die vielen Materialien und Möglichkeiten, die sie auf der Lernfläche haben. Durch die Altersmischung haben sie Patinnen oder Paten an ihrer Seite, die ihnen durch den Alltag helfen. So gewöhnen sie sich schnell an unsere Abläufe. Noch nie haben wir von ihnen gehört: Warum ist der Raum so groß? Oder warum teilen wir ihn uns mit anderen Lerngruppen? Sind wir im Austausch unter Erwachsenen, tauchen diese Fragen immer auf und zeigen, wie sehr wir alle geprägt sind von der Schule des 19. Jahrhunderts.

Kontakt:
malte.cunis@wirnet.de
beate.rupp@wirnet.de

Lernlandschaften zur Stärkung des selbst regulierten Lernens

DER NEUBAU DES GYMNASIUMS BONDENWALD



Sabine Güldenpfennig
ist Schulleiterin am
Gymnasium Bondenwald.

Seit dem 30.11.2020 lernen unsere Schülerinnen und Schüler der Klassen 7–12 in einem Neubau, dessen Raumkonzept sich von den gängigen „Flurschulen“ verabschiedet. Dieses aufsteigend offener werdende Raumkonzept unterstützt uns dabei, schulische Konzepte des selbst regulierten und kompetenzorientierten Lernens umzusetzen. Gleichwohl ist dieses Gebäude nicht auf individualisierende Lernformen festgelegt, sondern bietet Raum für alle Phasen des Lernens, sei es der Instruktion, Erarbeitung, Präsentation oder Reflexion.

Das Gesamtgebäude besteht aus zwei architektonisch leicht versetzten Flügeln. Der Westflügel ist vorrangig für die Jahrgänge 7–9 vorgesehen, während im Ostflügel die Jahrgänge 10–12 lernen. Die räumliche Aufteilung im 7. Jahrgang ist noch relativ klassisch (fünf Klassen haben jeweils einen Klassenraum und teilen sich drei Differenzierungsräume). In den Jahrgängen 8 und 9 teilen sich jeweils fünf Klassen vier Unterrichtsräume. Das ist möglich, da immer eine Klasse in einem Fachraum Unterricht hat. In der Konsequenz haben diese Klassen zwar keinen festen Klassenraum mehr, dafür neben den Differenzierungsräumen eine großzügige Lernlandschaft mit Sitznischen, Stehtischen, einem Podest, einer interaktiven Tafel und einem Materialschrank. Binnendifferenzierungen vielfältiger Art können so schnell und ohne großen Aufwand umgesetzt werden. Im Ostflügel arbeiten die Jahrgänge 10–12 in den beiden oberen Stockwerken. Auf diesen Etagen gibt es neben halb offenen Unterrichtsräumen für Plenumsphasen jeweils eine Lesegalerie mit Bänken und Gruppentischen, daneben Stehtresen mit „Barhockern“ sowie sofaähnliche Sitzcken.

Die flexibel nutzbare Möblierung unterstützt die vielfältigen Variationsmöglichkeiten des Gebäudes: So ermöglichen z.

B. trapezförmige mobile Einzeltische und die dazugehörigen Stühle sowie Tablarstühle auf Rollen in den Unterrichtsräumen der offenen Lernlandschaft einen schnellen Umbau der jeweiligen Sitzordnung sowie bedarfsgerechte Settings für Gruppen- und Einzelarbeit.

Zwei weitere Räume prägen diesen Neubau: das Selbstlernzentrum und das Auditorium. Das mit schalldämmendem Teppich ausgelegte Selbstlernzentrum bietet den Schülerinnen und Schülern vom klassischen Arbeitsplatz über gemütliche Lesesessel bis zu „Barhockern“ vor Hochtischen mit Computern verschiedene Optionen des stillen Lernens. Unter anderem können dort digitale Endgeräte ausgeliehen und Fachbücher und -zeitschriften eingesehen werden. Bei gutem Wetter ist die Terrassentür zum Lesegarten geöffnet. Direkt neben dem Selbstlernzentrum befindet sich ein großzügig geschnittenes, sich in das darüber liegende Stockwerk ausdehnende Auditorium. Hier kann man auf den Stufen der Holztribüne bis zu einem ganzen Jahrgang versammeln. Das Auditorium wird vielfach genutzt. Es finden Versammlungen ganzer Jahrgänge statt, aber auch ganz „normaler“ Fachunterricht. Zudem wird das Auditorium von Gremien wie dem Schülerrat, dem Elternrat und der Schulkonferenz genutzt, der Eltern-Lehrer-Chor probt hier und auch die eine oder andere Theateraufführung hat hier schon stattgefunden.

In Hamburg gilt das Musterflächenprogramm, d. h., dass auch das Gymnasium Bondenwald nur über die für uns vor-

FOTO GYMNASIUM BONDENWALD



Neubau von außen, links der Ostflügel,
rechts der Westflügel

ALLE FOTOS GYMNASIUM BONDENWALD



Offene Lernlandschaft im Ostflügel für
die Jg. 10–12



Auditorium im Erdgeschoss Ostflügel



Multifunktionsraum für die Jg. 5–6 im Starterhaus



Selbstlernzentrum im Erdgeschoss Westflügel

gesehenen Quadratmeter verfügt; sie sind lediglich anders aufgeteilt. In der Folge sind die Bereiche der Jahrgänge 10–12, die für Plenumsphasen vorgesehen sind, vergleichsweise klein. Da es in Plenumsphasen in der Regel um konzentriertes Zuhören und ggf. das Anfertigen von Notizen geht, stehen dort rollbare Tablarstühle zur Verfügung und sind für die Plenumsphasen ausreichend. Für Phasen, in denen man Material ausbreiten muss und eine solide Schreibunterlage braucht, können verschiedene Tischgruppen in der Landschaft genutzt werden.

Während wir früher Arbeitsgruppen zur binnendifferenzierenden Arbeit in unmöblierte Flure oder ins Treppenhaus schicken mussten, haben wir nun verschiedene Bereiche, die permanent zur Verfügung stehen. Anfängliche Herausforderungen wie z. B. der Umgang mit einer hohen Geräuschkulisse haben sich eingespielt. Dafür haben wir zum einen schallabsorbierende Elemente (Vorhänge, Schallabsorber) nachgerüstet und zum anderen auf eine entsprechend notwendige Rücksichtnahme geachtet. Dies fördert das Miteinander. Lehrkräfte haben in den Lernlandschaften der Oberstufe die Möglichkeit, sich in Gruppen- oder Stillarbeitsphasen niedrigschwellig zu begegnen und Absprachen zu treffen. Auch Schülerinnen und Schüler können sich klassen- und kursübergreifend austauschen. Durch verschiedene Glaseinsätze zwischen den Räumen und an den Türen sind alle Räume lichtdurchflutet, und die Transparenz ermöglicht allen einen schnellen Überblick. Auch das beeinflusst die Stimmung positiv.

Der Neubau und seine vielfältigen Möglichkeiten strahlen auch in andere Bereiche. So entstand der Bedarf, auch im sogenannten „Starterhaus“ der 5. und 6. Klassen (ein klassischer Kreuzbau) ein Pendant zum Selbstlernzentrum für diese Klassenstufen zu gestalten. Das Prinzip der Multifunktionalität wurde hier für einen herkömmlichen Klassenraum übernommen. Nun dient dieser Raum am Vormittag sowohl als Unterrichtsraum als auch als Selbstlernzentrum in den selbstständigen Lernphasen (Dalton-Zeiten). Zudem ist eine kleine Schülerbibliothek eingezogen, die auch in den Pausen genutzt wird. Gemütliche Sitzmöbel laden zum Verweilen und zu einem stillen Rückzug ein.

Letztlich hat der Neubau auch ein Stück weit dazu beigetragen, dass wir über Unterricht und über die Stärkung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler umfassend ins Gespräch gekommen sind. Nach einer intensiven, auch kontrovers geführten Diskussion mit allen an Schule Beteiligten haben wir beschlossen, ab Februar 2025 die Dalton-Pädagogik an unserer Schule einzuführen, um so das selbst regulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler systematisch aufzubauen und in allen Fächern erlebbar zu machen.

Wir nutzen unseren Neubau nun seit gut vier Jahren und möchten ihn nicht mehr missen. Unser Neubau mit seinem neuen Raumzuschnitt bietet viele reizvolle Möglichkeiten im Vergleich zu einem traditionellen Schulbau und bietet Raum für alle Phasen des Lernens.

Kontakt:
Sabine.Gueldenpfennig@bsb.hamburg.de

Die Entwicklung von Lernlandschaften

FLEXIBLE UND OFFENE LERNRÄUME AN DER SCHULE STÜBENHOFER WEG

Lernen hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Klassische Klassenzimmer mit festen Sitzordnungen weichen zunehmend flexiblen Lernumgebungen, die sich besser für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eignen. Bereits bei der Planung neuer Schulgebäude wird dies architektonisch berücksichtigt, so wie bereits bei unserer Schule. Auch unsere Schule bietet vielfältige Räume und Lernsettings, die selbstbestimmtes und kooperatives Lernen ermöglichen. Nun liegt es an uns, diese Chance durch Innovationsbereitschaft bestmöglich zu nutzen.

Was sind für uns Lernlandschaften?

Lernlandschaften sind flexible und offene Lernräume, die sowohl individuelles als auch kooperatives Arbeiten unterstützen. Statt klassischer, geschlossener Klassenzimmer mit festen Sitzplätzen gibt es vielfältige Bereiche, die unterschiedliche Lernbedürfnisse berücksichtigen. Dazu gehören ruhige Rückzugsorte für konzentriertes Arbeiten, offene Begegnungszonen für den Austausch in Gruppen sowie kreativ gestaltete Räume, die die Experimentierfreude fördern. Im Gegensatz zu traditionellen Lernsettings liegt der Fokus in einer Lernlandschaft darauf, dass die Lernenden eigenverantwortlich Entscheidungen treffen: Wo arbeite ich am besten? Mit wem tausche ich mich aus? Welche Methode hilft mir am meisten? Diese Herangehensweise fördert nicht nur die Selbstständigkeit, sondern bereitet die Kinder und Jugendlichen auch auf eine sich stetig wandelnde Berufswelt vor.

Die Umsetzung an der Schule Stübenhofer Weg

Die Schule Stübenhofer Weg wurde gezielt für die Nutzung von Lernlandschaften konzipiert. Die Räume sind von außen einsehbar, geschlossene Türen gibt es nicht. Es gibt große Freiflächen im Gebäude, die für die verschiedenen Lernsettings zur Verfügung stehen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, je nach Aufgabe, Lernziel und Selbstständigkeitsgrad unterschiedliche Räume bzw. Lernsettings zu nutzen. Während in den unteren Jahrgangsstufen noch eine engere Begleitung im Rahmen von Kompartments erfolgt, erhalten die Jugendlichen in der Sekundarstufe immer mehr Frei-



Phoebe Lorenz
ist dort Didaktische Leiterin.

raum, um ihre Arbeitsweise eigenständig zu gestalten. Die Umsetzung erfolgt derzeit noch in einem dynamischen Prozess in den Jahrgängen: Durch Beobachtung, Anpassung und Weiterentwicklung wird kontinuierlich geprüft, welche Methoden und Raumkonzepte sich bewähren. Unser schulischer Schwerpunkt zur Erprobung und Entwicklung neuer Lernsettings liegt derzeit auf dem aktuellen Jahrgang 5, der nach der Design-Thinking-Methode (siehe www.lehrer-online.de) als Prototyp dient. Neben der Einführung des Nebenfachprojekts hat sich der Jahrgang das Ziel gesetzt, ein Selbstständigkeitskonzept zu erproben. Dies ermöglicht eine direkte Anpassung und bietet den nachfolgenden Jahrgängen eine Grundlage zur Weiterentwicklung.

Praxisbeispiele aus dem Schulalltag

In der Schule Stübenhofer Weg haben sich verschiedene Lernansätze entwickelt, die das Konzept der Lernlandschaften unterstützen:

- **Lerninseln:** Diese kleineren Bereiche auf den Freiflächen innerhalb der Schule dienen dem Arbeiten in Kleingruppen oder allein. Sie sind so gestaltet, dass Gespräche möglich sind, aber gleichzeitig konzentriertes Arbeiten gefördert wird.
- **Makerspace:** Ein Raum, in dem kreative und innovative Ideen entstehen. Hier wird programmiert, gebaut und experimentiert, um praktische Lösungen für reale Fragestellungen zu finden.
- **Nebenfachprojekte:** Fünftklässler arbeiten im Rahmen des Deeper-Learning-Ansatzes an langfristigen Projekten. Nach einer Einführungsphase setzen sie sich intensiv mit einem Thema auseinander und entwickeln eigenständige Lösungen. Dabei wird versucht, in der Projektphase möglichst viele Kreativräume wie den Makerspace, die Textilwerkstatt etc. zu öffnen. Am Ende werden die Ergebnisse der Schulgemeinschaft präsentiert.

FOTOS SCHULE STÜBENHOFER WEG



Verschiedene Lernlandschaften



Diese Praxisbeispiele zeigen, wie vielfältig das Lernen gestaltet werden kann. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen lernen die Kinder und Jugendlichen, Verantwortung zu übernehmen, Probleme kreativ zu lösen und sich selbst zu organisieren.

Vorteile der Lernlandschaften

Das Konzept der Lernlandschaften bietet aus unserer Sicht zahlreiche Vorteile:

1. **Individuelle Lernwege:** Lernende können je nach ihren Bedürfnissen und Vorlieben verschiedene Lernorte und Methoden wählen.
2. **Flexibilität:** Unterschiedliche Lernstile und -geschwindigkeiten werden berücksichtigt, wodurch eine personalisierte Förderung möglich wird.
3. **Kooperatives Lernen:** Durch offene Raumstrukturen wird der Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern gefördert.
4. **Stärkung der Eigenverantwortung:** Die Jugendlichen lernen, Entscheidungen über ihre eigene Lernweise zu treffen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.
5. **Kreativität und Problemlösung:** Durch offene Lernsettings entstehen Freiräume für kreatives Denken und innovative Lösungen.
6. **Gemeinschaftsgefühl:** Begegnungszonen schaffen soziale Räume, in denen Werte wie Toleranz und Respekt gefördert werden.

Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven

Trotz der vielen Vorteile bringt die Umsetzung von Lernlandschaften auch Herausforderungen mit sich. Besonders zu Beginn fällt es vielen Kindern schwer, eigenverantwortlich zu arbeiten und ihre Zeit sinnvoll einzuteilen. Deshalb sind klare Strukturen und gezielte Unterstützung wichtig. Wichtig für uns als Lehrkräfte ist die Erkenntnis, dass wir nicht mehr vorrangig als Wissensvermittler fungieren, sondern die Lernenden als Coaches und Mentoren begleiten. Ein weiterer Entwicklungsschritt an unserer Schule ist der Aufbau eines Peer-Learning-Systems, bei dem Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. Hierbei geht es darum, Wissen und Kompetenzen innerhalb der Schulgemeinschaft zu teilen, wodurch die Eigenverantwortung und das soziale Lernen gestärkt werden. Erste Ideen werden dabei auch aus der Schülerschaft heraus angedacht, wie zum Beispiel die Gründung von selbstorganisierten Interessen-Klubs.

Fazit

Die Lernlandschaften an der Schule Stübenhofer Weg zeigen, wie moderne Schularchitektur und innovative Lernkonzepte zusammenwirken können, um eine motivierende und zukunftsorientierte Lernumgebung zu schaffen. Die ersten positiven Effekte auf die Selbstständigkeit, Kreativität und soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen sind bereits sichtbar. Gleichzeitig bleibt das Konzept dynamisch und entwickelt sich stetig weiter. Mut, Offenheit und Geduld sind bei allen Beteiligten gefragt, um neue Wege zu gehen – doch die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sich dieser Einsatz durchaus lohnt.

Kontakt:

Phoebe.Lorenz@stuebenhofer-weg.de

Unser „Quallen-Management“

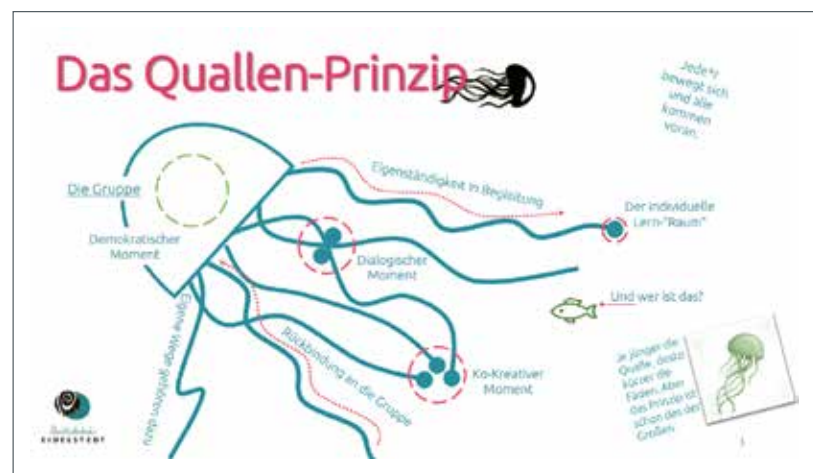
**DIE ANGELEITETE SELBSTSTÄNDIGKEIT IN DER OBERSTUFE AN DER
STADTTEILSCHULE EIDELSTEDT**



Thomas Bruhn
ist Abteilungsleiter der Oberstufe an der StS Eidelstedt.



**Lisa Heinlein und
Max Martens**
sind Lehrkräfte dort.



Die Qualle ist das Sinnbild unseres Veränderungsprozesses geworden. Um sich fortbewegen zu können, zieht sich die Qualle zusammen, dann breitet sie sich aus und beginnt die Bewegung wieder von vorne. Ebenso nutzen wir die offene Lernlandschaft: Jede Lerngruppe trifft sich zu Beginn in ihrer „Klassen-Qualle“¹, einem engen Kreis von selbst gebauten Holzbänken. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) wissen so, wo ihr Treffpunkt zu Beginn jeder Stunde ist, und die Nähe ermöglicht es, Instruktionsphasen in gedämpfter Lautstärke zu absolvieren. Nach spätestens 15 Minuten beginnt die Bewegung der „Qualle“, indem sich die SuS auf die funktional eingerichteten Zonen der offenen Lernlandschaft verteilen.



https://stadtteilschule-eidelstedt.hamburg.de/?page_id=7987

- 1 Das Bild der Qualle haben wir von Christian Timo Zenke und seiner Beschreibung der Laborschule Bielefeld übernommen.
- 2 Mögliche Hürden werden z. B. von Sertl in seinem Essay „Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein“ (2007) benannt.

- Besonders macht unsere Schule, dass wir
- die offene Lernlandschaft in einem umgebauten Bestandsgebäude realisiert haben,
 - eine Schule mit Sozialindex 2 sind, weshalb wir uns intensiv mit der Vorbereitung unserer SuS auseinandergesetzt haben,²
 - abgesehen vom Raum kaum strukturelle Veränderungen vorgenommen, sondern gemeinsam mit Lehrkräften sowie SuS die Haltung zum Lernprozess verändert haben,
 - den Veränderungsprozess zunächst nur in der Oberstufe durchgeführt haben.

2020 wurden in der Phase Null erste visionäre Ideen für unser „Oberstufenzentrum“ (OSZ) entwickelt. Ausgangspunkte dafür waren:

1. der Wunsch nach einem schönen Lernort,
2. die Vorbereitung auf eine sich schnell veränderte Arbeitswelt,
3. Bedürfnisse nach unterschiedlichen Arbeitsformen

Auf die Zielformulierungen hin wurde eine Projektgruppe gegründet, die ein Lehr-Lern-Konzept erarbeitete. Besonders inspirierend war dabei eine einwöchige Hospitation im Oberstufenkolleg Bielefeld. Weitere Lehrkräfte und SuS waren in Workshop-Formaten immer wieder am Konzeptions- und Vorbereitungsprozess beteiligt, um möglichst viele Akteure mit der Veränderungslust anzustecken. Seit März 2022 setzen wir das neue Lehr-Lern-Konzept mit starkem Fokus auf projektorientiertes und selbstständiges Arbeiten um. Seit April 2023 nutzen die 12. und 13. Klassen die offene Lernlandschaft des OSZ.

In vielen Bereichen spüren wir den Erfolg gerade mit Blick auf die oben formulierten Ausgangspunkte: Unsere SuS lernen Projektmanagement-Tools und bewusst Strategien zum lebenslangen Lernen. Gleichsam suchen sie sich im Schulalltag gezielt die Lernorte, die sie gerade benötigen, bleiben zum Teil deutlich über die Unterrichtszeit hinaus im OSZ und nutzen es als „ihren Lernort“.

Was auf dem Papier wie eine simple und logische Abfolge klingt, besteht in der Realität aus vielen großen und kleinen Veränderungen, die fortwährend weiterlaufen, um die neue Lernkultur mit Leben zu füllen.

Für den Veränderungsprozess möchten wir einige für uns wichtige Gelingensbedingungen nennen:

Zeit für Unterrichtsentwicklung: Die Umstellungsarbeit auf Lernsettings, in denen die Lehrkräfte phasenweise nur Beratungs- oder Coaching-Rollen einnehmen, ist nicht zu unterschätzen.³ Wir haben deshalb versucht, möglichst viele Zeiten für die Unterrichtsentwicklung der Lehrkräfte freizuräumen und nutzen Konferenzstrukturen der OS für die Weiterentwicklung.

Einbindung ins System: Zu einer komplexen Veränderung gehören auch eine gute Steuerung des Prozesses und die Vergegenwärtigung, dass das Fortbestehen der neuen Lernkultur kein Selbstläufer ist. Seit 2023 haben wir eine Funktionsstelle speziell für die Didaktik im OSZ.

Schulentwicklung auf Augenhöhe: SuS müssen sich aktiv am Veränderungsprozess beteiligen können. Erfolgreich ist unser in Jahrgang 12 durchgeführtes Projekt „Demokratische Partizipation“, bei der die Lernenden in Gruppen ein Schulentwicklungsprojekt durchführen. Im Zuge dessen wurden wir Lehrkräfte bspw. von einer Schülerinnengruppe gecoacht, wie wir bessere Coachings durchführen können. Für viele Machbarkeitsfragen haben wir außerdem eigene Workshop-Formate entwickelt, um Bedenken wahrzunehmen, aber auch um mögliche Lösungen zu konkretisieren.

Angeleitete Selbstständigkeit: Gerade in Jahrgang 11 versuchen wir unsere SuS stückweise an das selbstständige und projektorientierte Lernen heranzuführen. Gezielt führen wir sie mit der „Starterwoche“ in die Prinzipien des Lernens im OSZ ein und zeigen ihnen Projektmanagement-Tools, damit sie lernen, sich auch in längeren und komplexeren Projekt-Lernsettings zurechtzufinden. Auch setzen wir Tools zur fachlichen und sprachlichen Unterstützung ein.

Förderung der Spatial Skills: Neue Lehrkräfte und SuS erhalten zu ihrem Einzug ins OSZ einen Workshop, in dem sie die

Flächen und ihre Funktionen erkunden und selbst erfahren, wie sie diese für sich nutzbar machen können. Die Entdeckung des Raumes vor der eigentlichen Arbeit auf der Fläche ist für beide Akteure eine gewinnbringende Chance, mögliche Ängste abzubauen und die eigene veränderte Rolle zu reflektieren.

Besondere Projektformate: Von der 11. bis zur 13. Klasse haben wir gezielt besondere Projektformate verteilt, die so aufgebaut sind, dass sie die Selbststeuerungskompetenzen der SuS zunehmend herausfordern. Formate wie die „Lernexpedition“⁴ sind in ihrer offenen Gestaltung dabei inspirierend und motivierend für alle Beteiligten.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass diese Art von Unterricht anspruchsvoller als herkömmlicher Unterricht ist und die Erfüllung der neuen Rollen auf beiden Seiten eine komplexe und herausfordernde Aufgabe bleibt, der wir uns stellen müssen. Aktuell arbeiten wir deshalb bspw. an der Verbesserung der „Coaching-Rolle“ und der „Lern-Reflexion“. Für das erfolgreiche Arbeiten in offenen Lernlandschaften zeigt sich darüber hinaus, dass besonders motivationale Kompetenzen der Lernenden einen entscheidenden Faktor darstellen. Nicht alle kommen auf Anhieb gut mit dem offenen Arbeiten zurecht. Auch SuS, die in Jg. 12 oder 13 von außen kommen, fällt es schwerer, sich in das neue System zu integrieren. Hier arbeiten wir an einem verbesserten Onboarding-Konzept und engeren Coachings durch die Lehrkräfte.

Im Zuge des Hospitationsnetzwerkes „Wachsende Schulen“ haben sich schon viele Schulen von unserem Prozess inspirieren lassen. Im Austausch merken wir, dass wir bereits einige wichtige Ansätze zur Hinführung der Lernenden an die Selbstständigkeit entwickelt haben. Gleichzeitig fällt immer wieder auf, wie viele entscheidende Bereiche der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in offenen Lernlandschaften noch kaum beforscht sind und wie wenig diese bislang in der Lehrkräfteausbildung thematisiert werden. Hier wünschen wir uns, dass unsere „Qualltentakeln“ sich nicht nur in Hamburg weiter für einen Austausch verbreiten, sondern möglichst auch darüber hinaus. Die Räume werden an vielen Orten bereits gebaut – einzig fehlt es an nachhaltigen didaktischen Konzepten.



Coffice im OSZ

Kontakt:

Thomas.Bruhn@bsb.hamburg.de

FOTO: THOMAS BRUHN

Der neu gebaute Schul-Campus Kieler Straße

DEM PÄDAGOGISCHEN KONZEPT FOLGEN ENTSCHEIDUNGEN BAULICHER, DIDAKTISCHER UND ORGANISATORISCHER ART FÜR DIE EINRICHTUNG VON LERNLANDSCHAFTEN

Annette Schmidt
ist Schulleiterin



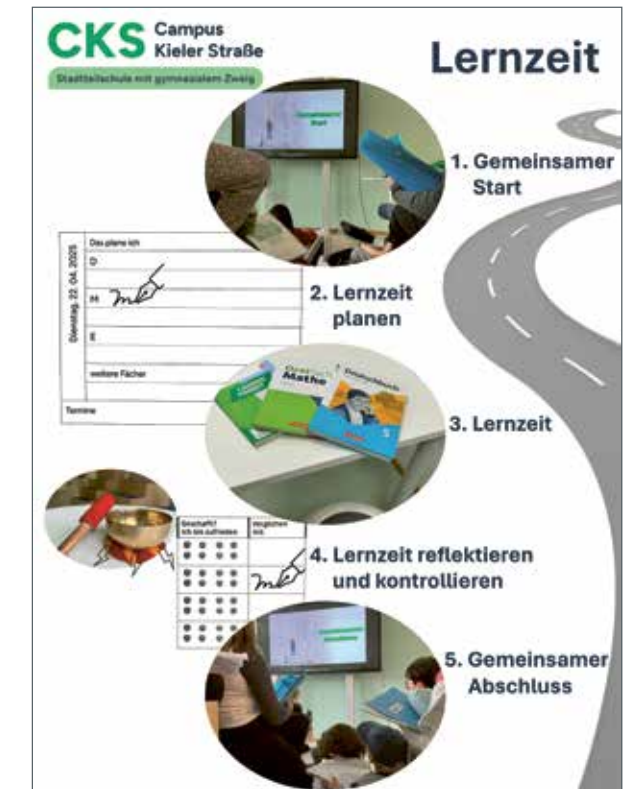
FOTOS VANESSA REINKE



Anne Katrin Pellán
ist stellvertretende Schulleiterin



FOTOS ANNE KATRIN PELLÁN



Der Campus Kieler Straße ist eine neu gegründete Campus Stadtteilschule in Altona-Nord. Die Vorbereitungen für die Gründung der Schule begannen im Sommer 2020 drei Jahre vor dem Schulstart mit fünf Lerngruppen in Jahrgang 5 im August 2023.

Von Anfang an stand bei den Planungen für die neue Schule ein pädagogisches Konzept im Mittelpunkt, das den Herausforderungen einer heterogenen Schüler*innenschaft positiv begegnet und Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet, in der eigenen Geschwindigkeit auf unterschiedlichen Niveaustufen eigenverantwortlich, individualisiert und kooperativ zu lernen. Diese Prämissen hatten Konsequenzen für alle weiteren Entscheidungen – bauliche, didaktische und organisatorische. Darüber hinaus ist eine gemeinsame Haltung des Kollegiums gewachsen.

1. Bauliche Entscheidungen

Der Campus ist geprägt von zonierte Lernlandschaften, um den Raum für individualisiertes Lernen zu schaffen. Die Lernlandschaft ist in ruhige und kommunikative Zonen unterteilt. Die wenigen geschlossenen Räume sind für das konzentrierte, leise Arbeiten reserviert, in den offenen Zonen der Lernlandschaft geht es kommunikativer zu. Es gibt hier abwechslungsreiche Arbeitsplätze für Einzelpersonen und Gruppen. Unterschiedliche Möbel geben den einzelnen Zonen ihren Charakter: Einzelarbeitsplätze am Fenster begünstigen stilles Arbeiten, mobile Gruppentische fördern die Kommunikation und frontal ausgerichtete Tribünen können einen kleinen Hörsaal schaffen. Die Höhle bietet eine Rückzugsmöglichkeit, auf dem Teppich kann ein Sitzkreis abgehalten werden.

Der Tag beginnt für die Schülerinnen und Schüler mit einem Blick auf den agilen Raumplan, den die Lehrkräfte täglich kollegial abstimmen. So hängt von der Art des Einstiegs ab, an welchem Ort dieser sinnvollerweise durchgeführt wird: Gibt es

ein Warm-up im Englischunterricht, bei dem spielerisch Vokabeln geübt werden, bietet sich ein anderer Ort an, als bei der Präsentation einer Gruppe.

Da es keine Klassenräume gibt, müssen persönliche Gegenstände gut verstaut werden: Unterrichtsmaterial haben die Lernenden in persönlichen Schubladen, die schnell an einen anderen Ort gebracht werden können. In Schließfächern können die Kinder ihre persönlichen Gegenstände einschließen, die sie nicht während der Lernzeit benötigen. Insgesamt ist die Lernlandschaft flexibel und multifunktional nutzbar und wird zu allen Zeiten des Tages – also auch vom Ganztag – bespielt.

2. Didaktische Entscheidungen

Wir unterscheiden drei verschiedene Lernsettings:

- Lernzeit (Deutsch, Mathematik, Englisch, 2. Fremdsprache)
- Projektzeit (Naturwissenschaften und Technik, Gesellschaft, Religion, später auch Philosophie und Informatik)
- Werkstattzeit (Künste, Sport, Experimentierzeit in Naturwissenschaften und Technik)

In der Lernzeit lernen die Kinder in den Kernfächern. Die Kinder können den Lernweg mitbestimmen, indem sie die passenden Aufgaben aus vier verschiedenen Niveaus wählen und sich auch für eine Sozialform entscheiden können, für welches Kernfach sie in der Lernzeit arbeiten, entscheiden sie selbst. Viele Freiheiten fordern nach Strukturen: Der Unterricht hat einen festen Ablauf: Wir starten mit einer gemeinsamen Phase, es folgt eine Phase des individualisierten Arbeitens, zum Abschluss kommt man erneut in der Gruppe zusammen. Die Schülerinnen und Schüler planen und reflektieren ihren Lernweg in ihrem Lernplaner, der auch einmal in der Woche zur Dokumentation des Wochengesprächs mit den Tutorinnen oder Tutoren dient.

Ein fester Wochentag ist für die Projektzeit reserviert, bei der das forschende Lernen mit tiefgehenden, sinnstiftenden und individuell bedeutsamen Lernerfahrungen angeregt werden soll, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Dieses Lernsetting bietet viel Raum für individuelle Schwerpunkte und den Besuch außerschulischer Lernorte. Unsere Schülerinnen und Schüler waren beispielsweise im Klärwerk und entwickelten anschließend an die Exkursion Forschungsfragen rund um das Thema Wasser. Die Lernenden entwickeln – angeregt durch Begegnungen mit Experten oder Besuche interessanter Orte – eigene Forschungsfragen und eine offene, neugierige Lernhaltung. Je nach Grad der Selbständigkeit entwickeln die Lernenden die Forschungsfrage alleine oder mit Unterstützung der Lehrkraft. „Fehler“ oder Irrwege sind Teil des Arbeitsprozesses und werden produktiv reflektiert. Jede Projektphase mit den Unterrichtsinhalten der Fächer Naturwissenschaften und Technik, Gesellschaft oder Religion geht über ca. sechs Wochen. Am Projekttag unterrichtet die Lehrkraft den ganzen Tag in der jeweiligen Lerngruppe.

Die Werkstattzeit mit ihren praktisch orientierten Fächern wie Theater, Kunst oder Musik bietet Raum für das Arbeiten mit allen Sinnen. Die Werkstätten öffnen sich in Richtung Lernlandschaft, wenn sie für leises Arbeiten genutzt werden.

3. Weitere organisatorische Entscheidungen

Neues Unterrichtsmaterial wird im Team erarbeitet, wofür Teamstrukturen mit Kooperationszeiten unerlässlich sind. Hier planen die Lehrkräfte Unterrichtsprojekte kollaborativ, evaluieren diese und stellen sie den nachfolgenden Lehrkräften zur Weiterarbeit zur Verfügung.

Der Stundenplan ist so konzipiert, dass er offene Lernformen begünstigt und einen wöchentlichen Projekttag ermöglicht. In 60- und 90-minütigen Stunden gibt es in der Lernzeit nach einer kurzen Instruktionsphase genug Zeit fürs eigenständige Arbeiten und Reflektieren.

Nach anderthalb Jahren des Lehrens und Lernens in der Lernlandschaft können wir eine vorsichtige Zwischenbilanz ziehen: Die Befürchtung, dass wir es mit einer immensen Lautstärke zu tun bekommen werden, hat sich nicht erfüllt. Das liegt auch daran, dass wir uns auf eine gemeinsame Struktur verständigt haben, die in jeder Lernzeit eingehalten wird. Wir registrieren schnell, wenn es Schülerinnen und Schüler gibt, die wenig arbeiten und können uns entscheiden, wie wir intervenieren. Die Kinder, die schneller arbeiten und neue Herausforderungen suchen, können sich weitergehenden Inhalten widmen. Störungen kann besser ausgewichen werden, Kinder, die sich nicht mehr gut konzentrieren können, haben Möglichkeiten, sich zurückzuziehen.

Hospitanten melden uns regelmäßig zurück, dass sie überrascht sind, wie genau die Kinder wissen, was sie zu tun haben. Wir hoffen, dass dies zu einer effektiven Nutzung der Lernzeit führt.

Ein schöner Nebeneffekt ist, dass wir Lehrkräfte unseren Unterricht öffnen und der kollegiale Zusammenhalt nicht vor der geschlossenen Klassenraumtür endet. Das Team entwickelt alle Regeln und Verhaltensvorgaben gemeinsam und steht für diese dann auch gemeinsam ein. Diese gemeinsame Haltung hat Lehrkräfte aus der ganzen Stadt zu uns gebracht: Es ist so ein Kollegium zusammengewachsen, das durch die Entwicklung einer pädagogischen Haltung geprägt ist, die auf Wertschätzung, Dialogorientierung und Klarheit beruht.

Kontakt:

Annette.Schmidt@bsb.hamburg.de



FOTOS FRANK MEHNERT



v.l.n.r.:
Frank Mehnert,
Abteilungsleitung Didaktik am Walddörfer Gymnasium
Haithem Ouaja,
Koordinator für Raumpädagogik
Maximilian Thomes,
Koordinator für Raumpädagogik

Resonante Lernräume

WO DIE RÄUME MEHR ALS NUR SCHÖN SIND: **DAS WALDDÖRFER GYMNASIUM**

Wenn Entfremdung das Problem ist, dann ist Resonanz die Lösung, schreibt der Soziologe Hartmut Rosa. Was hat das mit Lernräumen zu tun?

Räume wirken immer. Auch und gerade wenn sie arglos nur vorausgesetzt werden, als Behältnisse des Lernens: 14 Schultische, 28 Stühle, vorne ein C-Touch, davor ein Pult. Eine charismatische Lehrerin wird die nonverbalen Botschaften eines solchen Klassenraumes tapfer übertönen. Aber sobald sie schweigt, senden trostlose Räume weiter ihre Botschaften aus als ein Mantra der Repulsion: Du bist hier nicht sonderlich willkommen und auch nicht wichtig! Es gibt für dich hier nichts zu entdecken außer veraltete Plakate und beschmierte Tische. Lernen ist langweilig, es sei denn, die Lehrkraft erzählt Witze.

In einem solchen Raum sind nahezu alle Beziehungsverhältnisse auf stumm geschaltet. Der Soziologe Hartmut Rosa nennt dieses Weltverhältnis „Entfremdung“ und stellt ihm die „Resonanz“ gegenüber. Unter Resonanz versteht Rosa eine Anverwandlung von Welt in einer wechselseitigen Antwortbeziehung, so, dass die Welt um mich herum

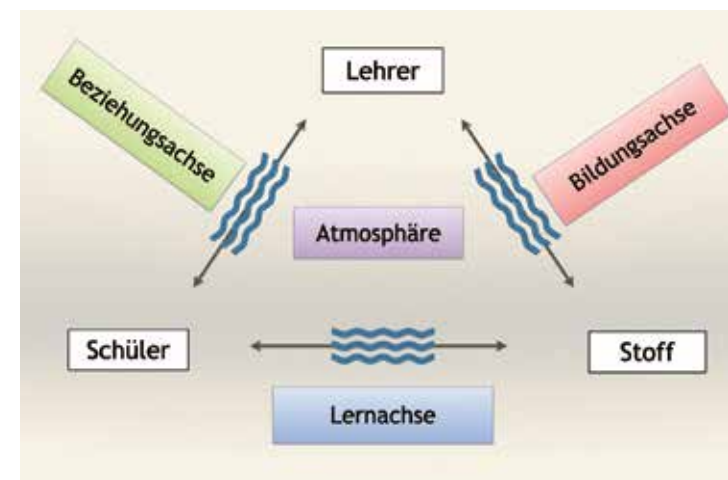
nicht stumm bleibt, sondern zu mir spricht. Da Resonanz ein leibliches Phänomen ist und eines Resonanzraumes bedarf, liegt es nahe, Rosas Resonanzmodell auf Lernräume zu übertragen. Am Walddörfer Gymnasium haben wir genau das getan.

Bevor wir das Modell der Resonanzräume erläutern und daraus Qualitätskriterien guter Lernräume ableiten, wollen wir aber von einem Schritt im Bereich der Organisationsentwicklung berichten, den wir zwar nicht für notwendig, aber für hilfreich halten. Die Rede ist vom Lehrerraum- oder Kabinettsystem. Einige weiterführende Schulen in Hamburg haben es bei sich eingeführt, andere denken darüber nach: Beim Kabinettsystem sind die Räume nicht Klassen, sondern Lehrkräften zugeordnet. Die Lernenden besuchen ihre Lehrenden in deren „Kabinetten“ und wechseln im Laufe des Vormittags die Räume. Aus Schülerinnen und Schülern werden Gäste, die kommen und wieder gehen. Und aus Lehrkräften werden Gastgeber, die ihre Schülerinnen und Schüler willkommen heißen und wieder verabschieden.

Der damit verbundene Rollenwechsel ist tiefgreifend, passt zur Entwicklung der Jugendlichen und zur Profession der Lehrkräfte. Und er hat raumpädagogische Konsequenzen. Denn jetzt können Lernräume individuell auf Fächer und beteiligte Personen zugeschnitten werden. Unserer Erfahrung nach ändert das Kabinettsystem allein aber noch nichts am Zustand der Entfremdung. Jetzt haben Lehrkräfte ihre Räume, die Technik funktioniert, die Tafel ist gewischt, die Kabinette sehen aber genauso trostlos aus wie vorher, mit dem Unterschied, dass die Lernenden heimatlos auf dem Flur rumhängen. Vorher hatten sie wenigstens ihren Klassenraum, in dem sie in der Pause die Füße auf den Tisch legen konnten.

Die entscheidende Frage ist, ob mit oder ohne Kabinettsystem: Wie sieht ein guter Lernraum aus?

In der raumpädagogischen Forschung gibt es Ansätze, die Wirkungen von Lernräumen antinomisch zu beschreiben und verschiedene Funktionen eines Lernraumes zu erfassen. Im Schulalltag fehlte uns aber ein didaktisches und damit normatives Modell, welches die komplexen Wechselwirkungen eines Raumes mit dem Fachunterricht und seinen Protagonisten berücksichtigt und aus dem sich Standards der Raumgestaltung ableiten lassen, mit denen eine Schule als Qualitätsinstrument arbeiten kann. So sind wir selbst tätig geworden und haben Hartmut Rosas Resonanzbegriff auf die Räume übertragen, konkretisiert anhand der „10 Merkmale guten Unterrichts“ nach Hilbert Meyer, die als belastbare Zusammenfassung der empirischen Unterrichtsforschung gelten können. Herausgekommen ist ein Modell, welches die drei Wechselbeziehungen im Didaktischen Dreieck von Ruth Cohn als Resonanzachsen im Raum interpretiert. Entsprechend den drei Achsen lassen sich an einen resonanten Lernraum nun für jede Achse Erwartungen formulieren.



Resonanzdreieck nach Cohn/Rosa, interpretiert als Modell für einen Lernraum



Ein Sessel als Beziehungsangebot



Ein Raum für die Seele



Möbel, die Geschichten erzählen

Die Lernachse

Was können Schülerinnen und Schüler in einem Raum selbstständig lernen? Auf der Lernachse zwischen den Lernenden und der Sache, dem „Stoff“, geht es um Angebote, die aus einem Raum eine vorbereitete Lernumgebung machen: Inwiefern sind Materialien frei zugänglich? Gibt es Lernmittel, Arbeitsmaterial, digitale Geräte, Bücher, aber auch Modelle, Instrumente, kreative Ausdrucksmittel? Zu dieser Achse gehören auch personalisierte Förderangebote für binnendifferenziertes Arbeiten. Bei einem Raum, der auf diese Weise eine vorbereitete Lernumgebung darstellt und zum individuellen Arbeiten einlädt, würden wir von einer resonant schwingenden Lernachse sprechen. Eine gute Frage, um das herauszubekommen, lautet: Kann ein Schüler, eine Schülerin in diesem Raum auch ohne Lehrkraft etwas tun und lernen?

HAMBURG MACHT SCHULE 2/2025

Senatorin Bekeris hält
das Grußwort



Interview mit einem Preisträger

Frau Bamberger-Stemmann, Leiterin
der LZP hielt die Laudatio für das
Stolpersteinprojekt aus Blankensee



Pitch beim BERTINI-Forum am LI



„Gerade heute ist es notwendiger denn je, zu betonen, dass Freiheit und Menschenwürde, Demokratie und das Bekenntnis zu Toleranz und Empathie nicht nur in der mittlerweile fernen Vergangenheit gefährdet waren“, so Bekeris. „Sie sind auch in der Gegenwart wieder bedroht. Auch heute werden in Deutschland Menschen verhöhnt und diskriminiert, ausgegrenzt und beschimpft.“ Man sei vielleicht zu lange davon ausgegangen, dass die Spielregeln des demokratischen Zusammenlebens in dieser Gesellschaft fest verankert und selbstverständlich sind.

Schulbehörde Hamburg: Welche Jahrgangsstufen Gedenkstätten besuchen sollen

Eine internationale Befragung im Auftrag der jüdischen Claims Conference zeige erschreckende Ergebnisse: Das Wissen über den Holocaust nehme ab, sagte Bekeris am 80. Jahrestag der Befreiung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz. In Hamburg erinnert etwa die KZ-Gedenkstätte Neuengamme an die mehr als 100.000 Opfer des Nationalsozialismus, die hier zwischen 1938 und 1945 inhaftiert waren und von denen 50.000 starben. Sie bietet umfangreiche Führungen für Schülerinnen und Schüler und auch Schulkooperationen an. Weitere Gedenkstätten in Hamburg sind Bullenhuser Damm, Poppenbüttel und Fuhlsbüttel sowie das Denkmal Hannoverscher Bahnhof, Ausgangspunkt für Deportationen in Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslager.

Auch die Gedenkstätte des früheren KZ Bergen-Belsen in Niedersachsen sei von Hamburg aus gut erreichbar. Viele Klassenreisen führen Schülerinnen und Schüler zudem nach Berlin, wo es vielfältige und pädagogisch gut ausgestattete Gedenkstätten gibt, oder nach München, heißt es auf Anfrage aus der Schulbehörde. Manche Studienfahrten werden auch nach Polen durchgeführt (Ghetto Warschau, Treblinka, Sobibor, Lublin/Majdanek, Belzec, Krakau, Auschwitz). Aktuell sind Studienfahrten nach Israel zwar nicht möglich, aber perspektivisch je nach Entwicklung der Lage natürlich wieder denkbar.

Ziel ist es nunmehr, systematisch für alle Schülerinnen und Schüler einen Besuch sicherzustellen. Für sinnvoll hält sie Besuche der Gedenkstätten in der Mittel- und Oberstufe, erfuhr das Abendblatt. Jüngere Schülerinnen und Schüler sollten nicht mit den Eindrücken überfordert werden. Ein pädagogisches und organisatorisches Konzept für die Besuche wird nun mit der „Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen“ und der Kulturbehörde entwickelt und abgestimmt.

Schule Hamburg: BERTINI-Preis für 66 Hamburger Schülerinnen und Schüler

Der frühere Schulsenator Ties Rabe hatte bereits einen verpflichtenden Besuch vorgeschlagen. Die Leitungen der KZ-Gedenkstätten hatten jedoch lange Bedenken gegen eine Pflicht. Das hat sich geändert. Auch die Zweite Bürgermeisterin Katharina Fegebank plädierte nach dem Überfall der Hamas auf Israel für einen verpflichtenden Besuch einer KZ-Gedenkstätte für alle Hamburger Schülerinnen und Schüler.

Der 27. Januar ist traditionell der Tag, an dem die BERTINI-Preise verliehen werden. In diesem Jahr wurden 66 junge Hamburgerinnen und Hamburger ausgezeichnet. Sie haben sich im Rahmen von sechs Projekten auf die Suche nach vergangenem und gegenwärtigem Unrecht begeben und sich für ein gleichberechtigtes Miteinander engagiert. Beworben hatten sich sogar 20 allgemeinbildende Schulen.

Die Festrede hielt Filmregisseurin Mo Asumang. Sie rief in bewegenden Worten dazu auf, dem Hass und der Wut autoritärer, rassistischer, antisemitischer und antidemokratischer Gruppen Menschlichkeit entgegenzusetzen. „Dies sollte kein Kampf sein, sondern ein Dialog“, sagte die Moderatorin, die oft selbst zum Opfer von Anfeindungen und sogar Todesdrohungen geworden ist.

Aber: „Der Dialog ist ein mächtiges Instrument“, sagte sie und „in der Menschlichkeit liegt viel Magie“: Es gehe darum, miteinander ins Gespräch zu kommen, Fragen zu stellen, die Opfer zu stärken, aber auch die Wutschleife zu unterbrechen und „trotz des Hasses der Antidemokraten in die Versöhnlichkeit zu gehen“, so Asumang. „Zivilcourage zeigt sich nicht nur in

historischen Momenten, sondern im Kleinen, im Alltag – und jeder kann tätig werden, nicht wegsehen, sondern klar Position beziehen.“

Diese Projekte wurden mit dem BERTINI-Preis ausgezeichnet

Der Name des Preises geht zurück auf den Roman „Die Bertinis“, in dem der Hamburger Schriftsteller Ralph Giordano, angelehnt an das Schicksal seiner Familie, die Verfolgung in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur schildert. Anknüpfend daran will der BERTINI-Preis Projekte fördern, die Erinnerungsarbeit leisten und sich gegen Ausgrenzung von Menschen in Hamburg wenden.

Diese sechs Projekte wurden im Ernst Deutsch Theater mit dem BERTINI-Preis ausgezeichnet:

Brücken bauen – Basketballturnier mit Geflüchteten: Die Mitglieder der U18 Basketballmannschaft Wildcats des Niendorfer Sport- und Turnvereins von 1919 e.V. (NTSV) setzten sich mit einem selbst organisierten Basketballturnier gegen Ausgrenzung und Rassismus und für Integration ein. Unter dem Motto „Building Bridges“ luden sie neben anderen Teams im Sommer 2024 auch geflüchtete Kinder und Jugendliche zum Mitspielen ein. „Unser Sport schafft Gemeinschaft ohne Vorurteile, daran wollten wir auch andere teilhaben lassen“, sagt Spieler Ahmad Ahmadi.

Gemeinsam Obdachlosigkeit sichtbar machen: Nach der Lektüre des Buches „Palmen aus Stahl“ mit den Schilderungen eines jungen Obdachlosen wurden Schülerinnen der zehnten Klasse der Julius-Leber-Schule aktiv. Sie traten in Kontakt mit der Hilfsorganisation Go Banyo und starteten die Spendenaktion „Thermosocken für Obdachlose“. Sie engagierten sich im Sonnenscheincafé und forderten in Briefen an den Bürgermeister mehr Unterstützung für die Betroffenen. „Unsere Aktionen sollten ein Zeichen gegen Ausgrenzung setzen“, sagt Farida Abdou.

Stolperstein für eine von ihnen: 16 Schülerinnen und Schüler der Beruflichen Schule B24 in Eidelstedt befassten sich mit dem Schicksal von Leni Timm aus Eidelstedt, die ein Opfer der NS-Euthanasie-Morde wurde und mit zwölf Jahren starb. Die Schülerinnen und Schüler, die als Teilnehmende einer Maßnahme für Betriebliche Berufsbildung selbst eine Einschränkung haben, erforschten die Biografie und sammelten Geld für einen Stolperstein, der in Eidelstedt verlegt wurde. „Man muss daran erinnern, damit es nicht wieder passiert“, sagt Hiranur Erdal.

Ein Mahnmal für den Schulhof: Das Schicksal der Kinder vom Bullenhuser Damm beschäftigte acht Schülerinnen und Schüler aus der Vielfalt-AG der Brecht-Schule Hamburg in St. Georg. Die Kinder waren, nach medizinischen Experimenten im KZ Neuengamme, 1944 in der Schule am Bullenhuser Damm ermordet worden. Als Zeichen der Erinnerung reali-



Mo Asumang hielt eine
beeindruckende Festrede



Interview mit einer Preisträgerin

sierten die Jugendlichen mit Unterstützung des Bildhauers Ulf Petersen ein Mahnmal aus Metall für ihren Schulhof. „Ein extra QR Code informiert über das Thema“, sagt Anouk Fischer.

Jugendliche bringen einen ganzen Stadtteil in Bewegung: Der Stolperstein für den jüdischen Unternehmer Julius Asch, der sich, von den Nazis in Existenznot getrieben, 1939 in der Elbe das Leben nahm, war für die Geschwister Pippa und Willy Sörensen Anlass für eine Gedenkaktion in ganz Blankenese. 2021 etablierten sie eine Bewegung, die jedes Jahr am 9. November die 32 Stolpersteine im Stadtteil reinigt und zu einer Gedenkveranstaltung in der Blankeneseer Kirche am Markt zusammenkommt. „Wir wollen die Erinnerung an das Unrecht wachhalten“, sagt Pippa.

Junge Roma machen aus ihren Erfahrungen Theater: Die 15 jungen Mitglieder des Romplay Theater Ensembles erarbeiteten drei Bühnenstücke, in denen sie ihre Erfahrungen von Diskriminierung und Antiziganismus thematisierten. Mit ihren Performances und Videosequenzen, die sie unter anderem auf Kampnagel und der Stadtteilschule Am Hafen sowie in Berlin aufführten, reflektieren sie ihren Alltag, formulieren Forderungen an die Gesellschaft und zielen auf mehr Verständigung. „Wir wollen Brücken bauen, keine Wände“, sagt Vanessa Stefanovic.

Text:

Insa Gall und Ann-Britt Petersen
(Hamburger Abendblatt)



<https://www.abendblatt.de/hamburg/politik/article408155672/senatorin-besuch-von-kz-gedenkstaette-fuer-alle-schueler-verpflichtend.html>

Kontakt BERTINI-Preis:

Christoph Berens (LI Hamburg)
kontakt@bertini-preis.de

Fotos:

Jonas Walzberg

DEMOKRATIE

Werkstatt Demokratie

GLEICHE STARTCHANCEN
FÜR ALLE – STARTCHANCEN FÜR EINE
DEMOKRATISCHE SCHULE

Die „Pädagogische Werkstatt Demokratie“ steht unter dem Motto „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“ und legt einen klaren Fokus auf Bildungsgerechtigkeit durch Partizipation. Organisiert vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung, richtet sich das Angebot speziell an Schulen aus dem Startchancenprogramm.

Die „Pädagogische Werkstatt Demokratie“ eröffnet Schulen die Möglichkeit, aktiv an der Gestaltung demokratischer Bildungsräume mitzuwirken. Der Begriff „Startchancen“ verweist dabei auf das zentrale Ziel der Werkstatt: allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihren sozialen oder wirtschaftlichen Hintergründen – faire Chancen auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Das Startchancenprogramm soll für die Schulen, die vor besonderen Herausforderungen stehen, als Katalysator fungieren. Das Programm verknüpft die Idee der Werkstatt mit der Förderung von Chancengleichheit und somit der Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit in Hamburg. Demokratie wird dabei nicht nur als Thema vermittelt, sondern als lebendige Praxis verstanden: Partizipation, Mitbestimmung und Verantwortung in allen Bereichen der Schule sind die zentralen Bausteine dieses Ansatzes. Ziel ist es, die Schulen zu befähigen, eine demokratische Schulkultur zu schaffen, die alle Beteiligten aktiv einbindet.

Durch die aktive Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen entwickelt die Werkstatt passgenaue Konzepte, die auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Schule abgestimmt werden. Ziel der Werkstatt ist es, eine demokratiepädagogische Entwicklung zu ermöglichen, bei der jede Schule ihre eigenen Erfahrungsräume für Partizipation und Mitbestimmung entwickeln und umsetzen kann. Unterstützt durch praxisorientierte Module erarbeiten die Schulen langfristig tragfähige Strukturen, die Demokratiebildung und Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern.



Drei Lehrkräfte und ein Schüler mit Ambitionen
in der Schulentwicklung

Gymnasium Oldenfelde steht auf für Demokratie

FOTOS CHRISTOPH BERENS

In der Werkstatt werden Konzepte nicht nur vorgestellt und diskutiert, sondern sie werden, ganz im Sinne des Werkstattgedankens, aktiv ausprobiert: Demokratie entsteht durch gemeinsames Tun, durch das Erproben von Ideen und die Entwicklung innovativer Konzepte, die für alle Startchancen eröffnen.

Zwischen den Modulen werden die erarbeiteten Ansätze an den Schulen umgesetzt, evaluiert und angepasst. Begleitend erhalten die Schulen Unterstützung durch schulinterne Fortbildungen und Materialien, um demokratische Prozesse im Unterricht und in Gremien weiterzuentwickeln. Zusätzlich werden erfolgreiche Ansätze von Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden, vorgestellt und diskutiert.

Die Werkstatt bietet somit nicht nur einen Raum für Ideen, sondern eine echte Startchance, Demokratie im Schulalltag nachhaltig zu verankern. Sie lädt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen dazu ein, an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten, in der Bildungsgerechtigkeit und demokratische Teilhabe als Überschrift gelten.

Kontakt:

Christoph Berens (LI), christoph.berens@li.hamburg.de

Lennart Harnischfeger (LI), lennart.harnischfeger@li.hamburg.de



Appetit auf Demokratie

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER GESTALTEN IHR SCHULRESTAURANT



Beim Gespräch über die Partizipation beim Umbau der Mensa:
Abiturientin Henrike, Schulleiterin Maria Hufert,
Architekt Yilmaz Kocarslan, Abteilungsleiterin Nina Köhler sowie
die Neuntklässlerin Rimas (v.l.)

In der Stadtteilschule Lurup wird die Mensa zu einem Restaurant. Nichts Besonderes, meint man auf den ersten Blick. Doch, wer genau hinschaut, bemerkt einen ganz entscheidenden Unterschied: Die gesamte Schulgemeinschaft, das heißt Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte, das Kollegium und das Küchenteam, brachten ihre Ideen und Vorstellungen in die Planungen mit ein. „Partizipation“, das heißt Beteiligung, wurde beim Umbau der Mensa großgeschrieben.

Die Planungen zur Umgestaltung der Mensa in der Stadtteilschule Lurup laufen auf Hochtouren. „Wir planen, das neue Restaurant am 23. Mai um die Mittagszeit herum zu eröffnen“, kündigt Schulleiterin Maria Hufert zuversichtlich an. Und schränkt mit einem leichten Augenzwinkern ein: „Vorbehaltlich aller Zwischenfälle.“ Bei der Eröffnung des neuen Restaurants im Mai kann die auch vom Referat Ganztage der BSB unterstützte Umsetzung der zuvor eingebrachten Vorschläge in die Realität bewundert werden.

Die Mensa strahlt derzeit nicht gerade eine Wohlfühl-atmosphäre aus: graue Wände, schlichte Stühle, die an rechteckigen Tischen stehen. „Wenn im Mittagsbetrieb die Stühle über den Boden geschoben werden, dann ist es hier sehr, sehr laut und auch ungemütlich“, so Hufert. „Und die



Plakat Beteiligungswege an der Schule

Beleuchtung ist kühl.“ Kein Wunder, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler der oberen Jahrgänge in der Mittagspause kaum noch in die Mensa gehen. Abteilungsleiterin Nina Köhler erinnert sich an die Kommentare vieler Schülerinnen und Schüler während der verschiedenen Workshops mit dem Architekten Yilmaz Kocarslan: „Wir brauchen in der Mensa Ruhe während der Mittagspause, hieß es, und die Krankenhausatmosphäre sei auch nicht gerade gemütlich“, erinnert sie sich.

Die Idee des Umbaus der Schulkantine zu einem modernen Restaurant war geboren. Dabei war es Maria Hufert, Nina Köhler und Yilmaz Kocarslan wichtig, der Schüler-



Die letzten Stühle für den gerade geendeten Schultag noch schnell hochstellen.

schaft keine fertigen Lösungen vor die Nase zu setzen, sondern alle Schülerinnen und Schüler, das Kollegium, die Mitarbeitenden in der Küche und auch Eltern und Erziehungsberechtigten zu beteiligen. „Die Schule ist nicht nur Lernraum, sondern auch Lebensraum, in dem die Kinder und Jugendlichen die meiste Zeit des Tages verbringen. Also sollte ihnen der Ort auch gefallen.“ Und noch etwas ist Schulleiterin Maria Hufert ganz wichtig: „Demokratie kann nur in Teilen in der Theorie „gelernt“ werden. Wir müssen dafür sorgen, dass Demokratie im Alltag erfahrbar wird. Ich muss die Erfahrung machen, dass ich eine Stimme habe und dass sie zählt. Nur so weiß ich, dass ich Teil der Schulgemeinschaft und damit auch der Gesellschaft bin. Der zurückliegende Beteiligungsprozess ist gelebte Demokratie.“

In vier Phasen war Beteiligung möglich. In der ersten Phase gab es eine quantitative Umfrage mit über 500 Rückmeldungen aus der gesamten Schülerschaft. „Also mehr als die Hälfte von uns haben sich an den Planungen beteiligt“, freut sich Henrike, die sich als Schülerin in den gesamten Prozess eingebracht hat.

Auf Basis der Umfrageergebnisse entstanden erste Entwürfe von Yilmaz Kocarlan. Diese wurden in einem Planungsworkshop mit Vertreterinnen und Vertretern aus der gesamten Schulgemeinschaft diskutiert und weiterentwickelt. „Die Herausforderung in Beteiligungsprozessen besteht darin, formulierte Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen standortspezifisch zu entschlüsseln. So wurde zum Beispiel der Wunsch nach mehr Gemütlichkeit von fast allen Befragten formuliert – was sich die oder der Einzelne darunter vorstellt, lässt sich daraus aber nicht



Henrike und Rimas (v.l.) werfen je eine Plastikflasche in die Tonne. Die Gruppe der Prefects, der sie angehören, entscheidet später gemeinsam, ob das Pfand aller gesammelten Flaschen gespendet wird oder der Schule zugutekommt.

ablesen. Das gelingt nur im persönlichen Austausch. Ein Aufzeigen der gestalterischen Möglichkeiten ist in dieser Phase wichtig, da man sich sonst allzu sehr auf das reduziert, was man bereits kennt“, so Yilmaz Kocarlan. Damit hatten die Eingeladenen einen ersten Eindruck, was alles möglich war. „Wir haben gleich Vorschläge und Ideen aller Mitschülerinnen und Mitschüler eingebracht. Jemand wünschte sich sogar einen Schoko-Brunnen. Den haben wir natürlich nicht ernsthaft in Betracht gezogen“, erinnert sich die 18-jährige Henrike.

Nachdem die Ideen und Vorschläge zusammengetragen waren, startete Phase drei: Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Klassen zur Ausarbeitung des Vorentwurfes und der Vorauswahl, welche Atmosphäre die Fläche insgesamt haben sollte. Es wurde heftig diskutiert, Vorschläge geprüft und angenommen oder verworfen. Über die Entwurfsvarianten stimmte dann wieder die gesamte Schulgemeinschaft in der vierten und letzten Phase des Beteiligungsverfahrens ab. „Partizipation braucht einfach Zeit. Es gilt, viele einzubeziehen. Als Schulleitung

sehe ich das aber sehr entspannt. Ich muss nicht alles selbst entscheiden und kann mich auf das geballte Wissen der Gemeinschaft verlassen“, so Hufert. Und auch Henrike ist vollauf zufrieden, wie die Planungen für die neue Mensa im Partizipationsverfahren liefen. „Wir machten Vorschläge, die nicht einfach nur zur Kenntnis genommen, sondern wirklich umgesetzt wurden. Ich habe mich eingebracht, und es passierte was.“

Bei der Eröffnung des neuen Restaurants kann im Mai die Umsetzung der zuvor eingebrachten Vorschläge in der Realität bewundert werden. Auf den gut 321 Quadratmetern Fläche kann man dann auf nachhaltigen Möbeln wie Barhockern an leicht erhöhten Tischen oder langen Sitzbänken sowie neuen Stühlen an Vierertischen Platz nehmen. Licht spenden die dann neuen Pendelleuchten, und auch die Wände werden frisch gestrichen sein. „Die Schülerinnen und Schüler werden die Wände gestalten können, beispielsweise mit Ausstellungen. So haben sie die Möglichkeit, die Schule noch mehr zu ihrer eigenen zu machen und sich in der Lounge von 7.00 bis 14.00 Uhr wohlfühlen“, verspricht Hufert. Die Begeisterung einer Workshop-Teilnehmerin ist bei Nina Köhler besonders hängen geblieben: „Das ist das schönste Restaurant, das ich je gesehen habe!“, rief eine Schülerin beim Anblick des fertigen Entwurfs.

Einen wichtigen Schritt ist die Stadtteilschule Lurup bereits vor zwei Jahren gegangen. Mit Beginn der Zusammenarbeit mit dem Caterer ‚Kinderwelt Hamburg‘ wurde die Essensausgabe auf ein Free-Flow-System umgestellt. Es gibt ein Bistro. Dort werden Getränke und Snacks verkauft, eine Salat- und Dessertbar, sowie zwei Ausgabetheken für warme Speisen. Diese Art der Essensausgabe wird „free flow“ genannt, da die Schülerinnen und Schüler die Verpflegungsinseln frei ansteuern können und somit „frei strömen“.

Das findet die 15-jährige Rimas gut. „Man kann wirklich immer so viel nehmen, wie man möchte. Einen Nachschlag kann man auch immer holen. Und wenn ich mal weniger Appetit habe, kann ich auch nur einen Salat essen“, freut sich die Neuntklässlerin. Es wird – wie schon heute – ausschließlich biozertifiziertes Essen, vegetarische und vegane Angebote geben. „Gibt es nichts mehr von einem Angebot, werden die Restaurantmitarbeiterinnen und -mitarbeiter natürlich nachlegen“, so Nina Köhler. Auf einen weiteren Vorteil macht Architekt Kocarlan aufmerksam: „Durch die Umstellung auf ein Büfett-System werden den Schülerinnen und Schülern mehr Freiheiten und Verantwortung übertragen, wodurch die Identifikation mit der Schule als Lebensraum gestärkt wird. Die Essenseinnahme wird zum wichtigen Teil einer Schulkultur, die auf Vertrauen, Selbstständigkeit und Mitverantwortung basiert.“

Schulleiterin Maria Hufert verbindet mit der zum Restaurant umgestalteten Mensa auch die Hoffnung, dass „zu-

künftig auch mehr Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgänge hier essen werden. Die Atmosphäre wird mit der heutigen Mensa nicht vergleichbar sein. Gerade schmieden wir außerdem Pläne, wie das Restaurant auch den ganzen Tag über genutzt werden kann. Dann können Schülerinnen und Schüler hier arbeiten, oder Kolleginnen und Kollegen können hier Gespräche führen. Und ich kann mir außerdem gut vorstellen, das neue Restaurant auch für den Stadtteil zu öffnen.“

Wer meint, die Beteiligung der Schulgemeinschaft am Prozess der gemeinschaftlichen Umgestaltung des Schulgebäudes sei nun erschöpft, der irrt sich gewaltig. „Jetzt steht die Gestaltung der Toiletten auf dem Plan. Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen und das Haumeisterteam möchten in einem Partizipationsprozess die Toiletten noch weiter gestalten und sind offen für Vorschläge“, so Hufert. „In zwei Toiletten sind bereits echte Kunstwerke entstanden. Das ungebrochene Engagement der Schülerschaft, die Stadtteilschule Lurup gestalterisch zu „ihrer“ Schule zu machen, fasst Hufert so zusammen: „Wir sind eben eine Mitmach-Schule!“

Über den Umbau der Mensa zum Restaurant hat der junge Filmemacher Levin Grams ein Video gedreht. www.youtube.com/watch?v=fSU5J0D-ISY

Schulen, die ebenfalls im Rahmen eines Partizipationsverfahrens die eigene Mensa umgestalten möchten, können ihr Anliegen und die Nachfrage, unter welchen Bedingungen die Schulbehörde finanzielle Unterstützung gewährt, per Mail an das Funktionspostfach schulverpflegung@bsb.hamburg.de senden.

Podcast „Gutes im Ganztag“:

<https://open.spotify.com/show/7yT0bZE-tYL4bRg8JbXKZ8X?si=d93ca0e4b9d84758>

Filme:

Speiseraumgestaltung

<https://youtu.be/kMBHl4ou8IQ>

Ausgabesystem Free-Flow

<https://youtu.be/-V08U7Ss0IA>

Free-Flow: Mehr als ein Ausgabesystem!

<https://www.youtube.com/watch?v=5HWKppwtISE>

Mensaneugestaltung an der Stadtteilschule Lurup

<https://youtu.be/fSU5J0D-ISY>

Text und Fotos:

Karin Istel (BSB)

karin.istel@bsb.hamburg.de

1



2



3



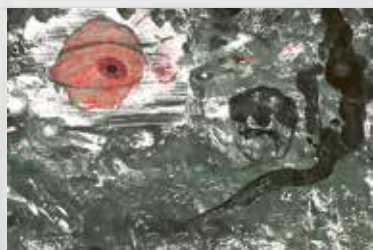
4



5



6



7



8



Schreiben im Knast – über die „HAFTNOTIZEN“

Montags bin ich nie zu erreichen, denn da bin ich im Knast. Im inzwischen fünften Jahr leite ich das Schreibprojekt „Haftnotizen“ in der JVA Hahnöfersand. Wobei ich nicht sagen würde, dass ich es leite – eher begleite, anschubse, Geburtshilfe leiste – das trifft es wahrscheinlich besser.

Wenn alles gut läuft, dann sammle ich, ein bisschen heiser vom vielen Diskutieren, nach drei Stunden Schreibsession einen ganzen Stapel vollgeschriebener Blätter ein. Wenn ich die Texte dann zuhause tippe, freue ich mich oft über die klugen Gedanken und die rotzige Schönheit, bisweilen auch Zartheit, die von diesen Texten ausgeht. Ich mag

9



10



11



12



13



14



- 1 Herz zerbrochen, Joe Simson-JIZ JVA
- 2 SchattenPortrait-sw,-JVA H-Sand
- 3 Kopf-mit-Krokodil, Uwe-STABIL
- 4 Herz LiebeHass, Gypsy JVA STABIL
- 5 Collage, Richie Laymon JVA.jpg
- 6 Rotes Auge auf schwarz-gemalt, D.A.E. JVA
- 7 Bild, JVA Scar
- 8 Hirschbiene-mit-Joint Sou JVA
- 9 Gefaengnis-Collage rot uebermalt, Raja Caza Mor G.B.JVA
- 10 Zeichnung-Auge-Justitia-St. Troipez, JVA Stabil
- 11 Rotes-Gitter, Boxer und Guenther der Suender JVA
- 12 Erdbaele Uhren, JVA KP
- 13 Zeichnung-Strasse H-Sand, JVA STABIL St. Troipez
- 14 Kopfschuss byJVA SF

diesen ungeschliffenen und bisweilen auch ungehobelten Ton, in dem junge Menschen oft schreiben. Ich mag es, wenn das Leben zwischen den Silben herauspuppt, wenn Herzen gefickt werden und Sätze entstehen, die mit der brachialen Poesie einer Bierlache auf nächtlicher Straße schillern. Das lebt, das pulsiert, und es braucht nicht mehr

als ein paar solide Strukturen, in die man diese Sprachwunderwerke einsortieren kann, damit das Ganze eine Form bekommt. Für den Rohbau eines Textes bin ich zuständig, indem ich frage: Worüber machst du dir gerade am meisten Gedanken? Was willst du erzählen? Wo spielt deine Geschichte? Wie riecht es dort? Wie sehen deine Figuren aus, worüber können sie lachen, haben sie dunkle Geheimnisse oder vor irgendwas Angst? Wie funktioniert ein Dialog? Erstmal anschubsen, die Kreativität kommt dann meistens von allein.

Dass ich als „Schreibtante“ in der JVA Hahnöfersand gelandet bin, war pures Glück. Für das Hamburger Literaturhaus hatte ich 2018 und 2020 jeweils einen Schulhausroman geschrieben – gemeinsam mit jeweils einer Schulklasse aus Hamburger Stadtteilen, die vielleicht nicht so sehr von Bildung und Wohlstand beschienen sind. Die Idee des Schulhausromans ist es, gemeinsam mit einer Autorin oder einem Autor einen Roman zu entwickeln, sich Figuren und Handlungsstränge auszudenken, Orte zu erfinden, und das entstandene Material am Ende so zusammenzunähen, dass es eine schillernde Story ergibt, an der sämtliche Schülerinnen und Schüler der Klasse ihren Anteil haben und das Werk stolz im Literaturhaus präsentieren können. Beide Male war ich hingerissen, denn mein Herz gehört seit jeher den schief in der Welt hängenden, muffigen und müffeln-den Hybriden zwischen elf und vierzehn Jahren, die schon vom Knutschen träumen, während sie selbst noch in ihrem Rennautoschlafanzug im Bett liegen. Ich erinnere mich noch gut an die ersten Male in den Schulklassen: Mehr als zwanzig Kids guckten mich neugierig an – bildhübsche Mädchen mit wallenden Haaren, gegelte Jungs in Jogginghosen, hier und dort blitzte eine Zahnspange. Ich stellte mich vor. „Bist du berühmt?“, fragte einer. „Nö“, sagte ich, „aber es gibt trotzdem ein paar Menschen, die lesen, was ich so schrei-

be, obwohl ich die gar nicht kenne.“ Schweigen. „Habt ihr schon mal was geschrieben?“ „Diktat, näl“, antwortete ein Mädchen. Ich fragte in die Runde, was denn eine richtig geile Geschichte wäre. „So mit Gangstern, die dealen und krasse Waffen haben...“ Prima, dachte ich, das liegt mir sowieso mehr als irgendwas mit Pferden. Die Kids waren überrascht. „Dürfen wir echt schreiben, was wir wollen?“ „Klar – dafür bin ich ja hier!“ „Auch so mit Töten und so?“

Außer, dass ich selbst einen inzwischen erwachsenen Sohn habe, qualifiziert mich eigentlich nichts für die Arbeit mit jungen Menschen. Ich bin keine Pädagogin, und ich werde wohl auch in diesem Leben keine mehr. Ich kann nur von meinen persönlichen Erfahrungen berichten, ohne den Anspruch auf einen schwarzen Gürtel im Alles-richtig-machen zu erheben. Als ich gerade mal 20 war, arbeitete ich neben meinem vor sich hin dümpelnden Studium als Honorarkraft in einem Jugendzentrum in der mittelhessischen Provinz. Meine lebenswerten Kanaillen, von denen mich kaum ein Altersunterschied trennte, waren ausnahmslos klein- oder mittelständische Kriminelle, teils Einzelunternehmer, teils mit Personal. Sie brachen in Schrebergartenhütten ein, dealten, schlepten abgesägte Schrotflinten an, hauten sich gegenseitig oder unbeteiligten Dritten auf die Schnauze und hatten es allesamt erfolgreich geschafft, die Schule, respektive Ausbildung abzubrechen und so ganz ohne alles dazustehen. Dazu pflegten sie einen Ton, von dem Bushido noch einiges hätte lernen können. Trotz allem hatte ich die Jugendlichen ins Herz geschlossen, denn tief innendrin waren sie dann doch allesamt kleine, kuschlige Hasen mit Biographien so zertrümmert wie Dresden 45, die dringend mal auf den Arm wollten, wenn gerade niemand hinguckte. Ich war damals noch jung und doof und arg beeindruckbar, schmiss mich jederzeit für die Kids in die Bresche und nahm auch einmal ein aus dem Kinderheim ausgebüxtes Mädchen über Nacht bei mir auf. Abgrenzung – das, was am dringendsten in einem solchen Job vonnöten ist – war, was ich am allerwenigsten beherrschte. Zum Glück habe ich damals im Jugendzentrum allmählich die wichtigsten Lektionen gelernt: Du bist hier die Erwachsene – benimm dich auch so. Lass dich NIEMALS auf irgendwelche Deals oder Gefälligkeiten ein. Du bist zwar im besten Fall Vertrauensperson, aber kein Kumpel und schon gar kein Teil der Gang. Du musst dich manchmal unbeliebt machen. Ist so. Das musst du aushalten. Und schließlich hatten auch 25 Jahre Leben auf St. Pauli inzwischen ihren Teil dazu beigetragen, meiner Durchsetzungskraft ein bisschen mehr Nachdruck zu verleihen.

Sabine Kaulitzki vom Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ), damals noch Jugendinformationszentrum (JIZ), hatte 2020 beim Literaturhaus nachgefragt, ob es denn im Rudel Schulhausroman-gestählter Autorinnen und Autoren vielleicht jemanden gäbe, die oder der ein Schreibprojekt in der JVA Hahnöfersand entwickeln und leiten möchte. Ich hatte dort bereits mehrfach hinterlegt, dass ich bitte am liebsten an den Fronten tätig sein will, die Zartbesaitetere vielleicht

schrecken. So kam ich in den Knast. Und wurde dort gleich unglaublich freundlich aufgenommen. Die Kolleginnen und Kollegen in der JVA-Schule sind allesamt das, was das amerikanische Jiddisch unübersetzbar „a real mentsh“ nennt: Fair, herzlich und von robuster Klarheit. Ich fühlte mich dort sofort pudelwohl und willkommen. Da ich nicht Teil des Gefängnis-gewerkes bin, darf ich mit den Jungs nicht alleine sein. Ich habe weder Schlüssel noch Funkgerät, und deshalb unterstützt mich die prächtige Lehrerin Claudia Christ, die von den meisten Jungs liebevoll „Schwiegermutter“ genannt wird, bei den Haftnotizen.

» Erstmal anschubsen, die Kreativität kommt dann meistens von ganz alleine.«

Natürlich ist die Kernkompetenz eines Gefängnisses in erster Linie die Sicherheit – die der Gefangenen und der Mitarbeitenden gleichermaßen. Das mag sich hier und dort mit den chaotischen Kräften der Kreativität widersprechen, deshalb bemühe ich mich jedes Mal wieder aufs Neue, einen Raum zu schaffen, in dem freies Herumspinnen möglich ist, ohne mit den Sicherheitsregeln zu kollidieren. Gerade im Gefängnis scheint es mir besonders wichtig, für ein paar positive Momente zu sorgen – ist es doch der Ort, an dem man sich als besonders mangelhaft erlebt. Verständlich, denn gäbe es nichts am eigenen Tun zu beanstanden, wäre man schließlich nicht hier. Eine Straftat ist eine Entscheidung, die ein Mensch in einem bestimmten Moment seines Lebens getroffen hat. Und die er verantwortet, natürlich. Aber wieviel Promille eines Lebens macht dieser Moment aus, für den man dann jahrelang die Bezeichnung Straftäter bekommt, hinter der eine komplexe Biografie meist vollständig verschwindet? Ich habe auch schon Straftaten begangen – Atomtransporte blockiert und einer rechtsradikalen Burschenschaft das Messingschild am Haus geklaut – und ich glaube, keine Therapie dieser Welt könnte mich dazu bringen, das ernsthaft zu bereuen. Wenn wir uns also bisweilen dabei erwischen, unsere Jugendsünden charmant lächelnd zu vergolden, dann müssten wir doch eigentlich auch Verständnis für junge Männer aufbringen, die ebenfalls gegen Gesetze verstoßen haben. Was keinesfalls bedeutet, Straftaten prinzipiell zu entschuldigen oder gar gutzuheißen – es geht allein darum, diese eine Entscheidung zur Straftat im Kontext zu sehen: Zu den Alternativen, die dieser Mensch in genau diesem Moment hatte, zu seinem bisherigen Leben und den Umständen, unter denen er aufgewachsen ist. Oft spielt auch noch eine Fluchtgeschichte eine Rolle. Einige der Jungs aus der Haftnotizen-Gruppe waren auf

einem dieser wackligen Boote im Mittelmeer. Einer ist nach Gibraltar geschwommen. Einer war Kindersoldat in Syrien. Manche haben schon so früh Gewalt kennengelernt, einige waren nie in der Schule. Und keinem dieser Jungs wurde, als sie in Deutschland ankamen, psychologische Hilfe angeboten. Die bekamen sie erst hier im Knast. Wie gesagt: Ich will nichts entschuldigen. Was man tut, muss man verantworten. Und keiner der Haftnotizen-Autoren sitzt versehentlich hinter Gittern.

Zu Beginn jeder Sitzung diskutieren wir viel und versuchen, für jeden das passende Thema zu finden. Manche der Jungs haben etwas in den Nachrichten gesehen, was sie beschäftigt, andere möchten gerne über ihre Familien oder ihre Herkunftsländer schreiben, oder darüber, was sie als erstes machen, wenn sie entlassen werden. Wie die Welt in hundert Jahren aussehen könnte. Ein hoffnungsvoller Jungautor schrieb ganz fantastische Krimirätsel, bei denen eine Handvoll Leute auf einer James-Bond-Bösewicht-artigen Insel landete, einer nach dem anderen gemeuchelt wurde, und man musste anhand sorgfältig eingestreuter Hinweise herausfinden, wer denn der Mörder war. Und für diejenigen, denen gar nichts einfällt, habe ich eine Themenliste parat, auf der solche Sachen stehen wie: Sind Soldaten Mörder? Wenn ich eine Partei gründen würde – was wäre das für eine? Soll man Fleisch essen? Gibt es die ewige Liebe?

Im Grunde braucht es für die Haftnotizen nicht viel: Aufmerksamkeit und gegenseitigen Respekt, dann ist schon eine solide Arbeitsbasis vorhanden. Und die Bereitschaft, auch mal krachend zu scheitern. Wir haben auch schon genügend verkürzte Sitzungen gehabt, bei denen es unruhig war und nicht viel ging. Gibt's eben manchmal, nicht nur im Knast. Doch die Jungs erweitern meinen Horizont, und ich schätze es jedes Mal sehr, ihnen beim Denken zuzuschauen. Sie erzählen von sich, wie sie die Welt sehen, wie sie Konflikte klären und was ihnen wichtig ist. Ich will, dass sie gehört werden. Ich sitze da nicht mit kriminellen Ausländern, sondern mit jungen Menschen, die mal frustriert, mal bescheuert, mal kindisch und mal sehr klug sind, und deren Leben sich hoffentlich nach dem Knast bestmöglich zurechtschütteln wird.

Wer einmal ein Buch gelesen, dabei bitterlich geheult, vor Angst geschlottert oder sich vor Lachen nicht mehr einkriegen konnte, der weiß um die Wirkung von Worten. Wenn aneinandergereihte Buchstaben auf einem Blatt Papier dafür sorgen können, dass sich Puls, Stimmung, vielleicht sogar die komplette Weltanschauung ändert, dann sollte man das niemals unterschätzen. Schreiben ist eine zuverlässige Waffe gegen Hilflosigkeit und Ohnmacht. Auf dem Papier kann ich alles sein – Held oder Schurke, mächtig oder unsichtbar, Löwe oder Maulwurf. Ich kann mir mein Happy End selbst schreiben, wenn es mit dem im wirklichen Leben nicht allzu rosig aussieht. Und ich kann jemanden in einer Geschichte abmurksen, ohne dass es irgendeine strafrechtliche Relevanz hätte. Und nicht zuletzt war es wohl niemals wichtiger als jetzt, informiert zu sein und sich ausdrücken zu können.

Nicht auf Fake-News hereinzufallen und sein Hirn im Fegefeuer der Verschwörungserzählungen weichzukochen, bis es gerinnt. Nicht umsonst heißt es ja „wortmächtig“. Worte SIND mächtig, und der Umgang mit ihnen erfordert Übung und Fingerspitzengefühl.

Wir haben schon diskutiert, bis die Wände wackelten. Deshalb geht es bei uns oft so hoch her, wir debattieren viel und laut. Aber nie ohne gegenseitigen Respekt. Ich sage auch hin und wieder: Du brauchst nicht schleimen. Du sollst deine Meinung haben – nicht meine. Auch wenn ich sie unsympathisch finde. Eine eigene Meinung zu haben und von allen gemocht werden: Das geht leider nicht. Begründe deine Meinung, kämpfe für deine Meinung. Aber respektiere immer, dass es außer deiner auch noch andere Meinungen gibt. Wer sich eine Meinung bilden will, muss verschiedene Meinungen hören. Und sie aushalten. Aber eben auch genauso gut wissen, wo eine Meinung aufhört und eine Diskriminierung, Beleidigung oder gar Volksverhetzung beginnt.

Wir reden über alles: Israel und Gaza, Homophobie, Fremdgehen, Einsamkeit. Die inzwischen stolze Sammlung von 52 Ausgaben Haftnotizen zeugt davon und ist auch ganz nebenbei eine Chronik des Zeitgeschehens der letzten Jahre: Wir haben übers Impfen und über die Coronamaßnahmen genauso geschrieben wie über die erste Amtszeit von Trump, Putins Überfall auf die Ukraine und den Sturz von Assad in Syrien. Über Fußballturniere, Weltmeisterschaften und Weihnachten im Knast.

Ob davon irgendwas bei den Jungs im Gedächtnis bleibt, wenn sie entlassen sind – außer den gechillten Stunden mit viel Gequatsche und spendierten Süßigkeiten? Natürlich hoffe ich das. Neulich erzählte mir eine Ehrenamtliche vom Hamburger Fürsorgeverein, die netterweise mit den Jungs in der JVA kocht, dass sie sich dabei über Politik unterhielten. Und einer der Jungs sagte zu ihr: „Sie müssen unbedingt wählen gehen. Denn wenn Sie nicht wählen, kriegt die AfD Ihre Stimme.“ Diesen Satz hatte ich den Jungs immer wieder um die Ohren gehauen. Vielleicht bleibt ja doch ein bisschen was hängen.

Die Haftnotizen sind ein jugendkulturelles Projekt des Zentrums für Schul- und Jugendinformation (ZSJ). Unter der fachlichen Anleitung von Tania Kibermanis entstehen in der 10-12-köpfigen Schreibgruppe der JVA Hahnöfersand monatlich kreative Textformen und Gedanken der 15- bis 22-jährigen Inhaftierten. Die daraus entstandene online-Kolumne ist auf dem Hamburger Jugendinfoportal JIP des ZSJ (jip.hamburg.de) und dem Instagram-Kanal des ZSJ (@jip_hamburg) zu finden

Text:

*Tania Kibermanis,
freie Journalistin,
Autorin und Schreibtrainerin*

Bilder:

*Schreibgruppe der
JVA Hahnöfersand,
Haftnotizen-Autoren*

Ein neues digitales Zuhause für Hamburgs Jugend: **jip.hamburg.de**

Mit dem Relaunch des Jugendinfoportals (jip) hat das Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ) einen bedeutenden Schritt in Richtung einer modernen, interaktiven Informationsplattform für Jugendliche gemacht. Die neue Website jip.hamburg.de ersetzt den bisherigen Jugendserver Hamburg und wurde speziell für junge Menschen zwischen 12 und 20 Jahren konzipiert. Ziel war es, eine ansprechende, zeitgemäße Plattform zu schaffen, die nicht nur Informationen und Aufklärung bietet, sondern auch die aktive Beteiligung von Jugendlichen fördert.

Modernes Design und einfache Bedienung

Ende 2024 erhielt der bisherige Hamburger Jugendserver seinen neuen Namen – Jugendinfoportal (jip) – und wurde mit einem frischen Corporate Design ausgestattet. Neben der optischen Modernisierung wurde besonderer Wert auf die Benutzerfreundlichkeit gelegt.

Ein besonderes Highlight sind die beiden neu geschaffenen Charaktere Lumi und Paxo, die die Jugendlichen durch die verschiedenen Themenbereiche der Website begleiten. Sie dienen als Identifikationsfiguren und machen die Plattform nahbarer und interaktiver.

Vielfältige Inhalte und Mitgestaltungsmöglichkeiten

Das Jugendinfoportal bietet ein breites Themenspektrum, das sich an den Interessen junger Menschen orientiert. So finden sich hier umfassende Informationen zu Freizeit- und Kulturangeboten, Klima- und Umweltthemen, Musik, Medien sowie Demokratie und gesellschaftlichem Engagement. Ein Blog mit aktuellen Beiträgen aus diesen Bereichen sorgt für eine lebendige und dynamische Plattform.

Besonders hervorzuheben ist die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung: Das ZSJ lädt interessierte Jugendliche dazu ein, eigene Artikel zu verfassen und zu veröffentlichen. Dabei werden sie von der erfahrenen Online-Redaktion im ZSJ unterstützt. Dazu trifft sich die Jugendredaktion einmal im Monat, zusätzlich gibt es in den Schulferien ganztägige Workshops. Interessierte Jugendliche können sich jederzeit anmelden.

Das kostenlose Angebot richtet sich an junge Menschen ab 14 Jahren, die Lust und Spaß am Schreiben von Texten für Online-Medien haben. Auch Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen oder eingeschränkter Sprachfähigkeit können sich anmelden. Die erfahrene Online-Redaktion steht bereit, um gezielt Unterstützung zu bieten. Der Fokus liegt nicht auf perfekten Texten, sondern auf Themenplanung, Recherche, der Qualität von Quellen sowie auf der Bilderstellung – und natürlich auf dem Spaß am Schreiben.

Gleichzeitig haben Jugendliche mit ersten Schreiberfahrungen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten durch den Austausch mit den Redakteurinnen und Redakteuren zu vertiefen und neue Impulse zu erhalten. Unter der Rubrik „Infos für junge Redakteurinnen, Redakteure und Medienschaffende“ finden sich zudem hilfreiche Angebote rund ums kreative Schreiben und den Umgang mit Sprache.



Bedeutung für Lehrkräfte und Behördenmitarbeitende

Das neue Jugendinfoportal ist nicht nur für Jugendliche selbst von großem Interesse, sondern auch für Lehrkräfte, Sozialpädagogen und allen, die mit jungen Menschen arbeiten. Die Plattform bietet wertvolle Informationen und Anlaufstellen, um Jugendliche bei der Mediennutzung, Meinungsbildung und gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen.

Die Modernisierung des Portals macht deutlich, wie wichtig es ist, junge Menschen dort abzuholen, wo sie sich aufhalten – im digitalen Raum. Mit dem Jugendinfoportal ist es gelungen, eine interaktive Plattform zu schaffen, die Information und Aufklärung, Mitgestaltung und Austausch miteinander verbindet.

Weitere Informationen finden Sie auf
jip.hamburg.de

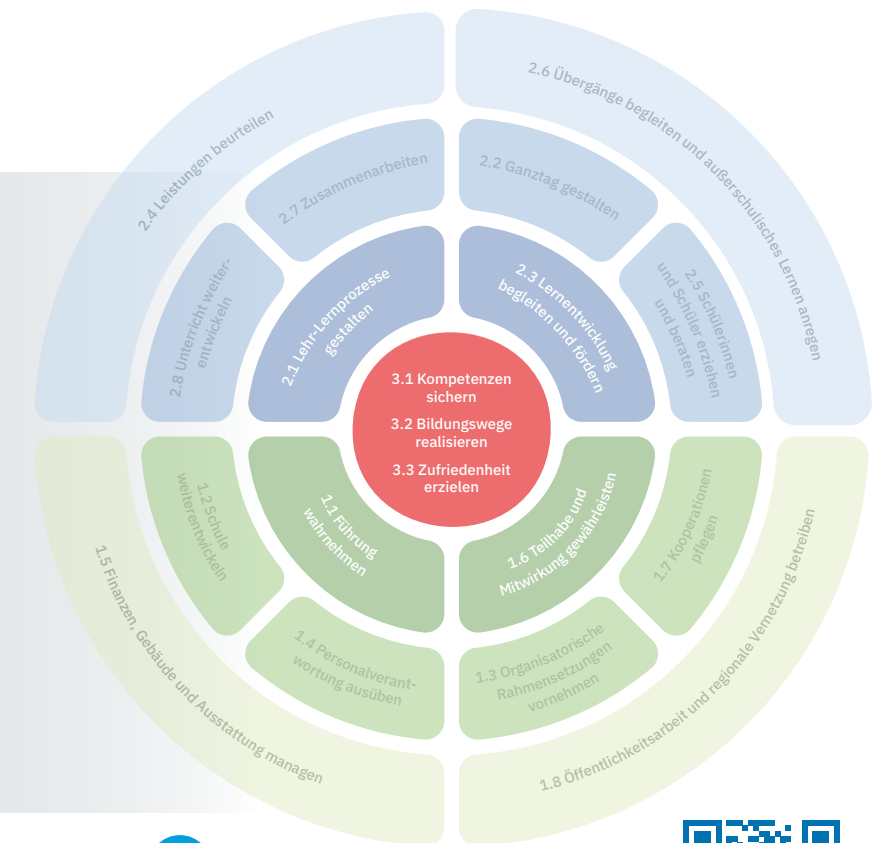


BLICKPUNKT Schulqualitätsentwicklung

GRAFIK BOY | STRATEGIE UND KOMMUNIKATION

→ WAS SIND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN? WELCHE BEDEUTUNG HABEN ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN FÜR DAS LERNEN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE 10

DIE FÖRDERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen, als ein Bildungsziel erfolgreichen schulischen Lernens, steht die Förderung überfachlicher Kompetenzen zunehmend im Fokus bildungspolitischer und bildungspraktischer Maßnahmen. Ausgehend von einem erweiterten Kompetenzbegriff (nach Weinert, 2001) umfassen überfachliche Kompetenzen neben kognitiven Fähigkeiten zur Problemlösung auch motivationale, volitionale (absichts- und willensbezogene) sowie soziale Bereitschaften und Fähigkeiten. Es wird angenommen, dass erst unter Berücksichtigung aller lern- und leistungsbezogenen Einstellungen, Strategien entwickelt werden können, die selbstbestimmtes, zielgerichtetes Lernen ermöglichen (Weinert, 2001).

In den Hamburger Bildungsplänen (BSB, 2024) werden die überfachlichen Kompetenzen in vier Teilbereiche gegliedert:

→ personale Kompetenzen (als Überzeugung, selbstwirksam und kompetent handeln zu können)

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2023“, vollständig unter:
<https://schulqualitaet-hamburg.de/>

<https://www.ifbq-portal.de/individualdiagnostik/>

- soziale Kompetenzen (als Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit und zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten und Vielfalt)
- lernmethodische Kompetenzen (als Fähigkeit zum bewussten Wissenserwerb mit verschiedenen Lernstrategien und Medien)
- motivationale Einstellungen (als Grundlage für interesselgeleitetes, selbstbestimmtes und ausdauerndes Lernen)

Die ersten drei Bereiche basieren unter anderem auf Modellen von Ryken & Salganik (2001, OECD-Projekt „DeSeCo“) und Maag Merki (2001). Den vierten Bereich, die motivationalen

Ein neues digitales Zuhause für Hamburgs Jugend: **jip.hamburg.de**

Mit dem Relaunch des Jugendinfoportals (jip) hat das Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ) einen bedeutenden Schritt in Richtung einer modernen, interaktiven Informationsplattform für Jugendliche gemacht. Die neue Website jip.hamburg.de ersetzt den bisherigen Jugendserver Hamburg und wurde speziell für junge Menschen zwischen 12 und 20 Jahren konzipiert. Ziel war es, eine ansprechende, zeitgemäße Plattform zu schaffen, die nicht nur Informationen und Aufklärung bietet, sondern auch die aktive Beteiligung von Jugendlichen fördert.

Modernes Design und einfache Bedienung

Ende 2024 erhielt der bisherige Hamburger Jugendserver seinen neuen Namen – Jugendinfoportal (jip) – und wurde mit einem frischen Corporate Design ausgestattet. Neben der optischen Modernisierung wurde besonderer Wert auf die Benutzerfreundlichkeit gelegt.

Ein besonderes Highlight sind die beiden neu geschaffenen Charaktere Lumi und Paxo, die die Jugendlichen durch die verschiedenen Themenbereiche der Website begleiten. Sie dienen als Identifikationsfiguren und machen die Plattform nahbarer und interaktiver.

Vielfältige Inhalte und Mitgestaltungsmöglichkeiten

Das Jugendinfoportal bietet ein breites Themenspektrum, das sich an den Interessen junger Menschen orientiert. So finden sich hier umfassende Informationen zu Freizeit- und Kulturangeboten, Klima- und Umweltthemen, Musik, Medien sowie Demokratie und gesellschaftlichem Engagement. Ein Blog mit aktuellen Beiträgen aus diesen Bereichen sorgt für eine lebendige und dynamische Plattform.

Besonders hervorzuheben ist die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung: Das ZSJ lädt interessierte Jugendliche dazu ein, eigene Artikel zu verfassen und zu veröffentlichen. Dabei werden sie von der erfahrenen Online-Redaktion im ZSJ unterstützt. Dazu trifft sich die Jugendredaktion einmal im Monat, zusätzlich gibt es in den Schulferien ganztägige Workshops. Interessierte Jugendliche können sich jederzeit anmelden.

Das kostenlose Angebot richtet sich an junge Menschen ab 14 Jahren, die Lust und Spaß am Schreiben von Texten für Online-Medien haben. Auch Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen oder eingeschränkter Sprachfähigkeit können sich anmelden. Die erfahrene Online-Redaktion steht bereit, um gezielt Unterstützung zu bieten. Der Fokus liegt nicht auf perfekten Texten, sondern auf Themenplanung, Recherche, der Qualität von Quellen sowie auf der Bilderstellung – und natürlich auf dem Spaß am Schreiben.

Gleichzeitig haben Jugendliche mit ersten Schreiberfahrungen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten durch den Austausch mit den Redakteurinnen und Redakteuren zu vertiefen und neue Impulse zu erhalten. Unter der Rubrik „Infos für junge Redakteurinnen, Redakteure und Medienschaffende“ finden sich zudem hilfreiche Angebote rund ums kreative Schreiben und den Umgang mit Sprache.



Bedeutung für Lehrkräfte und Behördenmitarbeitende

Das neue Jugendinfoportal ist nicht nur für Jugendliche selbst von großem Interesse, sondern auch für Lehrkräfte, Sozialpädagogen und allen, die mit jungen Menschen arbeiten. Die Plattform bietet wertvolle Informationen und Anlaufstellen, um Jugendliche bei der Mediennutzung, Meinungsbildung und gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen.

Die Modernisierung des Portals macht deutlich, wie wichtig es ist, junge Menschen dort abzuholen, wo sie sich aufhalten – im digitalen Raum. Mit dem Jugendinfoportal ist es gelungen, eine interaktive Plattform zu schaffen, die Information und Aufklärung, Mitgestaltung und Austausch miteinander verbindet.

Weitere Informationen finden Sie auf
jip.hamburg.de

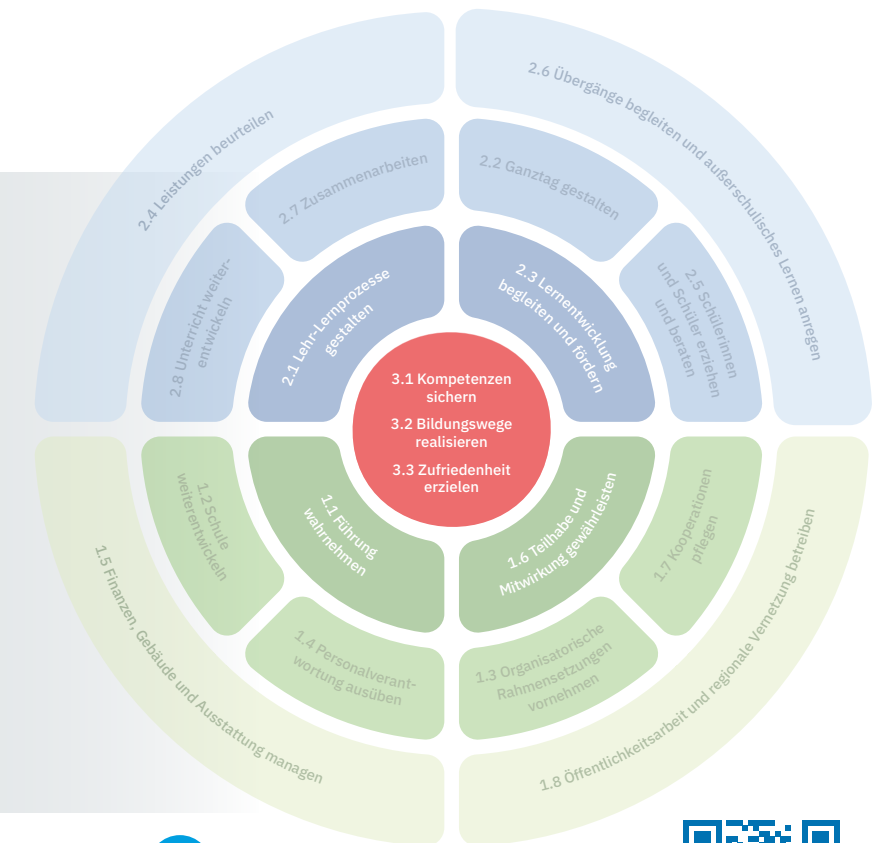


BLICKPUNKT Schulqualitätsentwicklung

GRAFIK BOY | STRATEGIE UND KOMMUNIKATION

→ WAS SIND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN? WELCHE BEDEUTUNG HABEN ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN FÜR DAS LERNEN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE 10

DIE FÖRDERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen, als ein Bildungsziel erfolgreichen schulischen Lernens, steht die Förderung überfachlicher Kompetenzen zunehmend im Fokus bildungspolitischer und bildungspraktischer Maßnahmen. Ausgehend von einem erweiterten Kompetenzbegriff (nach Weinert, 2001) umfassen überfachliche Kompetenzen neben kognitiven Fähigkeiten zur Problemlösung auch motivationale, volitionale (absichts- und willensbezogene) sowie soziale Bereitschaften und Fähigkeiten. Es wird angenommen, dass erst unter Berücksichtigung aller lern- und leistungsbezogenen Einstellungen, Strategien entwickelt werden können, die selbstbestimmtes, zielgerichtetes Lernen ermöglichen (Weinert, 2001).

In den Hamburger Bildungsplänen (BSB, 2024) werden die überfachlichen Kompetenzen in vier Teilbereiche gegliedert:

→ personale Kompetenzen (als Überzeugung, selbstwirksam und kompetent handeln zu können)

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2023“, vollständig unter:
<https://schulqualitaet-hamburg.de/>

<https://www.ifbq-portal.de/individualdiagnostik/>

- soziale Kompetenzen (als Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit und zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten und Vielfalt)
- lernmethodische Kompetenzen (als Fähigkeit zum bewussten Wissenserwerb mit verschiedenen Lernstrategien und Medien)
- motivationale Einstellungen (als Grundlage für interesselgeleitetes, selbstbestimmtes und ausdauerndes Lernen)

Die ersten drei Bereiche basieren unter anderem auf Modellen von Ryken & Salganik (2001, OECD-Projekt „DeSeCo“) und Maag Merki (2001). Den vierten Bereich, die motivationalen

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

Abbildung 1: Die Struktur der überfachlichen Kompetenzen in den Hamburger Bildungsplänen (2024)

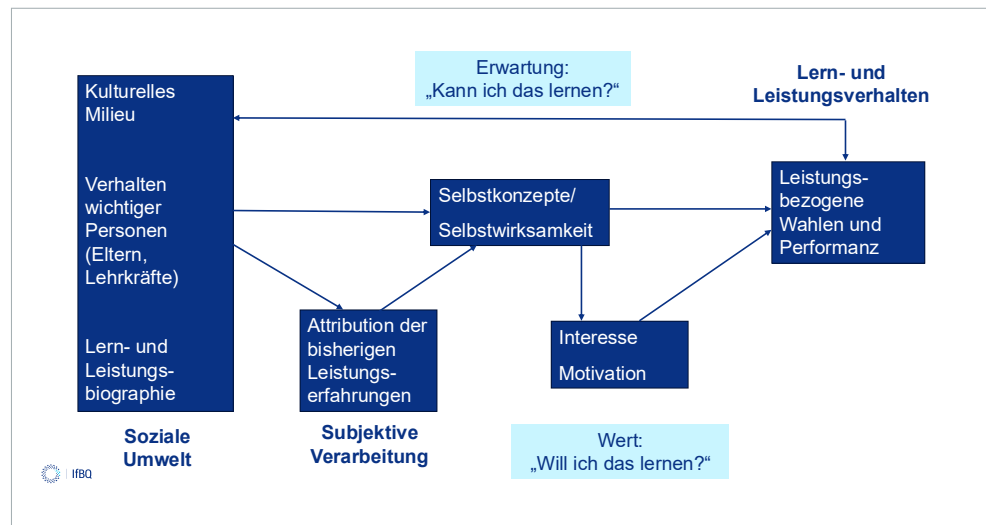


Abbildung 2: Das Erwartung-mal-Wert-Modell nach Eccles (1983)

Einstellungen, ordnen diese Modelle den personalen Kompetenzen zu. In Hamburg werden motivationale Einstellungen, wie Lernmotivation, Engagement und Ausdauer, als eigenständiger Kompetenzbereich betrachtet, der in besonderer Weise durch pädagogische Maßnahmen und Interventionen gefördert werden kann. Innerhalb der vier Kompetenzbereiche werden jeweils drei Kernkompetenzen beschrieben, welche die wesentlichen Facetten des Kompetenzbereichs abbilden. In Einklang mit dem Hamburger Ansatz, stellt das Kompetenzkonzept von Erpenbeck und Heyse (2007) die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen in Bezug zu den aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen. In beiden Ansätzen werden die motivationalen Einstellungen eng mit den anderen Kompetenzdimensionen verknüpft: Nur wenn

Schülerinnen und Schüler motiviert sind, etwas zu lernen und während des Lernprozesses ausdauernd und engagiert handeln können, fühlen sie sich selbstwirksam und werden beharrlich und mit verschiedenen Lernstrategien an einer Aufgabe arbeiten. Soziale Kompetenzen, wie die Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen und sich in Gruppen wohlfühlen, unterstützen dies. Eine hohe Lernmotivation steigert wiederum das Interesse an weiterem Lernen und stellt damit ein zentrales Merkmal dar, wenn es um das Zusammenspiel der überfachlichen Kompetenzen geht.

Wie wirken die motivationalen Einstellungen auf das Lernen?

Um zu verstehen, warum Menschen lernen, helfen Modelle zur Vorhersage von Motivation. Das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2002) zeigt: Lernentscheidungen hängen von der Erfolgserwartung und dem wahrgenommenen Wert einer Aufgabe ab. Lernende fragen sich, ob sie eine Aufgabe bewältigen können und ob sich der Aufwand lohnt. Dabei spielen Selbstkonzept als Einschätzung der eigenen (schulischen) Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit als Überzeugung, durch eigenes Handeln erwünschte Ergebnisse erzielen zu können, eine zentrale Rolle. Nur wer von seinen Fähigkeiten überzeugt ist, entwickelt eine positive Erfolgserwartung. Werden Erfolge den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben (interne Attribuierung), stärkt dies die Selbstwirksamkeit und die Überzeugung, auch zukünftig Erfolg beim Lernen zu haben. Es können positive Lernerfahrungen gemacht werden, die wiederum die Erfolgserwartung positiv beeinflussen. Werden Erfolge jedoch dem Zufall oder äußeren, nicht beeinflussbaren Faktoren, wie beispielsweise einer zu leichten Aufgabenstellung, zugeschrieben (externe Attribuierung), kann man sich nicht

selbstwirksam fühlen und die Motivation sinkt. Die Vermittlung positiver Attributionsstile ist daher besonders wichtig, um die Lernmotivation zu stärken.

Die Wertkomponente beschreibt, wie bedeutsam ein Lerngegenstand für eine Person ist: Je höher das Interesse am Lerngegenstand, desto größer ist die Anstrengungsbereitschaft. Unsicherheit oder Misserfolgsaussichten als Folge eines gering ausgeprägten Selbstkonzeptes, mindern hingegen den subjektiven Wert einer Aufgabe. Somit wird deutlich, dass sich Erwartungs- und Wertkomponente gegenseitig bedingen und das Selbstkonzept eine zentrale Vermittlerposition hat – je höher das Selbstkonzept, desto größer die Erwartung von Erfolg beim Lernen. Eine hohe Selbstwirksamkeit führt dazu, sich eigenständig mit neuen Themen auseinanderzusetzen.

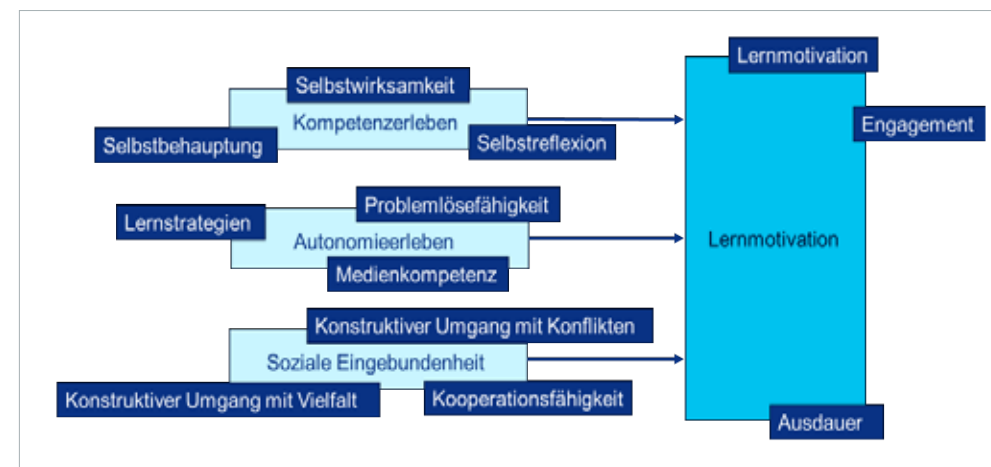


Abbildung 3: Die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die ‚Basic Needs‘ nach Deci & Ryan (1993)

und dies erhöht das Interesse am Lerngegenstand (und damit den Wert der Aufgabe). Pädagogisches Handeln sollte von daher beide Komponenten fördern.

Vergangene Lernerfahrungen prägen das Selbstkonzept. Wer oft Misserfolge erlebt, erwartet weniger Erfolg und ist weniger motiviert. Wer positive Rückmeldungen erhält oder einen Nutzen im Gelernten sieht, bewertet das Gelernte positiver und strengt sich deshalb mehr an. Auch die soziale Umgebung beeinflusst Attributionsstile und Selbstwirksamkeit. Durch differenzierte Rückmeldungen zum Lernprozess und die Hervorhebung von Stärken, kann das Selbstkonzept gestärkt werden. Damit können die motivationalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern über das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit gezielt gefördert werden.

Wie beeinflussen die anderen überfachlichen Kompetenzen die Lernmotivation?

Die Erwartung-mal-Wert-Theorie (Wigfield & Eccles, 2000) zeigt, welche Bedeutung das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit für das selbstbestimmte und zielgerichtete Lernen einnimmt. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) macht deutlich, dass motiviertes Handeln durch drei Grundbedürfnisse („basic needs“) gestärkt wird:

- ➔ Kompetenzerleben – das Gefühl, etwas zu können
- ➔ Autonomieerleben – das Gefühl, selbstbestimmt zu sein
- ➔ Soziale Eingebundenheit – das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein

Die einzelnen Kernkompetenzen der in den Hamburger Bildungsplänen verankerten überfachlichen Kompetenzen lassen sich den psychologischen Grundbedürfnissen zuordnen. Damit bietet die Förderung der überfachlichen Kompetenzen einen direkten Ansatzpunkt, um selbstbestimmtes und motiviertes Lernen zu unterstützen.

Personale Kompetenzen helfen, sich als fähig und selbstwirksam wahrzunehmen. Je mehr sich eine Person der eigenen Fähigkeiten bewusst ist und je besser sie gelernt hat, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, desto kompetenter kann sie sich in der Lernsituation erleben. Lerngelegenheiten zur Förderung der Selbstwirksamkeit und der Eigenverantwortung zielen da-

rauf ab, dass Erfolge wahrgenommen und für sich verbucht werden. Realistische Zielsetzungen und interne Attributionsstile fördern dieses Gefühl. **Lernmethodische Kompetenzen** unterstützen die Autonomie beim Lernen. Wer geeignete Lernstrategien kennt und Medien nutzen kann, lernt selbstständiger. Die Vermittlung von Problemlöse- und Lernstrategien sowie von Me-

dienkompetenz sind zentrale Ansatzpunkte, um das eigenständige Lernen und damit die Lernmotivation zu unterstützen. Das Planen, Reflektieren und systematische Bearbeiten von Aufgaben stärken diese Fähigkeiten.

Soziale Kompetenzen ermöglichen das Gefühl der Zugehörigkeit. Kooperation und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und Vielfalt sind nicht nur in heterogenen Lerngruppen wichtig. Kommunikationsfördernder Unterricht und kooperative Lernformen helfen dabei. Auch können außerunterrichtliche Lerngelegenheiten dazu beitragen, Erfahrungen gelingender Zusammenarbeit in Gruppen zu sammeln und damit das Gefühl sozialer Eingebundenheit fördern.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation zeigt, dass die jeweiligen Kernkompetenzen der drei Kompetenzbereiche personale, lernmethodische und soziale Kompetenz die Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit positiv verstärken können. Damit sind sie entscheidend für motiviertes Lernen. Um ausdauernd und selbstbestimmt zu lernen, benötigen Schülerinnen und Schüler Unterstützung in diesen Bereichen. Pädagogische Maßnahmen können gezielt ansetzen, um die Motivation zu stärken und nachhaltiges Lernen zu fördern.

Fragen zu Selbstkonzept, Lernmotivation, Lernstrategien, soziale Kompetenz:

- ➔ Was traut sie/er sich zu? Wie geht sie/er mit Erfolgen und Misserfolgen um?
 - ➔ Was interessiert sie/ ihn? Wie ist die Schülerin/der Schüler zu motivieren?
Welche Lernanreize sind für sie/ihn passend?
 - ➔ Geht sie/er systematisch und strukturiert beim Lernen vor?
Welche Lernstrategien nutzt sie/er?
 - ➔ Wie verhält sie/ er sich im Kontakt mit anderen? Arbeitet sie/er in Gruppen kooperativ konstruktiv? Nutzt sie/ er Interaktionen zur persönlichen Entwicklung?
- Darauf aufbauende Fragen:**
- ➔ Welche Stärken und Herausforderungen sind derzeit erkennbar?
 - ➔ Welche Prioritäten können hier kurz- und mittelfristig vereinbart werden?
 - ➔ Welche realistischen Ziele können gemeinsam formuliert werden?

Wo findet man die Einschätzungsbögen und wie werden sie eingesetzt?

Alle wichtigen Informationen (Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen, Downloads der Bögen, Hinweise für Lehrkräfte und Eltern, Online-Eingabemasken für Bögen, Förderansätze) finden Sie hier:



Über die auf <https://www.schulenfoerderung.de/ueko/> bereitgestellten Online-Eingabemasken können Lehrkräfte ihre Einschätzungen und auch die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen eingeben und verwalten. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Einschätzungsbögen von den Schüler*innen selbst am Rechner ausgefüllt werden (ca. 15 Minuten im PC Pool).



Wie kann die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Schulalltag gelingen?

Die Forschung beschreibt verschiedene Maßnahmen zur Stärkung des fachbezogenen Selbstkonzepts. Eine positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit wird durch folgende Aspekte unterstützt:

- eine Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und pädagogischer Fachkraft, die durch Vertrauten geprägt ist und keine Abhängigkeiten schafft
- ein Attributionsmuster, das Erfolge der eigenen Anstrengung und Misserfolge kontrollierbaren Ursachen (beispielsweise einer zu geringen Anstrengung, einem falschen Vorgehen, einem zu hohen Ziel) zuschreibt
- ein realistisches Anspruchsniveau, das Ziele setzt bzw. Aufgaben sucht, die mit Anstrengung zu schaffen sind
- eine individuelle Bezugsnormorientierung, welche die Bewertung des eigenen Abschneidens an eigenen früheren Leistungen ausrichtet

Wie lässt sich dies in die Praxis umsetzen?

Durch das gezielte Training von Lernstrategien und Medienkompetenz kann das Autonomiestreben unterstützt werden. Eine differenzierte Ergebnissrückmeldung und die Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, die eigene Fähigkeit realistisch einzuschätzen und damit ein realistisches Anspruchsniveau zu entwickeln. Damit werden positive Lernerfahrungen wahrscheinlicher und die Selbstwirksamkeit steigt. Durch die Vermittlung eines positiven Attributionsmusters kann das Engagement und die Ausdauer beim Lernen erhöht werden, da Schülerinnen und Schüler überzeugt sind, die gesetzten Ziele durch das eigene Handeln herbeiführen zu können. Lerngelegenheiten, die kooperative Formen des Lernens unterstützen, sind besonders geeignet, die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Wie können überfachliche Kompetenzen gemessen werden?

Zur besseren Diagnostik der überfachlichen Kompetenzen stellt das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsent-

wicklung (IfBQ) Einschätzungsbögen zur Verfügung, welche die überfachlichen Kompetenzen mittels Eigen- oder Fremdeinschätzung erfassen. Es wird ein Diagnoseinstrument angeboten, welches ein umfassendes Bild der überfachlichen Kompetenzen zeichnet. Durch die direkte automatisierte Rückmeldung können Schülerinnen, Schüler und pädagogische Fachkraft darüber ins Gespräch kommen, welche Kompetenzbereiche bei einzelnen Personen oder auf Klassenebene besonders stark oder auch schwach ausgeprägt sind. Dies erleichtert die individuelle Förderplanung und bietet weitere Ansatzpunkte für ein ganzheitliches Förderkonzept. Damit kann neben der Förderung der fachlichen Kompetenzen die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen in den Fokus professionellen pädagogischen Handelns gestellt werden.

Exkurs: Überfachliche und emotionale Kompetenzen

Durch ein positives Attributionsmuster, ein hohes Selbstkonzept und das Gefühl von Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen sowie erlebter Autonomie durch selbstständiges Arbeiten und Mitbestimmung, können sich Schüler*innen als kompetent im Umgang mit den eigenen Emotionen fühlen. Somit kann die Förderung der überfachlichen Kompetenzen indirekt auch die Emotionsregulation der Schüler*innen verbessern. Ein positiver Umgang mit den eigenen Emotionen wiederum ermöglicht konzentriertes und erfolgreiches Lernen, das wiederum die Selbstwirksamkeit und das Kompetenzerleben verstärkt.

- Überfachliche und emotionale Kompetenzen bedingen sich gegenseitig
- Sie sind Voraussetzung für selbstbestimmtes und zielgerichtetes Lernen
- Beide Kompetenzbereiche sollten durch professionelles pädagogisches Handeln gestärkt werden

Text:

Dr. Anna Rau (IfBQ)
anna.rau@ifbq.hamburg.de

Literatur:

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-239.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 75-146). San Francisco: Freeman Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. (2024). Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Pädagogik. <https://www.hamburg.de/resource/blob/798528/7e7b2888d9b49830f131911e62b428a5/paedagogik-data.pdf> [03.03.2025]
- Maag Merki, K. & Grab, U. (2001). Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang Verlag.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). Defining and selecting key competencies. Hogrefe & Huber Publishers.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

„Weißbuch Lehrkräftefortbildung – Impulse und Szenarien für gute Praxis“

– EINE REZENSION



Prof. Dr. Reiner Lehberger

war von 2006 bis 2014 der universitäre Leiter des Zentrums für Lehrerbildung und von 1998 bis 2018 Vorsitzender des Landes-schulbeirats der Freien und Hansestadt Hamburg. Publikationen im Bereich der Lehrerbildung zu den Themen Implementierung des Bachelor Master im Lehramt, Verfahren der Eignungsberatung für Lehramtsstudierende, Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium.



FOTO PRIVAT

„Die dritte Phase, das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf, ist für die Sicherstellung der Qualität von Lehrarbeit ganz entscheidend, am Ende vielleicht sogar entscheidender als die Erstausbildung.“ (Prof. Ewald Terhart, bei einem Vortrag an der Universität Hamburg am 9.10.2023)

Seitdem die Schullandschaft in Deutschland empirisch erforscht wird, sind Schule und Unterricht zu einem Dauerthema in der öffentlichen Diskussion geworden. Und da die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den letzten Jahren wieder schlechter geworden sind und in vielen Schulen ausgebildete Lehrkräfte fehlen, ist der Tonfall meist dramatisch. In zunehmendem Maße berichten Medien auch über die Lehrerbildung, zumindest über die Ausbildung an den Universitäten und im Referendariat. Zu letzterem dominieren, man kann es nicht anders sagen, meist Schreckensszenarien: physischer und psychischer Druck, wenig Wertschätzung und schlechte Ausbildungsbedingungen. Die erste und zweite Phase der Lehrerbildung werden inzwischen auch von der Wissenschaft genauer beachtet. Eines der Ergebnisse: In der ersten Phase ist die Ausbildungszeit durch die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen deutlich kürzer geworden, die nachrückenden Lehrinnen und Lehrer kommen deutlich jünger ins System als noch vor 20 Jahren. Und eine zweite Einsicht: Das Referendariat scheint

besser als die öffentliche Wahrnehmung es vermuten lässt. Während im Lehramtsstudium bundesweit ein eklatanter Schwund von 40 Prozent der Studierenden konstatiert wird, liegt die Abbruchquote im Referendariat mit nur fünf Prozent der Auszubildenden deutlich niedriger, wie in der jüngsten Studie des Stifterverbandes nachzulesen ist (vgl. Lehrkräftetrichter online des Stifterverbandes).

Die sogenannte dritte Phase der Lehrerbildung, die Fortbildung der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer, findet in der Öffentlichkeit – und leider auch in der Bildungspolitik – nur wenig Beachtung. In ganz Deutschland sind aber immerhin nahezu 800.000 Lehrkräfte an 40.000 Schulen beschäftigt. Gäbe es eine verbindliche und effiziente Fortbildung, dürfte man für die Leistungsfähigkeit des Systems Schule ein nicht geringes Verbesserungspotential erwarten. Umso erfreulicher ist es, dass auf Initiative des „Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung“ (DVLfB) ein Team um den ehemaligen Landesschulrat und Direktor des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg), Dr. Peter Daschner, inzwischen drei großangelegte Studien nicht nur zu der defizitären Ausgangslage und den Problemen, sondern auch zu Lösungswegen vorgelegt hat. Zu Letzterem liegt seit kurzem das von Daschner/Schoof-Wetzig herausgegebene und im Beltz Verlag erschienene „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ (2025) vor. Es ist eine 500 Seiten starke Publikation, verfasst von 73 Autorinnen und Autoren mit 77 Good-Practice-Beispielen aus allen Bundesländern, dazu Perspektivbeschreibungen von Institutsleitungen aus zehn Bundesländern. Insgesamt waren 170 Fachleute aus Wissenschaft und der Praxis involviert. Schon allein diese

Zusammenstellung zeigt: Hier liegt ein Beitrag vor, der von den Verantwortlichen in allen Bundesländern und auf der Ebene der KMK nicht zu umgehen sein wird. Diese Entscheidungsträgerinnen und -träger in den staatlichen Behörden, den jeweiligen Landesinstituten und in Hochschulen, aber auch Schulleitungen und Fortbildungsbeauftragte sind die primären Adressaten dieses Weißbuchs. Ein Vorteil für alle Interessierten ist, dass die Publikation neben der Printfassung durch eine Open Access im Internet frei zugänglich ist (Link s.u.).

Ursprünglich war die Publikationsform „Weißbuch“ eine Zusammenstellung von Dokumenten staatlicher Stellen. Inzwischen wird es als ein Signum für eine Zusammenstellung von gesichertem Wissen und guten Beispielen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern gesehen. Das „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ gibt sogenannte Good-Practice-Beispiele aus 20 Themenbereichen der Fortbildung, benennt aber bereits zu Beginn auch die gravierendsten Mängel.

Danach ist das System der Lehrerfortbildung auf drei Ebenen defizitär:

1. Es ist intransparent, da es bundesweit weder einheitliche Kriterien der Berichterstattung noch Vergleichbarkeit gibt.
2. Es ist unterentwickelt, denn weder werden die Bedarfe systematisch erfasst, noch gibt es Standards für die Arbeit in den einzelnen Bundesländern.
3. Es ist unterfinanziert und zwar im Vergleich zu anderen Ländern, aber auch zum großen Feld der betrieblichen Fortbildung in diesem Lande. Die nahezu zeitgleich erschienene Studie von Walm/Wittek (2024) belegt das noch einmal im Detail.

Mit einer Sammlung von Good-Practice-Beispielen können natürlich nicht die oben angegebenen, grundlegenden Defizite behoben werden. Die Herausgeberinnen und Herausgeber erhoffen sich aber, dass durch das Zusammentragen guter Ansätze, von ihnen „Lichtblicke“ genannt, sich die Beteiligten in den unterschiedlichen Bundesländern austauschen und voneinander lernen. Gegliedert sind die zusammengetragenen Beispiele in drei große Themenbereiche: Qualifizierung, Steuerung und Impulse für Unterricht und Schule:

- Bei der „Qualifizierung“ geht es um Themen wie schulinterne Fortbildungen, professionelle Lerngemeinschaften oder berufsbegleitender Seiteneinstieg.
- Beim zweiten Themenbereich „Steuerung“ stehen zentrale Themen im Bereich Governance im Zentrum: Wie muss auf der Makroebene gesteuert werden, damit die konkreten Fortbildungen vor Ort besser gelingen. Es geht um Steuerung von Qualifizierungsprogrammen, um Fortbildungspflicht, Bedarfserfassung oder die Entwicklung von Qualitätsrahmen.

→ Im dritten Themenbereich finden sich Beispiele, die „Impulse für Unterricht und Schule“ setzen sollen. Die Themenfelder reichen von der Digitalisierung über Demokratiebildung, Bildungsgerechtigkeit durch sprachliche und sogenannte diversitätsbewusste Bildung bis hin zu den Feldern der sogenannten „Future Skills“.

Zu diesem letzten Themenbereich „Beispiele und Impulse für Unterricht und Schule“ gibt es aus meiner Sicht auch Kritisches anzumerken. So werden von den Herausgebern nicht explizit genug die Auswahl der Beispiele begründet und auch die Gütekriterien für deren Einbeziehung bleiben teilweise unbenannt. Darüber hinaus ist der Fachunterricht, das Kerngeschäft von Schule, in diesem Weißbuch stark unterrepräsentiert. Auch hätte man sich für die größte Herausforderung für das System Schule, die Vermittlung von Lesekompetenz für alle Schülerinnen und Schüler, mehr und vielfältigere Praxisbeispiele gewünscht als die im Kapitel 3.3 vorgestellten. Der „diversitätsbewussten Bildung“ wird hingegen in gleich mehreren Beiträgen Raum gegeben. Das vorliegende Weißbuch schließt mit 25 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung ab. Die Herausgeberinnen und Herausgeber sehen diese Empfehlungen als eine Art „Pflichtenheft“. Sie sind auf drei Ebenen unterteilt: von der Governance-Ebene (wie Kultusministerien und KMK) über die sogenannten intermediären Ebenen (beispielsweise Landesinstitute und Schulverwaltungen) bis hin zur Ebene der Leitungen einzelner Schulen.

Jede einzelne der Empfehlungen hat eine hohe Berechtigung. Liest man sie in einem Stück, drängt sich der Verdacht auf, dass die Vielzahl und die Komplexität der Vorschläge eine (zu) hohe Herausforderung für das System sein könnten. Eine Reduktion wäre gewiss hilfreich gewesen. Auf jeden Fall werden Veränderungen wohl nur Schritt für Schritt möglich sein, laufen diese aber parallel auf allen drei Ebenen, wäre viel erreichbar.

Das Hamburger Fortbildungswesen ist im „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ im Übrigen mit mehreren Good-Practice-Beispielen vertreten. Allerdings: Transparenz der eigenen Arbeit durch ein öffentlich zugängliches und damit auch wissenschaftlich diskutierbares Berichtswesen, die systematische Erhebung von Bedarfen an den Schulen und die Beurteilung der eigenen Angebote durch Schulleitungen: All das sind Themen, die in Zukunft wohl auch in der Lehrerfortbildung der Hansestadt mehr Gewichtung haben müssen.

Text:

Prof. Dr. Reiner Lehberger

Literatur:

Daschner, Peter/Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.) (2025): *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Zugang via Open Access <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/55497-weissbuch-lehrkraeftefortbildung.html>

Mehr Vielfalt in Grundschulen – Männer gehören dazu!

MÄNNER IN DIE GRUNDSCHULEN!



Ein Grundschullehrer berichtet von seinem Tätigkeitsfeld

Einen deutlichen Handlungsbedarf hatte der Hamburger Senat bereits 2021 festgestellt:

„Den Anteil von männlichen Lehrkräften an Grundschulen zu erhöhen, ist aus unterschiedlichen Gründen ein wichtiges Anliegen. Unter anderem geht es darum, typische Rollenschilderungen wie „Frauen kümmern sich um jüngere Kinder“ zu durchbrechen. Zudem dienen männliche Lehrkräfte als Vorbilder, an denen sich sowohl Jungen als auch Mädchen orientieren können. Auch an der Grundschule ist es deshalb sinnvoll, eine gesellschaftliche Geschlechterparität abzubilden.“²

Seit den 1980er Jahren ist bundesweit ein exponentieller Zuwachs der Lehrerinnen und ein Rückgang der Lehrer im Berufsfeld Grundschule festzustellen. Für Hamburg bedeutet das in Zahlen, dass im Jahr 2024 von insgesamt 5.658 Lehrkräften nur 761 männliche Lehrkräfte an den 196 staatlichen Grundschulen beschäftigt waren (13,25 Prozent).¹ Bei den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst reduziert sich der Anteil noch einmal, nur 10,3 Prozent der zum Februar 2025 neu eingestellten Referendare waren Männer.

¹ Vgl. Angaben der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), V41.
² Antwort des Senats auf eine Große Anfrage der CDU 2021 (Drs. 22/6588); vgl. dazu auch Drs. 22/250 und Drs. 22/6318). Juni 2018, S. 17).



Alle Teilnehmenden auf einen Blick

Auf der Basis des derzeitigen Geschlechterverhältnisses ist es kein Wunder, dass Schülerinnen und Schüler die erzieherische Tätigkeit in der Grundschule hauptsächlich als weibliche Aufgabe wahrnehmen. Männliche Lehrkräfte sind jedoch wichtige Bezugspersonen für Kinder und sollten diese in der Schule beim Lernen begleiten und unterstützen. Ein divers aufgestelltes Kollegium, das auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen kann, ist zugleich ein Baustein auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Kinder brauchen vielfältige Vorbilder; es ist deshalb eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, für mehr männliche Lehrkräfte zu werben und den Beruf bei den Schulabsolventen stärker ins Blickfeld zu rücken.

In wissenschaftlichen Studien wird immer wieder darauf hingewiesen, dass reale Rollenvorbilder für die Entwicklung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten hoch bedeutsam sind. Auch der Aufbau von Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter hängt davon ab, wie Rollenbilder vorgelebt und reflektiert werden können. Es fehlen den Jungen oft konkrete Rollenbilder von Männern, und es gibt einen Zusammenhang zwischen der Abwesenheit der Männer in der Erziehung und dem Bildungsmisserfolg von Jungen. Die Statistiken zeigen immer wieder, dass Jungen gegenüber den Mädchen bei Bildungsergebnissen schlechter abschneiden und seltener höhere Bildungsabschlüsse erreichen.³

Modellprojekt für Oberstufenschüler

Während Firmen und öffentliche Einrichtungen auf Messen und in Maßnahmen der Berufsorientierung für ihren Nach-

wuchs werben, sind Werbemaßnahmen für den Beruf des Grundschullehrers in den Oberstufen bislang eher unüblich. Dies möchten wir ändern – mit dem Modellprojekt „Mehr Männer in Grundschulen“. Das Projekt startete im Schuljahr 2022/23 und ist eine Initiative der ZEIT STIFTUNG BUCERIUS (ZSB), die das Vorhaben gemeinsam mit der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) umsetzt. Dabei ist es das Ziel, Oberstufenschüler an Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen über den Beruf des Grundschullehrers, zu informieren, für das Studium des Grundschullehramts zu motivieren und ihnen Wege in das Studium zu öffnen.

Das Projektteam

Das Projekt wird von einem Team geplant und umgesetzt, das sich aus Kolleginnen und Kollegen der ZEIT STIFTUNG BUCERIUS und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung zusammensetzt. Gemeinsam werden Strategien entwickelt, Ziele und Meilensteine festgelegt und die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der einzelnen Projektbausteine geschaffen. Die Mitglieder des operativen Teams sind die Ansprechpartnerinnen und -partner der Partnerschulen und maßgeblich für die Gewinnung von Oberstufenschülern sowie wie für die Organisation des Schülercampus zuständig.

Der Schülercampus

Ein zentraler Baustein des Projektes ist der Schülercampus, der einmal pro Jahr stattfindet. Es fängt mit der Suche nach interessierten Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen an, die sich als Partnerschulen engagiert einbringen wollen. Aktuell sind 12 Partnerschulen am Projekt beteiligt, eine Ausweitung auf weitere Schulen ist geplant.

Jede Partnerschule wird von einem Teammitglied der ZSB/ des LI Hamburg über ein Schuljahr hinweg betreut. Im ersten Schritt informiert ein Teammitglied die Schulleitung über das Vorhaben. In einem zweiten Schritt bestimmt die Schulleitung eine Lehrkraft als Projektbetreuerin oder -betreuer. In einem dritten Schritt werden Oberstufenschüler von den Projektbetreuerinnen und -betreuern der Schulen, von BOSO-Kolleginnen und -Kollegen oder Tutorinnen und Tutoren über das Projekt informiert. In einem vierten Schritt stellt ein Mitglied des Projektteams den interessierten Oberstufenschülern das Berufsfeld Grundschullehrer vor und erläutert Anmeldeverfahren und Ablauf des Schülercampus. Beim diesjährigen Schülercampus am 29. Januar 2025 an der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg haben 52 Oberstufenschüler teilgenommen. Der Veranstaltungsort war ideal für den eintägigen Campus, da er viel Raum für Inputs, Diskussionen, Austausch und Interaktionen bot. Beteiligt am Programm waren Lehrende und Studierende der Universität Hamburg, Kolleginnen und Kollegen der Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen, Grundschullehrkräfte, Grundschulleitungen sowie die Mitglieder des Projektteams.

Praktika und Hospitationen

Über ein Netzwerk von Grundschulen haben interessierte Oberstufenschüler die Möglichkeit, ein Praktikum beziehungsweise eine Hospitation an einer Grundschule durchzuführen. Das ermöglicht ihnen nicht nur einen Blick in die Praxis, sondern sie erhalten auch einen umfassenden Eindruck vom Berufsalltag eines Grundschullehrers. Sie erfahren zudem, dass das Lernen mit Kindern Spaß bringen kann. Die Oberstufenschüler können so einen positiven Zugang zum Beruf Grundschullehrer entwickeln.

Sowohl der Schülercampus als auch Hospitationen und Praktika werden als Maßnahme der Berufsorientierung anerkannt und in der Schule als Kreditpunkte für die BO-SO-Mappe der Schüler eingetragen. Das motiviert die Oberstufenschüler, an dem Programm „Mehr Männer in Grundschulen“ teilzunehmen.

Alumni-Studierenden-Netzwerk

Das Alumni-Studierenden-Netzwerk wurde nach dem zweiten Schülercampus im April 2024 gegründet. Es dient dem Austausch von Erfahrungen und ermöglicht Einblick in das Studium des Grundschullehramts. Die Treffen werden von den Teilnehmenden selbst organisiert und vom Projektteam betreut.

Netzwerk Grundschullehrer

Das Netzwerk der Grundschullehrer dient dem kollegialen Austausch, der gemeinsamen Planung und Weiterentwicklung des Projekts. Ideen zur Gestaltung des Programms für den Schülercampus, zu den Angebotsmöglichkeiten für

Praktika und Hospitationen sowie zur Weiterentwicklung des Schülercampus werden besprochen. Die Treffen, die halbjährlich als Fortbildungsveranstaltungen stattfinden, sind für alle Hamburger Grundschullehrer offen. Die Anmeldung erfolgt über den TIS-Katalog.

Fazit

Mit dem Modellprojekt "Mehr Männer in Grundschulen" adressieren die ZEIT STIFTUNG BUCERIUS, die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung das zentrale Problem fehlender Männer in Grundschulen und setzen innovative Ansätze zur Gewinnung männlicher Grundschullehrkräfte um. Das Projekt packt das relevante Thema des spezifischen Lehrermangels und damit verbunden der Bildungsgerechtigkeit mit einem ausgefeilten und bislang in Deutschland einmaligen Konzept an. Es geht darum, zu einem ausgewogenem Geschlechterverhältnis beizutragen und zu zeigen, dass der Beruf des Grundschullehrers vielseitig ist und großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat.

Ein gut durchdachtes Konzept, die nötige finanzielle Unterstützung und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Projektpartnerinnen und -partner tragen zum Gelingen des Projekts „Mehr Männer in Grundschulen“ bei. Es ist geplant, mit Entschlossenheit und Ausdauer auch an weiteren Standorten zu mehr Geschlechtervielfalt an Grundschulen beizutragen.



Die Oberstufenschüler verfolgen gespannt einen Input

Falls Sie gerne Projektschule werden und uns auf unserem Weg unterstützen wollen, wenden Sie sich bitte an ayhan.tasdemir@li.hamburg.de

Text:

Josef Keuffer, ZSB
Tatiana Matthiesen, ZSB
Beate Proll, LI Hamburg
Ayhan Taşdemir, LI Hamburg

Fotos:

Ulrich Perrey
ZEIT STIFTUNG BUCERIUS

³ Vgl. Spiewak, Martin; Jung, Männlich, abgehängt, DIE ZEIT Nr.39/202; Online 16. September 2024; Bildung in Deutschland 2024; vgl. auch: Stuve, Olaf und Rieske, Thomas Viola: Männer ins Grundschullehramt. GEW Handreichung, Juni 2018, S. 17).



Sie spielen die Begleitung bei Griegs „Morgenstimmung“: Tara, Rekardo, Rumeysa und Ayla (v.l.n.r.)

Hier schweben Harfentöne durch die Schule



Die Schule An der Burgweide ist etwas ganz Besonderes: Hier gibt es den einzigen Harfenunterricht im Rahmen des Programmes „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) der Hamburger Schulbehörde. Dem JeKi-Projekt gehören Hamburg weit insgesamt 69 Schulen an. In der Schule An der Burgweide erlernen insgesamt 31 Kinder in zwei Gruppen kostenfrei das Zupfinstrument. Übungstage sind Montag und Mittwoch.

Es ist kurz vor 14.00 Uhr am Montagnachmittag, der Harfenunterricht beginnt in wenigen Minuten. Die Schülerinnen und Schüler kommen nach und nach sowie sehr aufmerksam in den gemütlichen Proberaum, der auch „chillroom“ genannt wird. Im Musikraum proben derweil die Trommler. Beim Hereinkommen gilt es, nur nicht an den Türrahmen zu stoßen. Denn jeder Zweitklässler hat über einer Schulter eine nahezu riesige, schwarze Tragetasche, die fast so groß ist wie ihre Trägerin oder ihr Träger. Darin transportiert jedes Kind „seine“ keltische Harfe, für die es für die Dauer des Schuljahres verantwortlich ist. Nachdem Musiklehrerin Dounia Benrabah die jungen Musikerinnen und Musiker begrüßt hat, hilft sie natürlich auch beim Auspacken und Aufstellen der Harfen. Dann setzen sich alle auf die Sitzkissen, die im Kreis auf dem Boden verteilt sind, legen die Harfe an eine Schulter und der dreiviertelstündige Musikunterricht startet. Wer nun das Geraschel von Notenblättern erwartet, wird enttäuscht. „Mit Noten erreiche ich die Kinder nicht. Sie

spielen nach Gehör und meinen Ansagen“, so Dounia Benrabah. Welche Saiten die Kinder für das Musikstück greifen sollen, sagt sie nach den Saitenfarben der Harfe an. Dabei entspricht beispielsweise die Farbe Rot der Note C, die Farbe Blau dem Ton F. Nachdem drei Gruppen gebildet wurden, beginnt die Lehrerin langsam, laut und geduldig mit der Ansage der Grundhaltung der Finger auf den Saiten. „Der Daumen greift Rot, der Zeigefinger greift Blau“. Nach und nach folgen weitere Ansagen. Geprobt wird der Laudemus-Kanon. Das mehrstimmige Lied ist nach dem ersten Wort des Kanons benannt, das „lasst uns loben!“ bedeutet. Der Gesang entstand in der ökumenischen Gemeinschaft von Taizé (Communauté de Taizé).

In einer kurzen Spielpause fragt Lehrerin Benrabah: „Was ist denn überhaupt ein Kanon?“ Wie aus der Pistole geschossen antwortet die siebenjährige Frida: „Man spielt versetzt. Zuerst spielt eine Gruppe bis zur Mitte, dann fängt die zweite Gruppe an. Wenn die in der Mitte ist, fängt die dritte Gruppe an.“ Nickend bestätigt die Lehrerin das Gesagte und ergänzt: „Gemeint ist natürlich das Musikstück. Könnt ihr mir noch etwas über den Namen sagen?“ Trotz fragender Blicke antwortet keines der Kinder. Also erklärt die Pädagogin die Bedeutung des Namens kurz und knapp selbst. Und dann wird weiter geübt.

Dabei beobachtet Dounia Benrabah die Gruppe ganz genau. Klappt es einmal nicht so ganz mit den korrekten Handgriffen, hört die Gruppe auf zu spielen, und die Musikpädagogin

zeigt dem jeweiligen Kind den richtigen Griff, natürlich auf dem Instrument des Kindes. Kurz vor Ende der Stunde gibt Dounia Benrabah letzte Hinweise: „Wenn jemand rausgekommen ist, sprich: nicht weiterkommt, die Ruhe bewahren, sich in das Stück hineinhören und wieder einsteigen. Die Melodie wiederholt sich ja. Nutzt jede Chance aus!“ Und dann setzen die Harfenspielerinnen und Harfenspieler zum großen Finale der Stunde an: Zwei Minuten lang schweben die Harfenklänge des Laudemus-Kanons durch den Raum. „Das klang schön“, sagt die siebenjährige Malika begeistert. Ihre Mitschülerin Mina ergänzt: „Ich spiele so richtig gern Harfe!“ Ebenfalls in der Gruppe ist die achtjährige Rune. „Harfe spielen macht einfach Spaß. Doch in Zukunft werde ich dafür keine Zeit mehr haben. Ich bin Sportler.“ Kurz darauf ist die Musikstunde vorbei, alle packen zusammen und verlassen den Raum.

Seit September 2024 lernt die Gruppe gemeinsam. Doch warum entschieden sich die Kinder in einem so jungen Alter für das Harfe-Spielen? „In der ersten Klasse findet die Grundmusikalisierung statt. In diesem Jahr lernen alle Schülerinnen und Schüler sieben Instrumente kennen und dürfen sie ausprobieren. Das sind Gitarre, Ukulele, Saxofon, Trommel, Saz, Geige und natürlich Harfe“, erläutert Lehrerin Benrabah das Konzept des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi). „Anschließend darf jedes Kind drei Instrumente in der Reihenfolge wählen, wie sie ihm gefallen haben. Harfe wählen gerade sehr aktive Kinder. Die Klänge scheinen zu beruhigen.“ Harfe gespielt wird nicht nur in der Schule. Zu ganz besonderen Anlässen dürfen die Kinder ihr Instrument auch nach Hause nehmen. Das taten vier von ihnen in den Weihnachtsferien. Zum Fest spielten Malika, Rune, Mina und Frida ihren jeweiligen Familien das Lied „Funkel, funkel, kleiner Stern“ vor und ernteten dafür viel Lob. „Das hat die Kinder ermutigt“, so Musiklehrerin Benrabah.

Kaum hat sie den Satz geendet, kommt nach und nach die nächste Gruppe zu ihrer dreiviertelstündigen Musikstunde in den Raum. Mit viel Routinepacken die Acht- und Neunjährigen ihre Instrumente aus, suchen sich einen Platz auf einem der Kissen im Sitzkreis, und stellen erwartungsvoll ihre keltische Harfe auf dem Boden ab. Sie haben schon seit über einem Jahr Harfenunterricht und proben schwierigere Stücke als die Gruppe vor ihnen. Auf dem Programm steht heute das Einüben der „Morgenstimmung“ aus der Peer-Gynt-Suite von Edvard Grieg. „Die Schülerinnen und Schüler sahen einen Film, in dem ein Orchester das Lied spielte. Sie waren sehr verwundert, dass keine Harfe zum Einsatz kam. Ich habe dann erklärt, dass das Orchesterstück auch für Harfen arrangiert wurde“, so die studierte Musikerin. Auch diese Gruppe spielt nicht nach Noten, sondern nach den Farben der Saiten unter Anleitung der Musiklehrerin. Zur Sicherheit bekommt jedes Kind ein Blatt, auf dem die Farben Rot und Blau sowie der Buchstabe „Ü“ oder „+1“ steht. So wissen die Kinder genau, welche Saite sie greifen müssen. Nachdem festgelegt wurde, wer die Melodie und welche

Gruppe die Begleitung der Melodie spielen soll, geht es los. Erst spielt jede Gruppe ihren Part probeweise ein paar Mal allein, erst die Melodie, dann die Begleitung. Dann wird es ernst: Die Grundmelodie wird gespielt, und Lehrerin Benrabah gibt den Einsatz für die Gruppe mit der Begleitung. In weichen Harfentönen schwebt das bekannte Musikstück durch den Raum, das Zusammenspiel klappt. „Wir waren nur ein wenig schnell“, so Lehrerin Benrabah. „Nehmt euch Zeit“, ermuntert sie. Ohne zu murren, setzen die Nachwuchsmusiker erneut an – und die Melodie der „Morgenstimmung“ erklingt klar und weich, ohne einen Patzer. „Prima!“, lobt Lehrerin Benrabah.

Nach ein paar kurzen Gesprächen ist es 15.30 Uhr, die Stunde endet. Zum Abschied lassen die Kinder die gesamte Klangfülle der Harfe ertönen, indem sie von der längsten, nämlich roten Saite nach unten und wieder nach oben streichen. Dann packen sie ihre jeweilige Harfe wieder in eine große Instrumententasche und bringen sie in den Aufbewahrungsraum. Dort bleiben sie zusammen bis zur nächsten Übungsstunde unter Verschluss.

Die Schule An der Burgweide ist derzeit Hamburgs einzige Schule, an der Harfenunterricht gegeben wird. Doch im nächsten Schuljahr wird es im JeKi-Programm voraussichtlich noch eine Schule geben, an der man lernen kann, Harfe zu spielen. „Ein Schwerpunkt in der Grundschule Marienthal ist die Musik. Sie ist eine JeKi-Schule und hat in diesem Schuljahr ihr Angebot vorgestellt, Harfenunterricht anzubieten. Jetzt sind wir in der Planungsphase. Wir hoffen, dass das neue Angebot im nächsten Schuljahr starten kann“, so Gabriela Huslage, die in der BSB für das JeKi-Programm verantwortlich ist.

Im Internet kann man eine Aufführung sehen, wie die Schülerinnen und Schüler mit ihren Harfen das Menuett in G-Dur von Johann Sebastian Bach zu Gehör bringen:

www.youtube.com/watch?v=jBwYbtF91NM

Einen Image-Film zum Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) findet man unter

www.youtube.com/watch?v=83LPgc_rWlQ

Wer die jungen Harfenistinnen und Harfenisten live erleben möchte, hat dazu zwei Gelegenheiten:

- am 21.5.25, ab 18.00 Uhr in der Laeishalle, Johannes-Brahms-Platz. Karten gibt es unter <https://shop.elbphilharmonie.de/de/sitzplatz-waehlen/39920/j658xkz9ep>
- am 14.07.25 um 15.00 Uhr, also kurz vor den Sommerferien. Dann findet das JeKi-Konzert in der Schule An der Burgweide, Karl-Arnold-Ring 13, statt. Der Eintritt ist kostenlos.

Text und Fotos:

Karin Istel (BSB)

karin.istel@bsb.hamburg.de

Personalien

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

zur Schulleitung:

Elbinsel(Grund-)schule: Stephan Giese

(Leiterin der Bildungsabteilung) ReBBZ Süderelbe:
Andrea von Appen

Grund- und Stadtteilschule Eppendorf: Theres Lea Paffrath

Stadtteilschule Eidelstedt: Benjamin Ehlers
Matthias-Claudius-Gymnasium: Carsten Giese

zur stellv. Schulleitung:

Grundschule St.Pauli: Yvonne Albers

Fanny-Hensel-(Grund-)Schule: Jessica Barbato

(Grund-)Schule Max-Eichholz-Ring: Andrea van Delden

(Grund-)Schule Windmühlenweg: Nicole Felixberger

(Grund-)Schule Scheeßeler Kehre: Jeanette Hauchwitz

Wolfgang-Borchert-(Grund-)Schule: Maria Theresia Kruse

Elisabeth-Lange-(Stadtteil-)Schule: Achim Berkemeier

Erich Kästner (Stadtteil-)Schule: Dr. Svetlana Zittel

Gymnasium Langenhorn: Robert Heiden

Immanuel-Kant-Gymnasium: Dr. Michael Reese

zur Abteilungsleitung:

(Grund-)Schule Rothestraße: Franziska Wittenburg

Goethe-(Stadtteil-)Schule-Harburg: Dr. Stefanie Glücklich

Esther Bejarano Schule: Marc Miegel

Fritz-Schumacher-(Stadtteil-)Schule: Steffen Tucharth

Stadtteilschule Bergstedt: Carolin Sinhuber

Stadtteilschule Helmuth Hübener: Nadine Kalsow

Gymnasium Heidberg: Stefan Rummel

Gymnasium Lerchenfeld: Janina Tomicki

Gymnasium Marienthal: Sofia Visapää-Rasch



PROJEKT
PERSONALGESUNDHEIT

Gemeinsam stärken wir die Personalgesundheit in der BSB – Sei dabei!



Am 17. Juni findet ein weiteres Format „open door“ unseres Projektes für alle Interessierten am LI Hamburg (Aula, Weidenstieg 29) von 9.00-13.00 Uhr statt.

BEI FRAGEN:

Projekt Personalgesundheit,
Hamburger Straße 37, 22083 Hamburg
Projektleiterin: Britta Benecke
projekt-personalgesundheit@bsb.hamburg.de

WWW.HAMBURG.DE/PERSONALGESUNDHEIT

Alle Angebote der BSB zur
Stärkung und Förderung
Ihrer Gesundheit



HAMBURG
MACHT
SCHULE



<https://zsj.hamburg.de/beratung-und-information/publikationen/hamburg-macht-schule/>

ISSN 0935-9850